



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TATIANE BRAGA DE SA

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB**

CAJAZEIRAS-PB
2018

TATIANE BRAGA DE SA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr. Cristina Novikoff

CAJAZEIRAS-PB
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S111p Sa, Tatiane Braga de.
Pedagogia histórico-crítica: os desafios da dialética nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sousa-PB / Tatiane Braga de Sa. - Cajazeiras, 2018.
107f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Novikoff.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Formação do pedagogo. 2. Pedagogia histórico-crítica 3. Dialética.
I. Novikoff, Cristina. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.013

TATIANE BRAGA DE SA


PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

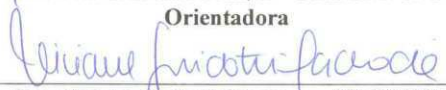
Orientadora: Profa. Dr. Cristina Novikoff

Aprovado em: 19/07/18.

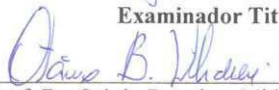
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Cristina Novikoff – UAE/CFP/UFCCG
Orientadora



Profa. Dra. Viviane Guidotti Machado – UAE/CFP/UFCCG
Examinador Titular



Prof. Dr. Otávio Barreiros Mithidieri – UNIFOA
Examinador Titular

Prof. Dr. Oniveres Monteiro de Castro – UFCCG
Examinador Suplente

Para Deus meu Senhor, fortaleza e refúgio eterno.

Para a mulher da minha vida, combustível e inspiração de vida, minha tão amada e querida mãe, Aldenete.

Para meu pai, Robério Braga, por sempre acreditar em mim.

Para meus amados irmãos, Matheus e Samuel. Vocês não imaginam a fortaleza que são para mim.

Para minha querida avó Rita, uma das mulheres mais sábias e destemida que já conheci. Um exemplo de vida.

Para meu grande amor, Ilton Fernandes, porto seguro e companheiro de vida.

Para minha sogra de coração infinito, Maria do Socorro.

Com gratidão por tudo que minhas simples palavras não traduzem!

AGRADECIMENTOS

Escrevo estas palavras em lágrimas de felicidades e agradecimento. Não podia ser diferente, tendo em vista minha sensibilidade e o que passei para chegar até o momento de escrever meus agradecimentos. Talvez poucos saibam o quão significativo foi a produção deste trabalho, momento de crescimento, permitindo uma nova perspectiva de vida pessoal quanto profissional que levarei para sempre. Valeu a pena!

A conclusão deste trabalho seria inviável sem algumas pessoas presentes em minha vida que contribuíram direta ou indiretamente, então meus agradecimentos...

Ao senhor meu Deus, meu refúgio nos piores momentos da realização deste trabalho... GRATIDÃO por tudo na minha vida. Só Deus basta!

A minha amada mãe por todas as batalhas enfrentadas em prol da minha vida e dos meus irmãos. És meu combustível, inspiração, meu espelho e exemplo de ser humano, a certeza para eu continuar enfrentando as batalhas da vida. Obrigada pela dedicação, amor, proteção.

Ao meu amor, Ilton, companheiro de vida e porto seguro. Você que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos deste trabalho, foi morada segura e levou tudo com leveza e amor.

A minha querida vó Rita que contribuiu com a minha formação e esteve presente em minha vida com todos os seus ensinamentos, um dos meus exemplos, uma guerreira.

A meus meninos amados, Matheus e Samuel, por todos os momentos vividos, por tudo compartilhado. Vocês foram e sempre serão a minha base e espelho para eu ser alguém melhor. Sem vocês nada teria sentido.

A Minha sogra querida, que em todos os momentos do curso se fez presente e contribuiu de todas as formas para a minha formação.

A meu pai, Robério Braga, por sempre acreditar que eu poderia ser uma pessoa melhor e realizar meus sonhos.

A orientadora deste trabalho, Prof^a. Dr^a Cristina Novikoff, por todos os ensinamentos, momentos vivenciados ao seu lado e todas as contribuições que impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho. Por tudo que tive a oportunidade de vivenciar e aprender. És um mar de inspiração, exemplo de mãe, mulher, companheira e profissional.

A minha amiga, Alanna Gadelha, por ter contribuído nessa jornada, desde a época do vestibular quando disponibilizava seu tempo para estudar comigo, porque eu não tinha

condições financeiras para pagar cursinho. Você foi fundamental para esta conquista. A você e a também a Milena Cabral, por todos os momentos vivenciados no período do curso, por serem fontes inesgotáveis de amparo e carinho. Por compartilharem as angústias e receios da monografia, também da vida acadêmica.

A Erica Dantas querida e especial, jamais esquecerei nossas aventuras no projeto e por ser abrigo nos piores momentos da realização da monografia, sempre serei grata. A Kaliane Kelly e Paloma Rolim, por todas as palavras de carinho e de força, especiais, levarei vocês sempre comigo.

Aos mestres do curso de Pedagogia do CFP que contribuíram direta e indiretamente na minha formação, por todos os ensinamentos e exemplos, que possibilitaram a minha constituição para uma pessoa melhor.

A docente da sala de aula pela receptividade, na qual oportunizou a realização do experimento deste trabalho.

A Gisele e Yam da assessoria de pesquisa pela receptividade e paciência para escutar todas as angústias e incertezas da realização deste trabalho. A Yam por nos auxiliar no envio do projeto para o CEP.

A aparecida (Cida) da secretária do CEP, por nos instruir com toda paciência para o envio do projeto ao CEP.

Aos professores e professora pela disponibilidade de participação na banca para avaliação do trabalho. Com a certeza que será para o enriquecimento do trabalho.

Agradeço ao CNPq, pela oportunidade de participar da pesquisa intitulada: “A educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas e epistemológicas para a formação acadêmica-científico-cultural para a intervenção”, sob liderança da Prof^a. Dr^a Cristina Novikoff.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

*“Nós temos que atuar nas instituições existentes,
impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos
objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando
com instituições ideais.”
(Dermeval Saviani)*

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Inicialmente discute-se brevemente a formação do pedagogo, expõem-se alguns desafios deste profissional na atualidade. Nesta pesquisa, especificadamente destaca-se dificuldades do pedagogo para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, adotou-se a pedagogia histórico-crítica propagada por Dermeval Saviani (1995) na década de 80, uma teoria crítica que preocupa-se com a propagação de métodos de ensino eficaz. Logo, de possíveis transformações na sociedade. A pergunta de partida é como trabalhar com a dialética no ensino fundamental, considerando os desafios atuais do Pedagogo? O pressuposto que se estabeleceu foi que se faz necessário um aprofundamento teórico para realizar a prática docente de modo consciente no viés da pedagogia histórico-crítica e que por meio da didática, podemos vivenciar o método da dialética dessa Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral foi analisar a importância da estratégia dialética enquanto mediação pedagógica própria da perspectiva Histórico-Crítica no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, no município de Sousa, PB. A metodologia qualitativa com experimento de aula pautada na teoria de Saviani foi acompanhada de coleta de dados por questionário semiestruturado e observação participante. Vale esclarecer que a presente pesquisa está vinculada ao experimento qualitativo da pesquisa intitulada “Educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas e epistemológicas na formação acadêmico-científico-cultural para a intervenção” (CNPq, 2010-2018) proposta por Novikoff e associada ao Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores - LAGERES/CNPq (2010). Os instrumentos adotados foram os atestados e validados pelo referido laboratório. Os dados foram tratados a luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados sinalizaram a qualidade da relação ensino-aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, possibilitando verificar a eficiência da didática mediada pela dialética, bem como a organização do trabalho docente por meio dos cinco passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) sistematizados por Saviani (1995) tem efeito imediato. Esta metodologia dialética evidenciou-se como um instrumento de trabalho valioso para o exercício docente em sala de aula, concretizando-se em procedimentos práticos que assumem os passos da dialética que são prática-teoria-prática.

Palavras-chave: formação do pedagogo; pedagogia histórico-crítica; dialética.

ABSTRACT

This paper deals with Historical-Critical Pedagogy. Initially the pedagogue's training is briefly discussed, some challenges of this professional are exposed today. In this research, specifically highlights difficulties of the pedagogue for the teaching-learning process. Thus, we adopted the historical-critical pedagogy propagated by Dermeval Saviani (1995) in the 80's, a critical theory that worries about the propagation of effective teaching methods. Therefore, of possible transformations in society. The starting question is how to work with dialectics in elementary school, considering the present challenges of the Pedagogue? The presupposition that was established was that a theoretical deepening is necessary to realize the teaching practice consciously in the bias of the historical-critical pedagogy and that through didactics, we can experience the method of the dialectic of this Pedagogy in the initial years of elementary education. The general objective was to analyze the importance of the dialectic strategy as a pedagogical mediation of the Historical-Critical perspective in the teaching-learning process in elementary education, in the city of Sousa, PB. The qualitative methodology with a class experiment based on Saviani's theory was followed by data collection by semi-structured questionnaire and participant observation. It is worth clarifying that the present research is linked to the qualitative experiment of the research entitled "Scientific education in the Pedagogy of Paraíba courses: theoretical-methodological and epistemological issues in the academic-scientific-cultural formation for the intervention" (CNPq, 2010-2018) proposed by Novikoff and associated to the Laboratory of the Group of Studies and Research in Social Representations in / for Teacher Training - LAGERES / CNPq (2010). The instruments adopted were those certified and validated by said laboratory. The data were treated in the light of content analysis (BARDIN, 2011). The results showed the quality of the teaching-learning relationship of historical-critical pedagogy, making it possible to verify the effectiveness of didactics mediated by the dialectic, as well as the organization of teaching work through the five steps (initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and practice social system) systematized by Saviani (1995) has immediate effect. This dialectical methodology was evidenced as a valuable work instrument for the teaching exercise in the classroom, concretizing itself in practical procedures that assume the steps of the dialectic that are practice-theory-practice.

Key words: pedagogue formation; historical-critical pedagogy; dialectic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lista de substantivos	66
Figura 2 – Definição de substantivo	69
Figura 3 – Palavras que acompanham os substantivos: adjetivos	69
Figura 4 – Crianças assistindo o vídeo	70
Figura 5 – Substantivos e adjetivos retirados do vídeo	70
Figura 6 – Discente esclarecendo a pesquisadora 1 sua resposta	71
Figura 7 – Formação de grupos para composição da música	73
Figura 8 – Formação de grupos para composição da música	73
Figura 9 – Formação de grupos para composição da música	74
Figura 10 – Música produzida pelos educandos	74
Figura 11 – Música produzida pelos educandos	75
Figura 12 – Música produzindo pelos educandos	75
Figura 13 – Apresentação da música pelos educandos	76
Figura 14 – Apresentação da música pelos educandos	76
Figura 15 - O que é lixo no entendimento dos educandos	79
Figura 16 – Pesquisadora 2 ministrando a aula referente ao tema lixo	81
Figura 17 - Educanda discutindo sobre o lixo doméstico.....	82
Figura 18 – Produção de lixo	82
Figura 19 – Tipos de lixo	83
Figura 20 – Educandos assistindo o filme.....	83
Figura 21 – Carta produzida por um dos alunos	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização de didática pedagogia histórico-crítica, construindo o conhecimento dialeticamente adaptado por Sá (2018).....	45
Quadro 2 – Objetivos do experimento qualitativo – Aula 1	65
Quadro 3: Objetivos do experimento qualitativo – Aula 2.	78

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CEP – Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos

CFE – Conselho Federal de Educação

DCN – Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

LAGERES – Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TABDN – Tabela De Análise De Textos Acadêmicos-Científicos, segundo as Dimensões propostas por Novikoff

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CAPÍTULO I. DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	14
1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO II. DIMENSÃO TEÓRICA	18
2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	18
2.1 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: BREVE REFERÊNCIA HISTÓRICA	19
2.1.1 Aspectos legais da formação do pedagogo na atualidade: um olhar sob a LDB De 1996 e as DCNS de 2006 do curso de Pedagogia	23
2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA LITERATURA VIGENTE	25
2.2.1 Desafios do profissional pedagogo na sociedade contemporânea	28
2.3 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	31
2.3.1 As teorias da educação no Brasil.....	31
2.3.2 Pedagogia histórico-crítica.....	35
2.3.3 Pedagogia histórico-crítica: uma proposta para o processo de ensino-aprendizagem	39
2.4 UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	43
CAPÍTULO III. DIMENSÃO TÉCNICA	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO E VIABILIDADE.....	51
3.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	56
CAPÍTULO IV. DIMENSÃO MORFOLÓGICA	58
4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS: ANÁLISES E RESULTADOS	58
4.1 OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA	58
4.2 ANÁLISE DE DADOS-QUESTIONÁRIO	60
4.3 EXPERIMENTO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DIALÉTICA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	63
4.3.1 Português no 4º ano do ensino fundamental: substantivo, adjetivo, gênero e racismo.....	64
4.3.2 Lixo – Meio ambiente	77
CAPÍTULO V. DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS:	92
APÊNDICE	
ANEXO	

CAPÍTULO I

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA

1 INTRODUÇÃO

O trabalho versa sobre pedagogia histórico-crítica uma teoria crítica, sob a perspectiva de Saviani, ícone da educação brasileira, ainda pouco trabalhado no curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. O estudo está vinculada ao experimento qualitativo da pesquisa intitulada “Educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas e epistemológicas na formação acadêmico-científico-cultural para a intervenção” da professora doutora Cristina Novikoff. Nesta perspectiva adotaram-se instrumentos testados e validados no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores - LAGERES/CNPq (2010). Como bolsista CNPq a autora trabalhou dentro das cinco dimensões em experimento sobre a educação científica.

Na primeira dimensão, a epistemológica sustenta-se as ideias basilares em que o pesquisador tem sobre o tema, então, serão as primeiras intenções. De modo geral, essa dimensão é o momento que dialoga com o objeto delineado, sistematizando e criando a problematização. O objeto é descrito e problematizado de modo que a leitura prévia sobre a temática é essencial. Nesta perspectiva, decorrem os objetivos de pesquisa, justificativa até a hipótese ou pressuposto que foi definido. Para melhor apreendê-los foi necessária a leitura de artigos científicos e sua tabulação para melhor compreender como a ciência na educação, especialmente a Pedagogia delinea seus objetos.

Nesta perspectiva, a autora pode perceber que a formação do pedagogo pode possibilitar ganhos positivos para uma educação científica de qualidade para todos. Assim, por intermédio de pesquisas científicas nos cursos de Pedagogia poderão se propagar estudos para o estabelecimento de práticas pedagógicas em prol da superação de desafios na sociedade contemporânea.

A autora se interessou pela perspectiva crítica por entender que necessitava complementar sua formação de modo mais crítico, logo após a sua vivência no estágio. O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, além da observação se faz a regência no período de 15 dias. No decorrer deste processo, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, tendo em vista uma formação pautada para além dos aspectos técnicos,

entendendo o compromisso social do profissional Pedagogo, no momento da prática do estágio ficou notória a ausência de conhecimentos referentes aos aspectos didáticos para melhorar o desempenho na atuação pedagógica.

Consideramos que a partir da pedagogia histórico-crítica uma teoria crítica, enraizada no método dialético favorece a construção do conhecimento de modo significativo. Buscou-se, então, no presente estudo, o entendimento da realidade educacional, perpassando a lógica dialética. Por igual, compreendemos que o professor pode utilizá-lo como uma forma de embasamento de sua prática pedagógica e pensar a luz desta concepção o meio educacional em que esteja inserido, investigando possíveis superações.

A escolha do tema se justifica ao se considerar que para superar o reprodutivismo pedagógico, seja na escrita, pesquisa ou práticas pedagógicas se faz necessária uma leitura e escrita crítica. Por isso, a autora busca os trabalhos da Pedagogia histórico-crítica que é uma teoria marcante no contexto educacional Brasileiro, notadamente elucidada nas obras de Saviani (1993, 1995, 1999, 2011). Assim, a proposta de pesquisa que aqui se apresenta intenta refletir a sua relevância para a melhoria da prática pedagógica no ensino fundamental, considerando a necessidade de desenvolver no aluno desde os primeiros anos escolares a habilidade de pensar criticamente e não reprodutivista.

A pedagogia crítica parte da perspectiva da historicidade e da criticidade da educação sobre a sociedade, na qual o sujeito busca compreender o contexto que está inserido. Assim, poderá contribuir significativamente para a transformação social.

Esta tendência pedagógica emerge da necessidade de educadores vivenciarem uma prática pedagógica de modo embasado teoricamente na perspectiva histórica social da educação.

Neste contexto, surge o interesse por investigar e experimentar uma tendência pedagógica que possa contribuir com o trabalho do Pedagogo em sala de aula. Neste caso, como delimitação para esta pesquisa iremos nos deter a pedagogia histórico-crítica que propõe respostas a partir do método dialético às dificuldades existentes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, no qual tenha uma sustentação teórica na perspectiva histórica e crítica.

Ao tomarmos a teoria histórico-crítica da educação escolar (SAVIANI, 1995), o método dialético, enquanto metodologia do ensino-aprendizagem, é entendido como processo que discute, debate, dialoga, coloca em suspensão os saberes sejam eles objetivo ou escolar. É o processo que provoca a transformação do conceito e é o objetivo da Educação no geral.

O profissional pedagogo enfrenta desafios de formar para atender as demandas socioeconômicas (SAVIANI, 2011) e acaba por caminhar atribulado e disputado por diferentes correntes políticas que têm deixado marcas diversas entre elas a de analfabetismo, exclusão, seleção social, entre outras. (SAVIANI, 1995,1999, 2011, GATTI, 2009). No leque de desafios a ser enfrentado pelo pedagogo traçamos um recorte dos elementos que compõem o pensar-fazer pedagógico. Assim, nos interessa os associados aos gnosiológico-pedagógicos (NOVIKOFF, 2010) que incluem os valores dos conhecimentos sobre os aspectos didático e pedagógico, numa perspectiva sócio histórica, incluindo as questões de ordem de exigências técnicas e acadêmicas para o pensar-fazer docente de modo crítico e sensível. Nesse sentido, a pergunta de partida é: Considerando os desafios atuais do pedagogo, como trabalhar com a dialética no ensino fundamental?

O pressuposto que se estabelece é que se faz necessário um aprofundamento teórico para realizar a prática docente de modo consciente no viés da pedagogia histórico-crítica e que por meio da didática, podemos vivenciar o método da dialética dessa Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da estratégia dialética enquanto mediação pedagógica própria da perspectiva Histórico-Crítica no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, no município de Sousa, PB.

Para atender o objetivo geral, no que se refere aos específicos iremos identificar as estratégias de diálogo entre o professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem numa turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB; experimentar a estratégia dialética como mediação 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB e; discutir a importância da dialética no ensino fundamental para formação do aluno com habilidade de raciocínio crítico.

Diante do exposto, o nosso desenho metodológico coaduna a perspectiva da pesquisa qualitativa (NOVIKOFF, 2010), com o propósito de aprofundar na discussão acerca do Método da dialética própria da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sousa-PB.

O trabalho percorreu cinco etapas, após a sua aprovação pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CEP), nº do CAAE: 89381718.8.0000.5575. As etapas foram: 1) desenvolvimento do estado do conhecimento nas TABDN (ANEXO A); 2) Contrato de pesquisa via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professores participante-colaborador) (ANEXO C) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(responsáveis dos alunos) (ANEXO D); 3) coleta de dados via observação, aplicação do questionário e o experimento do método da dialética própria da pedagogia histórico numa turma do 4º ano do ensino fundamental no município de Sousa-PB; 4) tratamento de dados; e por fim, 5) elaboração do relatório técnico científico em forma de monografia.

Assim, para a presente pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados em forma de observação, aplicação de questionário e experimento no 4º ano do ensino fundamental, além de observação participante. Os dados foram analisados por via da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A pesquisa divide-se em cinco capítulos, o primeiro (dimensão epistemológica) apresenta-se a proposta basilar da pesquisa.

O segundo (dimensão teórica) constitui-se inicialmente reflexões breves da formação do Pedagogo para entendimento da formação deste profissional e preparação para o seu campo de atuação. Também iremos apontar os desafios do pedagogo na sociedade contemporânea, aqui nessa pesquisa iremos nos deter aos desafios do docente em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, especificadamente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, adotaremos a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de estudo e um viés para buscar possíveis superações para os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro (dimensão técnica) expõe-se a metodologia utilizada e os instrumentos para coletar os dados.

No quarto capítulo (dimensão morfológica) fazemos as análises dados e seus resultados.

No quinto capítulo (dimensão analítico-conclusivo) realizamos uma análise conclusiva do trabalho.

Entendemos que esta discussão seja essencial para aprofundarmos nosso olhar mediante a formação do pedagogo, refletirmos sobre os desafios do ensino-aprendizagem na sociedade atual, propondo a partir da pedagogia histórico-crítica uma metodologia de ensino para contribuir com o pensar-fazer de educadores comprometidos com a educação de qualidade para todos.

CAPÍTULO II

DIMENSÃO TEÓRICA

A dimensão teórica preza os estudos das teorias em que delineiam a busca do embasamento teórico para sustentar a pesquisa científica. Assim, faz-se necessário uma revisão de literatura para o aprofundamento de conceitos e teorias, entrelaçando-se para a constituição do estudo proposto.

Para essa fase realizou-se o estado do conhecimento, ou seja, estudos dirigidos de textos, com preenchimento da tabela de análise de artigos acadêmico-científicos, segundo as dimensões de pesquisa propostas por Novikoff (2010) – TABDN (Anexo A) pautados nas palavras-chave que são: formação do pedagogo, pedagogia histórico-crítica e dialética.

Então, o presente capítulo da dimensão teórica apresenta, de forma breve, a formação do Pedagogo, a preparação deste profissional para o seu campo de atuação. Também iremos apontar alguns desafios do Pedagogo na sociedade contemporânea, aqui nesta pesquisa nos deteremos às dificuldades do docente em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, especificadamente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, adotaremos a metodologia dialética própria da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de estudo para buscar possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação do Pedagogo no Brasil hodierno tem sua base epistemológica alicerçada desde a Grécia antiga, constituindo tradições e elementos que caracterizaram o pedagogo historicamente. Na vida social entre Egito e Grécia surge a escola como instituição tanto administrativa quanto cultural, sendo estas estatais ou particulares acolhiam os filhos da classe média, oferecendo-lhes uma educação básica. Daí destaca-se a figura do pedagogo um acompanhante que controlava e estimulava as crianças naquela época (CAMBI, 1999).

Vale ressaltar que ao analisarmos a própria palavra esta já elucida seu significado. O termo “pedagogia” deriva diretamente do grego (“paidagogia”), que tem seu primeiro elemento (“peda”) derivado do termo grego (“pais”) e (“paidós”), que significa criança, sendo o segundo elemento constituído pelo sufixo (“gogia”). Já, o sufixo “gogia” liga-se ao ato de conduzir. Daí que (“paidagogia”) significa, em grego, condução da criança ou o ato de dirigir a criança.” (SAVIANI apud MARSIGLA, 2011a, p. XII).

Logo, percebe-se que o pedagogo era uma figura definida como um escravo, servo, responsável pela condução das crianças e jovens até a escola ou ainda tinha a obrigação de transportar seus materiais ou até mesmo a própria criança.

Paulatinamente, o pedagogo vai sendo designado também para outras funções, compreende-se que este é importante por contribuir na formação ativa da vida criança, uma vez que iluminava os fins e os processos de educar (CAMBI, 1999). Nesta perspectiva, (ORTEGA; SANTIAGO, 2009, p. 30) esclarece e complementa: “Ele passava tanto tempo exercendo uma vigilância contínua, que a ele era confiado à educação moral da criança e a orientação para boas maneiras”.

Neste contexto, interpreta-se que desde a educação antiga o pedagogo destina-se para empenha-se na contribuição da formação do ser humano-histórico.

A Pedagogia estuda e compreende a educação, também busca auxiliar orientando a realização da sua prática mediante ação profissional. Perante a necessidade do pensar-fazer, da intencionalidade pedagógica, dos conhecimentos que requer o profissional que se forma em Pedagogia na atualidade, faz-se necessário irmos, mesmo que de forma breve ao encontro do surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, percorrendo sua trajetória ao longo da história, entrelaçando como se desenvolveu o processo de formação do Pedagogo do século XXI.

2.1 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: BREVE REFERÊNCIA HISTÓRICA

A formação do pedagogo é foco de diversas discussões, tendo em vista o cenário do curso de Pedagogia no Brasil, no qual forma o profissional para atuação no âmbito escolar, transitou por excessivas modificações no seu percurso histórico de consolidação e identidade do profissional que forma.

No Brasil no século XX, precisamente na década de 30, desencadeou-se um cenário de acontecimentos tanto no campo cultural quanto econômico, ocorrendo na área da educação múltiplos debates das práticas educativas, tendo em vista, a revolução industrial (VIEIRA, 2008).

Inicia-se um contexto propício de avanço industrial, logo, emerge uma maior necessidade de escolarização entres os trabalhadores, solidificando uma pequena expansão no sistema escolar (GATTI, 2009).

Com esta progressão, impulsiona o desencadear de mais escolas, conseqüentemente também de profissionais capacitados para atender a demanda da época. Ocasinou-se a

preocupação com a formação de docentes destinados ao ensino da educação básica, neste sentido, a formação destes profissionais inicialmente era nas Escolas Normais, em nível médio e não superior, já que a oferta de escolarização no Brasil era bem escassa, classificatória e oferecida a poucos (GATTI, 2009).

Em nível superior, a formação do pedagogo no Brasil, surge com a criação do curso de Pedagogia, perpassando por diversificações quanto seu objeto de estudo, no qual desde sua criação preocupou-se com os processos educativos e este era atribuído o título de “técnicos em educação” (BRITO, 2006).

Diante desta conjuntura, o curso de Pedagogia, foi regulamentado pelos termos do Decreto-Lei n. 1.190 de 04 de Abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, na qual compreendia quatro secções, entre elas: a de Filosofia, Ciências, Letras e de Pedagogia (BRASIL, 1939).

É preciso destacar que a princípio o curso de Pedagogia, formava bacharéis, seguindo o padrão federal, no qual eram designados três anos de formação para determinada área específica, nas quais abarcava os “técnicos em educação”, e estes procuravam habilitar-se para exercer funções administrativas, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos discentes, pesquisas tecnológicas (BRITO, 2006). E contabilizava-se mais um ano de didática para formação em licenciatura, tornando-o o formando do curso de Pedagogia apto para atuação em sala de aula no ensino médio normal.

Segundo o padrão federal eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática. Os bacharéis em ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história química, física, matemática, letras e pedagogia acrescentavam mais um curso à sua formação para se tornarem licenciados. [...] Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3 + 1” (BRZEZINSKI, 1996, p. 43-44).

Percebe-se que o denominado “esquema 3 + 1” permaneceu por mais de duas décadas até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 4.024 de 20 de Dezembro 1961. Com o estabelecimento desta lei buscou-se pôr em prática uma política de formação de professores, determinando um currículo mínimo para os cursos superiores, dentre estes o curso de Pedagogia.

A partir de 1962 fixou-se o currículo mínimo do curso de pedagogia, que consistia de sete matérias para bacharelado, quais sejam: psicologia da

educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pelas IES (BRZEZINSKI, 1996, p. 56).

Sendo assim, Vieira (2008) destaca que em 1962 com a introdução do Parecer nº. 251/1962 de autoria do conselheiro Valnir Chagas regulamenta o currículo mínimo do curso, modificando o “esquema 3+1”, visando definir uma organização de modo nacional, no qual a duração da formação do Pedagogo tornou-se generalista, na medida do estabelecimento de quatro anos. No entanto, ainda era perceptível uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, também a inexistência de identidade do profissional pedagogo.

Defronte deste cenário, depreende-se com a dualidade do curso, na qual ainda se consistia na formação do “técnico em educação” e do licenciado formado para atuar nas escolas normais. Portanto, havia a separação entre conteúdo e métodos, teoria e prática. Mudou o “esquema 3+1”, contudo, não havia constituindo uma identidade (BRITO, 2006).

Na busca de finalizar a ambiguidade existente na formação do pedagogo, em 1969 foi estabelecido o Parecer nº 252 de acordo com o Conselho Federal de Educação (CFE), na qual foi instituído que a formação do Pedagogo seria na docência, atuando em nível médio e possibilitaria a atuação para outras áreas tais como: administração, supervisão, sistemas escolares e orientação (VIEIRA, 2008). Mediante este parecer pode-se concluir que a formação ainda estava totalmente subdividida e a tentativa de constituição de fato de uma identidade foi mais uma vez infalível.

Vieira (2008) aponta que ainda neste mesmo período na pretensão da identidade formativa do pedagogo também de acordo o Parecer CFE n. 252/69, aboliu-se a diferenciação entre bacharelado e licenciatura. Determinou-se que a Didática fosse incluída no currículo do curso, porque a habilitação preferencialmente era dada a docência.

Com relação ao direito à docência no ensino primário pelos Pedagogos, o Parecer n. 252/69 aponta que legalmente “quem pode mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o professor primário tem condições de também ser professor primário. Entretanto, foi considerada prematura a criação de uma habilitação para esta área, assim, definiram-se alguns estudos mínimos para aquisição deste direito. A obrigatoriedade do estágio supervisionado foi determinada pela Resolução n. 2/69, dado que se entendia que um curso da área da Educação deveria ter uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação. (VIEIRA, 2008, p. 8)

Nesta perspectiva, compreende-se que a partir da justificativa de “quem pode mais pode o menos”, o curso de Pedagogia também seria destinado à formação para a docência de

1ª a 4ª, justificando-se pelo fato de que se os licenciados de Pedagogia formam professores para as séries iniciais, também estarão hábeis a ministrar aulas e serem docentes do nível primário (GATTI, 2009). Logo, o Conselho federal de Educação aprova o Parecer nº 161, no ano de 1986, facultando o oferecimento de preparação do profissional Pedagogo para o ensino primário.

No entanto, corroborando com Brzezinski (1996, p. 45): “cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha a ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem vivido”.

Portanto, evidenciam-se distorções do curso, contribuindo para uma desorganização curricular, questionamento da formação do Pedagogo, impedindo uma definição precisa dos objetivos do curso. Desencadeou-se a desvalorização profissional, perceptível até hoje no século XXI.

É imprescindível ressaltar, que a década de 80 foi palco para mais uma discussão referente à formação do pedagogo, movimento que teve a participação ativa tanto de alunos quanto de educadores, expandindo pelo Brasil. Em prol de discutir e buscar melhorias para a formação de professores e da educação. O movimento nacional na década de 90 foi denominado de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) uma “entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 195).

Vale ressaltar que todos os encontros e as realizações dos eventos tinham como objetivos “a defesa da formação do profissional da educação e sua luta pela valorização do professor”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 197).

Brzezinski (1996) ainda afirma que este movimento tinha uma política de formação em favor da luta por mudanças dos acontecimentos mediante ao contexto vigente das correntes neoliberais da década de 90 para a superação da classe dominante. Assim, seria essencial uma formação de professores pautada em conhecimentos científicos, técnicos, ético e políticos. Formando um profissional inserido na realidade e que assumia seu “compromisso histórico”.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ampliando as discussões em relação à formação de Pedagogo. Este período se destaca pela busca da efetivação da formação destes profissionais em nível superior.

2.1.1 Aspectos legais da formação do pedagogo na atualidade: um olhar sob a LDB de 1996 e as DCNS de 2006 do curso de Pedagogia

Na atualidade, a formação do pedagogo vem sendo discutida diante das exigências da sociedade, decorrentes das mudanças atuais. Neste contexto, evidencia-se uma maior solicitação para um melhor aperfeiçoamento destes profissionais e novas formas de organização do seu trabalho. Sendo requisitados conhecimentos pautados tanto em teorias quanto em práticas que norteiam o exercício do pedagogo. Além da constante reflexão de sua prática e compromisso social.

Para isso, faz-se necessário inicialmente uma formação acadêmica, indispensável em faculdades que ofereçam curso de Pedagogia, no qual poderá viabilizar ao estudante a construção de conhecimentos técnicos, científico e político. Propiciando condições para o exercício do questionamento, da pesquisa e busca de construção permanente de conhecimentos. De modo que possa articular estes princípios a uma prática reflexiva e crítica do contexto social, em prol de uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, pode-se ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que estabelece no artigo 61, parágrafo único, que:

[...] a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
 I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
 II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
 III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (BRASIL, 1996).

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), podemos perceber princípios para que o professor possa enquadrar-se como um profissional da educação básica, tendo em vista uma formação pautada em saberes técnicos, tecnológicos, uma constituição humana e competente para o exercício da profissão.

No que se refere à formação do profissional pedagogo em nível superior, foi uma conquista decorrente de lutas de estudiosos da época 1980 (PIMENTA, 2017), tendo em vista que para exercer a docência no ensino básico, englobando a educação infantil e o ensino fundamental, fazia-se necessário apenas a habilitação em nível médio. Assim, ocasionando

mudanças a partir destas reivindicações a LDB contempla no artigo 62, exigências para uma formação destes profissionais, enfatizando que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Em atendimento a Lei nº 9394/96 os graduandos em pedagogia devem ter uma formação organizada para o ensino básico de modo que atenda, especialmente, a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, acarretando no desenvolvimento de um profissional destinado precisamente à docência.

Considerando-se as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN), licenciatura, resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, podemos vislumbrar uma ampliação desta formação, haja vista, que possibilita para os graduandos em pedagogia um maior campo de atuação para além da docência, especificamente porque as DCNs sugerem a formação que possibilite a organização e preparação dos docentes de pedagogia atuarem em outras áreas para além da docência, como por exemplo: na gestão e em espaços não escolares.

Dessa forma, podemos destacar que no artigo, 4º da DCN, no parágrafo único enfatiza que:

[...] As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, DCN, 2006, p.2)

Para isso, faz-se necessário de fato que o curso de pedagogia possibilite uma formação relacionada com saberes para além das disciplinas e técnicas de ensino, viabilizando conhecimentos imprescindíveis para possível atuação na educação básica, na qual compreende a educação infantil e ensino fundamental, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

Estas são algumas atribuições destinadas ao profissional pedagogo, uma vez que além de suas responsabilidades comprometidas com a educação básica, respectivamente ao espaço escolar, este também poderá atuar em espaços não escolares, no qual poderá contribuir com a formação de sujeito humano-histórico.

Sendo sabido do real compromisso social do professor é preciso ainda uma formação que oportunize articulação das teorias com a prática, por meio de projetos de pesquisas e a inserção do graduando em licenciatura de pedagogia no contexto escolar. Isto para desde o início da carreira constituir uma identidade profissional que possa realmente concretizar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e também promover a valorização profissional.

2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA LITERATURA VIGENTE

De acordo com Nóvoa (2002) na década de 70, baseada em uma tendência voltada para o tecnicismo, à educação buscou efetuar-se como “uma ciência da certeza”, na qual procurou diagnosticar de forma aprimorada situações educativas. Tornando-se o principal modo para a realização da ação pedagógica. Crescendo as formas de avaliar e o controle das práticas escolares.

A investigação científica procurou formas para reduzir os objetivos da educação, desvinculando o real papel da educação pautada na qualidade social, no que se refere ao papel do professor e os “resultados concretos” que seriam o desenvolvimento do aluno, tanto em relação aos conteúdos quanto uma formação enquanto sujeitos histórico-social, enaltecendo os aspectos culturais, políticos e humanista.

O Paradigma da racionalização do ensino pode ser justificado de acordo com os modelos de análise dominante no mundo econômico, respondendo à lógica capitalista, um mundo competitivo, baseado na meritocracia (NÓVOA, 2002).

Nessa perspectiva, ao se referir a esse tipo de ensino, utiliza-se expressões como eficiência, objetivos, eficácia, produtividade, resultados etc. significados que enaltecem uma nova forma de pensar a ação escolar e a prever outras práticas pedagógicas, voltadas para um ensino que contemple uma formação voltada para atender o mercado de trabalho.

Esta visão acerca da eficácia do ensino condiz com o ponto de vista da corrente neoliberal, conforme aponta Nóvoa (2002) na qual o conceito de qualidade do ensino é baseado em responder às exigências do capitalismo, formar os alunos para serem competitivos, individualistas para o mercado de trabalho e mão de obra barata. Logo, o ensino

assume uma preocupação com meros conteúdos, reproduzindo-os, esquivando-se de uma formação em prol de mudanças sociais.

É preciso destacar, que a racionalização do ensino desencadeou ganhos positivos e determinantes. No entanto, no decorrer do caminho começou uma redução do trabalho pedagógico, instaurando uma perspectiva totalmente racional.

Como se o acto educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar qualquer razão educativa, limitando no mínimo os factores aleatórios do quotidiano escolar. (NÓVOA, 2002, p. 33).

Nessa perspectiva, o profissional docente é visto como mero reprodutor de conteúdos, que para ensinar seria apenas necessário dominarem os assuntos impostos por políticas e submetidos por grupos cientistas. Sem fazer questionamentos de suas práticas e adequações da sua realidade.

Segundo Nóvoa (2002), a racionalização do ensino foi recusada por alunos e professores, na medida em que o contexto escolar não deve enfatizar apenas questões referentes ao trabalho de conteúdo puramente reproduzido e que a educação não deveria, de forma alguma, ser alicerçada para o capitalismo vigente, desencadeando exclusão e marginalização. Mas é necessário como destaca Saviani (1995) contemplar o conteúdo baseado no contexto real, embasado historicamente, a convivência, questões da vida, as dimensões sociais, política, culturais e também econômicas.

Nesse sentido, é preciso destacar a necessidade de construir uma nova profissão docente, evidencia-se a necessidade a inevitabilidade do professor como profissional que reflete e questiona. Convém salientar que além de conhecimentos técnicos os docentes devem compreendê-los, para fazer intervenções e reorganizá-los.

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 2002, p. 36)

Ficando explícito o surgimento de uma nova função docente, manifestando-se inovações em sua profissão. Tendo o controle, maior responsabilidade e autonomia para possíveis intervenções no contexto escolar no qual está inserido.

É relevante elucidar, que a formação e profissão docente tornam-se mais complexas, tendo em vista a complexidade social, a indispensabilidade de trabalhos coletivos e compartilhados entre os profissionais da educação. Ultrapassando o fazer técnico que historicamente é concedido ao professor. Na qual, desencadeia uma ausência destes profissionais na perspectiva de ações e atitudes para a melhoria da profissão. Uma vez que estes são tidos como meros aplicadores de técnicas e objetos mecânicos. Ocasionalmente dificuldades de um trabalho coletivo e a “desprofissionalização”.

Por isso, Imbernón, (2006, p. 52 e 53) enfatiza que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental de um currículo de formação de professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Logo, faz-se necessário discutirmos uma nova definição da profissão docente, especialmente o papel em muitos casos que os educadores assumem. Sendo praticamente obrigados atender modelos do contexto escolar em que persiste “a preocupação da escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho”. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1165).

Sendo primordial pensarmos o papel e o tipo da formação do pedagogo para concretizar mudanças na educação e melhorar o ensino. Já que a formação docente não se limita apenas em acúmulos e domínios de disciplinas, nem se define como profissionais da educação aplicadores de técnicas. Todavia, faz-se necessário estudo teórico para realização da prática docente de modo consciente e que de fato possibilite um ensino de qualidade e consequentemente melhorias na educação.

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efeitos, tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para

desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-7 apud SAVIANI, 1995, p.82-83).

Nesta ótica, é perceptível que a educação não pode modificar a tudo e a todas, porque na constituição social em que vivemos é edificada por diversos fatores. Assim, a educação escolar é um ponto indireto que poderá modificar partindo das ações de seus agentes sociais.

Então para educar é preciso dar sentido aos nossos atos, ser ético, respeitar as diferenças, refletir criticamente sobre a prática, buscar entender e lutar para mudar nossa realidade e a nós mesmos enquanto seres em contínua construção.

É isto que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica e eficaz (SAVIANI, 1993, p. 72).

Nesta perspectiva, é imprescindível uma formação que contribuía na libertação dos modos reproducionistas. Assim o professor busque aperfeiçoar seus conhecimentos, analisar as tendências existentes, ir além das meras aparências a ponto de vislumbrar melhores possibilidades para a concretização de mudanças da sociedade. E também possa contribuir com a transmissão e efetivação dos conhecimentos edificados ao longo do tempo pela humanidade.

2.2.1 Desafios do profissional pedagogo na sociedade contemporânea

Ao abordarmos a formação do pedagogo concomitante nos deparamos com os desafios existentes na atualidade que este profissional irá enfrentar, decorrentes de mudanças do mundo contemporâneo. Nos quais mediante a revisão bibliográfica para a realização deste trabalho, faz-se necessário destacar. Sendo entre um dos primeiros problemas a mencionar a própria desvalorização do professor.

Nesta perspectiva, Pimenta (1997, p. 5) enfatiza:

Contra-pondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos

processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Nesta lógica, cabe destacar a necessidade de uma formação inicial consistente, na qual a universidade precisa formar o pedagogo numa perspectiva voltada de fato para a realidade do seu campo de atuação e que este profissional possa articular os conhecimentos teóricos na prática, isto por meio de estágio supervisionado, o incentivo à pesquisa e projetos de extensão. Logo, buscar promover ações para contribuir de forma significativa para a constituição de uma "nova identidade profissional docente" (PIMENTA, 1997, p. 6). Sendo um ponto essencial para buscarmos uma qualidade educacional.

Nesse sentido, a universidade necessita instigar seus acadêmicos, em especial estudantes do Curso de Pedagogia, enquanto docentes em formação, a compreender que é necessário conhecer teorias e práticas que pautam atualmente o trabalho do pedagogo, refletindo sobre o seu papel como professor da Educação Básica, mas, sobretudo, sobre seu compromisso social com um fazer pedagógico que ultrapassa os contextos escolares. (FELDEN; et al., 2013, p. 70).

É notório ainda desafios frente ao seu campo de atuação de acordo com as mudanças na atualidade, exige-se deste profissional, qualificação para atender os modelos atuais no que se refere tanto o seu desempenho no contexto escolar quanto de saberes no exercício em outras áreas do âmbito não escolares.

Sendo assim, é cabível para além de uma formação técnica, baseada no que fazer, cabe ao pedagogo saber o que está fazendo por intermédio de suas ações, consecutivo também de estudos teóricos. Como afirma Hagemeyer (2004, p. 80):

É fundamental reafirmar, ainda, que o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. O professor desenvolve-se como intelectual crítico no próprio processo de profissionalização, nos cursos de aperfeiçoamento e na prática cotidiana, quando incorpora a análise do âmbito escolar no contexto mais amplo, buscando respostas para o trato da desigualdade e diversidade com que trabalha hoje.

Esta compreensão reporta-se a formar um docente que tenha capacidade de reflexão mediante a realização de suas atividades, nas quais poderia ter determinada posição, sucedendo a um profissional crítico e político com papel de agente social frente a possíveis mudanças da realidade presente na educação e também de formadores de sujeitos reflexivos.

Outrossim, é preciso lembrar a preocupação do distanciamento entre os professores ocasionados pelo avanço da globalização na modernidade, para isto, é indispensável uma contemplação entre trabalhos em grupos e compartilhamentos.

É nessa lógica que é primordial afirmar o princípio da consciência coletiva, não só na prestação de conta de forma individual. Com isso, o trabalho coletivo pode oportunizar uma prática docente partindo de uma perspectiva do discurso, debate, problematização para a atividade coletiva. O âmbito escolar teria partilha, cooperação e equipes de trabalho. “O esforço de pensar colectivamente a profissão docente implica espaços da formação e da autonomia da escola” (NÓVOA, 2002, p. 45).

Vale salientar que, além dos desafios de sua formação inicial, o pedagogo encontra ao exercer sua função obstáculos para o desenvolvimento de sua profissão ao procurar obter uma educação de qualidade, uma vez que os docentes não são os únicos responsáveis para a concretização deste fato, porque além de profissionais preparados, seria fundamental a participação de outros envolvidos. Como por exemplo, as condições de trabalho e ausência de investimentos para a educação por meio de políticas públicas.

Diante de tantas dificuldades, um profissional pedagogo preparado com competência técnica, científica, política poderá vislumbrar possibilidades de atender às demandas persistentes nos tempos atuais, logicamente não é fácil lidar com tantos desafios e responsabilidades, no entanto, como propaga Freire (1996) é necessário acreditarmos na nossa capacidade de lutar e conseqüentemente de transformar, compreender que a história se dá como possibilidade e não como mero determinismo. Portanto, somos capazes de refletir e buscar mudar.

Assim, mediante às dificuldades da associação teoria e prática, a inexistência de identificação com as teorias da educação para fundamentar o exercício do pedagogo e as dificuldades para tornar-se de fato uma ação intencional no contexto da sala de aula. Vale-se como proposta de estudo, pautando-se no que se refere aos conhecimentos necessários para formação do professor, o aspecto gnosiológico-pedagógicos (conhecimentos didáticos e pedagógicos para a ação docente) proposto por Novikoff (2010), buscar contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, adotaremos as contribuições da pedagogia histórico-crítica propondo a partir destas possibilidades para a prática docente por meio da sua didática.

2.3 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No século XXI, o profissional pedagogo no campo de atuação depara-se com inúmeras dificuldades, neste momento cabe ressaltar como foco essencial deste trabalho, o desafio para a realização do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental de modo que a prática pedagógica seja intencional e possa proporcionar um ensino que modifique a realidade do aluno.

Entende-se que no processo da aprendizagem do discente no que se refere à aquisição de conteúdos, o professor seja indispensável, neste caso, logicamente defende-se a importância da articulação teoria e prática para a efetivação do fazer docente. Por isso, “é necessário dar ao professor seu lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem” (MARSIGLIA, 2011, p. 2), valorizando e contradizendo infinitas críticas e humilhações ao professor construídas historicamente.

Portanto, cabe-nos refletir e buscar contribuir com a melhoria da educação, aqui propondo um estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a prática docente mediante esta teoria. Consequentemente somando mais um viés de fundamentação teórica do exercício docente.

Logo, para a concretização de uma prática docente de modo crítico-criativo, faz-se necessário ir ao encontro das concepções pedagógicas existentes na história da educação do Brasil. Buscar adequações da prática pedagógica de acordo com as tendências presentes a fim de alcançar os objetivos propostos. Também refletir constantemente e saber teoricamente o pilar de sustentação da ação docente, logo desempenhar sua função intencionalmente, corporificando na propagação de uma educação de qualidade.

Dessa forma, com intuito de aprofundarmos nosso trabalho nesta Pedagogia, iremos nos deter inicialmente de modo breve às teorias da educação, verificando como a Pedagogia tradicional, nova e técnica, orientaram as práticas pedagógicas e consequentemente articularemos com o surgimento e implementação, delimitando na pedagogia histórico-crítica.

2.3.1 As teorias da educação no Brasil

No século XX com os casos crescentes de analfabetismo e a inexistência de um sistema escolar que ofereça o acesso a escola de qualidade é possível perceber o desencadear

da marginalização dos sujeitos. (SAVIANI, 1995, 2011). Nesta perspectiva, o referido autor busca explicar o fenômeno da marginalidade através das teorias da educação.

Vale ressaltar, mediante desafios na sociedade contemporânea, desde a formação do pedagogo e também no campo profissional, as teorias da educação podem auxiliar os docentes na realização de suas práticas. Propondo possíveis soluções para dificuldades existentes.

Segundo, Petenucci (2008), é importante que os professores busquem conhecer as tendências pedagógicas, porque se evidencia mais um viés de contribuição para o pensar-fazer docente. E estes poderão efetivar sua trajetória profissional de modo consciente.

Então, faz-se necessário uma abordagem mesmo que de modo breve das teorias da educação, as quais explicam as práticas do professor, as ações pedagógicas. Ver como as teorias explicam o funcionamento da sociedade e da educação.

Logo, Saviani (1995), classificou-as em dois grupos, sendo: as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas, explicadas a seguir de modo esquemático:

No grupo das teorias não-críticas estão a Pedagogia tradicional, nova e tecnicista, estas compreendem a educação ser um “instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 1995, p.15). Versa sua relação com a escola, articulando como é organizada e como funciona a partir de suas propostas pedagógicas.

A Pedagogia tradicional está em vigência no Brasil desde os Jesuítas. Para esta teoria o foco essencial da educação era preparar os alunos de modo intelectual e moral para assumir papéis na sociedade, mantendo a garantia de uma ordem vigente, já que o acesso a uma educação formal era destinada para os filhos dos burgueses que estavam em ascensão, querendo cada vez mais a sua progressão para dar continuidade ao seu poder (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Na proposta escolar no que refere ao conhecimento é centralizado exclusivamente na figura do professor, um mero reprodutor de conhecimentos e o aluno é uma “tabua rasa”, receptor de informações. Uma das funções do docente é vigiar o aluno e expor as aulas, baseado na memorização e na repetição. Então, fica evidente o papel do professor, sendo autoritário.

A metodologia tradicional é centrada fortemente na transmissão de conteúdos, em que o aluno vai memorizar passivamente o recebimento dos conteúdos, realizando disciplinadamente e não considera as experiências do aluno. A avaliação é por meio de provas e os resultados eram definidos a partir da produção do trabalho.

Para Saviani (1995) a pedagogia tradicional também designada como da essência, porque é da essência humana o seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, a educação surge como uma forma de avaliar os casos da marginalidade, nesta perspectiva, define-se marginalizados quem não tem conhecimentos, não são esclarecidos. Portanto, a educação é fundamental como um “antídoto” a ignorância.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1999, p. 18).

Ao longo do tempo a Pedagogia tradicional foi sendo alvo de diversas críticas, porque era considerada mecanicista e artificial. Também por não conseguir obter o que se desejava o ingresso e desenvolvimento dos sujeitos na sociedade.

Neste contexto, as críticas direcionadas à referida teoria, ocasionou o surgimento da Pedagogia Nova que se expandiu no Brasil na década de 30. Para esta, o marginalizado não seria o ignorante, mas o rejeitado. (SAVIANI, 1995).

Veio contradizer a pedagogia tradicional de modo que o centro da ação pedagógica está no aluno, sendo essencial. A curiosidade parte do aluno e o interesse de pesquisar. Nesta pedagogia o professor é tido como um mediador do ensino para possibilitar as descobertas e a aprendizagem.

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor (SAVIANI, 1999, p. 21).

Defendendo um ensino pautado na pesquisa, instiga os alunos a buscarem o diferente, no entanto, ao realizar esta prática confronta-se com a inviabilidade de ter o novo sem ter a base do conhecido. Nesta visão, a Pedagogia Tradicional ganha forças, porque ao ensinar e transmitir os conhecimentos existentes possibilitaria alicerces para o alcance do desconhecido. E que de fato o domínio dos conhecimentos é imprescindível para seu desenvolvimento (SAVIANI, 1995).

Para Saviani (1995), a escola nova reforçou ainda mais a qualidade da educação elitizada, porque propagava métodos inovadores e usos de matérias que eram inviáveis para a rede oficial de ensino, oferecidas às camadas populares.

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 1999, p. 21).

De modo geral, tanto a Pedagogia tradicional quanto a nova, afirmam serem capazes de mudar o contexto social, desconsiderando os fatos existentes, os aspectos históricos e sociais, tornam-se ingênuas e idealistas. Saviani (1995), afirma que é preciso ver uma tendência, um método, antecedendo o que já foi produzido historicamente, porque avaliar e validar sem este princípio, converte-se “inócua”.

Vale ressaltar, que ao tecer estas críticas à Pedagogia nova, Saviani (1995), não se posiciona a favor da tradicional de caráter autoritário. Todavia, deixa evidenciar a importância do conteúdo. Afirmando a possibilidade de igualdade do acesso ao saber de modo que permita o acesso ao conhecimento.

A Pedagogia Técnica destaca-se na década de 60 em que surge um momento de rever outras práticas pedagógicas. Tendo em vista que se desencadeou na vigência do regime militar em que a elite buscava direcionar a educação da massa para minimizar o acesso de fato a uma educação de qualidade na ótica da aquisição de conhecimentos (QUEIROZ; MOITA, 2007). Consequentemente maiores possibilidades de mudanças.

Esta pedagogia enfatiza o interesse da sociedade capitalista, dar-se por base uma organização racional, centralizada na eficiência e produtividade, em prol da formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, notoriamente a mão de obra barata, sem o mínimo questionar. (MARSIGLIA, 2011)

O professor e o aluno são mantenedores deste sistema, tanto o professor quanto o aluno vão executando atividades propostas por especialistas, às formas de ensino para a educação no geral. O foco é aprender a fazer algo de modo técnico. Destacam-se os conhecimentos técnicos necessários para o exercício profissional. Não disponibiliza conhecimentos para a transformação dos sujeitos, logo, o contexto social.

Mediante a esta pedagogia considerava as pessoas que não fossem capazes tendo em vista a meritocracia, definindo o sujeito que não acompanhava o avanço como improdutivo e incompetente, considerado marginalizado (SAVIANI, 1995).

Ao se deter sobre as teorias crítico-reprodutivistas, encontram-se as da escola como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista. Essas tendências não são explanadas no presente texto por não terem sido focadas enquanto métodos pedagógicos por Saviani.

Sendo assim, o pensador esforçou-se para explicar a forma que a escola é embasada e funciona. “Empenha-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (SAVIANI, 1995, p. 40).

Explicou, também, os fracassos aparentes, nos quais a função primordial da escola é a reprodução do sistema excludente que reproduz e explora.

2.3.2 Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria crítica não reprodutivista. Fundamenta-se numa concepção histórica, buscando verificar como a Pedagogia se incorpora no processo da sociedade e conseqüentemente de suas transformações (SAVIANI, 2011).

Esta Pedagogia é marcante no cenário educacional Brasileiro. Emerge da necessidade de educadores vivenciarem uma prática pedagógica de modo embasado teoricamente na perspectiva histórica social da educação.

Tendo como ponto de partida a necessidade de educadores comprometidos com uma educação de qualidade, efetivar uma prática docente na perspectiva da historicidade e crítica sobre a sociedade, na qual o sujeito poderá buscar compreender o contexto em que está inserido e, conseqüentemente, buscar lutar por mudanças.

Saviani (2011) enfatiza que mediante insatisfações com as tendências pedagógicas tanto críticas quanto as críticas-reprodutivista, desencadeou-se um fator decisivo para reflexões e o surgimento de uma teoria que compreende de fato a necessidade de uma análise do problema da educacional.

Foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 61).

De maneira efetiva este posicionamento não engloba o campo das Pedagogias críticas (tradicional, nova, técnicas) e as críticas-reprodutivistas, mas constitui-se uma teoria que

supere ambas, introduzindo seus avanços e excedendo seus limites. Sugerindo uma proposta radicalmente nova. Compreende que a educação associa-se dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 1995).

Neste contexto, na década de 70 iniciam-se discussões referentes às visões distintas entre teóricos crítico-reprodutivistas e histórico-críticos. Saviani (2011) destaca o ano de 1979, como referência nos aspectos da concepção “histórico-crítica”. Período em que se passou a considerar o problema de abordar dialeticamente a educação de modo coletivo. Os estudos avançam a partir da sistematização e o lançamento em 1983 da obra *Escola e democracia* de Dermeval Saviani¹, em que o referido autor elucida acerca do problema da marginalização, considerando as contribuições e limites das tendências pedagógicas, ele propõe uma “Pedagogia revolucionária”, na qual no de 1983 denominou-se de Pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA, 2011).

A Pedagogia histórico-crítica tem como base epistemológica o método Dialético na perspectiva da construção do conhecimento, alicerçado em Marx (GASPARIN; PETENUCCI, 2009).

Dessa forma, entendemos que a Pedagogia histórico-crítica dedica-se em entender às questões educacionais com base no desenvolvimento histórico na busca por mudanças. “Portanto, a concepção pressuposta nesta pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, das determinações das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p.76).

De acordo com Pires (1997), o método dialético desenvolvido por Marx é uma possibilidade de entendimento da realidade, constituindo-se uma visão de mundo, referenciada na práxis². A referida autora ainda enfatiza que esta realidade está fundamentada na materialidade, isto é, a organização dos homens na sociedade para produção e reprodução da vida. Também na concreticidade, na qual dispõe nos aspectos de sistematização que os homens edificam sua história.

Este método do materialismo dialético preconiza e enfatiza a questão do entendimento da realidade, isto acontece por meio de um movimento que perpassa a materialidade histórica da vida do homem no meio social em que este vive. De modo geral, o entendimento da

¹ Dermeval Saviani é o precursor da pedagogia histórico-crítica. No seu livro intitulado: “Escola e Democracia”, publicado na década de 80, questionava-se sobre as teorias pedagógicas existentes (tradicional, escola nova e técnica). Assim, propagava uma pedagogia de cunho revolucionário, situada além dessas concepções. Incorporando contribuições de ambas (SAVIANI, 1995).

² O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática *eivada* de teoria (Pires, 1997, p. 86).

realidade precisa-se entender a práxis que é uma prática embasada na teoria, isto é, partir dos estudos teóricos para ao entendimento da prática e o fazer da ação. E, também, através da contradição que é o ponto principal desta lógica, existindo vários caminhos. Então, para o alcance faz-se necessário a reflexão, partindo da realidade que é o empírico (real aparente, na experiência, uma visão confusa, caótica), seguindo pela abstração (análise, reflexão da teoria, elaboração de ideias) para, finalmente, chegar ao concreto (elaboração concreta da realidade) (PIRES, 1997).

Vale ressaltar, o método materialismo histórico dialético é um caminho lógico, um instrumento de interpretação da realidade educacional, o professor pode utilizá-lo como uma forma de embasamento de sua prática pedagógica e pensar à luz desta concepção o meio educacional em que esteja inserido a partir da síntese que é empírico, uma visão imediata da realidade, confusa. Em seguida, a partir de pensamentos, estudo das teorias que é análise chega à síntese que de fato é o concreto real. Este movimento constitui-se o entendimento da realidade, centralizando-se no desenvolvimento social e possíveis transformações (SAVIANI, 2011).

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a **mediação** do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num **momento** da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela **mediação** do abstrato (SAVIANI, 2015, p. 28, grifo do autor).

O referido método contribui de forma significativa com os educadores e alunos, possibilitando o desenvolvimento para que ambos alcancem do entendimento do real, isto é, que possam compreender os fenômenos educativos e realidade, além de suas aparências (empírico), vislumbrando uma posição que Saviani (2011) enfatiza a síntese (concreto pensado).

Antônio (2008), referindo-se ao método dialético, propõe a sistematização de um esquema, demonstrando os seus passos: SÍNCRESE - ANÁLISE - SÍNTESE.

Neste raciocínio, Saviani, propõe uma Pedagogia em defesa de uma prática pedagógica transformadora. Que contribua com a sociedade por meio da educação, socializando o que a humanidade produziu ao longo dos séculos.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará. Pois, a escola: não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1995, p. 79).

Um método de ensino, uma teoria diferenciada, elucidando passos necessários para o desenvolvimento do aluno. Preconizando uma articulação entre educação e sociedade. Traduzindo para os seguintes passos: a prática social, como ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como ponto de chegada.

Primeiro passo: a prática social consiste em que o professor possa capturar os conhecimentos que os alunos queiram estudar, não que seja uma busca de forma espontânea. Mas precisa haver um diálogo. O professor, a partir das conservas, as interações, possa fazer com que o aluno desperte para estudar os conteúdos de modo que seja relacionado com o cotidiano, mas esta relação não é algo vazio, traduz-se no que o aluno vê socialmente.

Esta prática é comum a professores e alunos, no entanto, ocorrem posicionamentos diferenciados, porque no decorrer deste momento o professor tem uma compreensão sintética, oposto ao aluno que tem uma visão sincrética.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 1995, p. 80).

No segundo passo: A problematização significa a interrogação de questões que precisam de soluções no contexto da prática social. (SAVIANI, 1995). Elaborando problematizações, diálogos, debates de modo que os alunos participem, articulando e sistematizando os conteúdos curriculares.

Já o terceiro passo: A instrumentalização consiste na transmissão dos conteúdos formais, ensinando os alunos de modo científico. Modificando seus pensamentos, pelo seu caráter transformador.

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (SAVIANI, 1995, p. 81).

Quarto passo: A catarse traduz-se na expressão que o aluno atingiu, demonstrando o nível de aprendizagem que atingiu. Portanto, elucida-se a efetivação da incorporação dos instrumentos culturais (SAVIANI, 1995).

Quinto passo: Na prática social final que consiste no retorno da prática social inicial, tendo uma nova estrutura mediada pelo conteúdo, então, esta prática será tida como transformada a partir da prática do aluno, no que este aprendeu, no que poderá fazer com este novo conhecimento de modo crítico e criativo. Sendo assim, será a manifestação de novas atitudes, uma visão diferenciada do cotidiano e do meio social que está inserido.

2.3.3 Pedagogia histórico-crítica: uma proposta para o processo de ensino-aprendizagem

No que se refere à educação compreende-se que esta é baseada no acervo de conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo, sendo transferidos para novas gerações. Partindo do princípio no qual o homem é um ser histórico.

Percebendo as práticas pedagógicas reprodutivistas imersas numa sociedade da informação, na qual mediante a falta de tempo para estudos aprofundados ou o contexto capitalista em que estamos inseridos, desencadeia o exercício da docência como mera reprodução, sem o mínimo questionar, sem aporte teórico.

As tendências pedagógicas podem ser um caminho para esta superação, pois se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas. Estas influenciam as práticas

pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade. Assim, é de primordial importância que os professores conheçam as tendências pedagógicas, para que estes possam construir conscientemente a sua própria trajetória político pedagógica. (GASPARIN; PETENUCCI, 2009, p. 2).

Sendo assim, faz-se necessário o docente, mediante estudos, buscar o exercício do aprofundamento teórico para a realização do fazer docente, não como mero reprodutivíssimo, mas partindo da práxis, desencadeando o fazer-pensar de modo consciente e significativo.

Logo, é preciso diferenciar o tradicional referente ao passado, arcaico, pois é fundamental, considerando as críticas formuladas pela a escola nova. Entretanto, não podemos reduzir a importância dos componentes clássicos da educação. “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2011, p. 87).

Nesta perspectiva, devemos nos atentar para o sentido da escola que não pode ser minimizado, as atividades essenciais. Entende-se que a escola tem como essencial a sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, também a função social, contribuir com a transformação da prática social, na qual o sujeito está inserido. Para que estes tenham condições de buscar a transformação social, sendo cidadãos politizados e conscientes das relações existentes no mundo em que vivem. Podendo ser críticos e promover mudanças.

Saviani (2011) chama atenção para revermos a prioridade dos conteúdos sistematizados e não secundarizarmos os conhecimentos necessários para efetivar de fato uma educação para todos.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (SAVIANI, 1995, p. 66).

Para isto, Saviani (2011) propõe a diferença entre atividades curriculares e as extracurriculares. As curriculares são tidas essenciais que a escola deve ampliar, enriquecendo sua originalidade que é a prioridade dos conteúdos, justificando-se porque o domínio cultural é instrumento de representatividade dos sujeitos políticos. Já as atividades extracurriculares, que são aquelas tidas como datas comemorativas e os “temas transversais”, estas também são

importantes, todavia, só fazem sentido em prol da melhoria das atividades curriculares, isto é, devem colaborar com os conteúdos culturais. E não simplesmente desvalorizar e substituí-los.

Neste contexto, evidencia-se o sentido fundamental da Pedagogia histórico-crítica, em que busca sua solidificação no desenvolvimento histórico. Daí ressaltar-se a defesa da especificidade da escola, compreendendo a necessidade de trabalharmos a favor do desenvolvimento cultural e humano. Portanto, a escola contribui para o avanço histórico da sociedade, constituída em conjunto pelos homens produzindo por meio do trabalho material ao longo dos séculos (SAVIANI, 2011).

Outrossim, vale ressaltar que a Pedagogia histórico-crítica, inclusa nas tendências pedagógicas, enfatiza que seu foco de abordagem está relacionado ao saber, cerne do trabalho escolar. Portanto, relaciona-se com a educação escolar, propondo:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8-9)

Para a pedagogia histórico-crítica o papel da escola é possibilitar o acesso dos sujeitos aos conhecimentos sistematizados, para isto faz-se necessário a mediação do professor com o aluno. Assim, o docente terá o papel essencial para evidenciar e buscar fazer o discente compreender os conteúdos programados.

Daí surge a necessidade da escola assumir de fato sua função da construção e propagação dos conhecimentos sistematizados. No entanto, para o alcance deste objetivo é preciso uma maior organização do ponto de vista teórico, uma vez que a concretização de um trabalho pedagógico na concepção da pedagogia histórico-crítica parte do princípio como pilares de sustentação a perspectiva histórica.

Neste sentido, Saviani (2003, p. 145), assevera que: “[...] os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”.

Assim, propõe-se que o professor tenha consciência da sua prática, conhecendo a teoria que fundamenta seu trabalho e assim poderá de fato provocar uma verdadeira

transformação no processo de ensino-aprendizagem. Poderá ainda desencadear uma possível mobilização do trabalho coletivo e mudanças no campo de atuação, sala de aula.

Na busca para realizar esta proposta, vale ressaltar a metodologia dialética em sala de aula, própria da Pedagogia histórico-crítica, partindo do movimento, na construção do conhecimento.

A metodologia dialética envolve um processo de relação professor-aluno, em que o discente (ser ativo) é o protagonista da construção do conhecimento. Sendo o processo de ensino-aprendizagem “dirigido” pelo professor. (VASCONCELLOS, 1992).

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Para isto, esta metodologia defende que o aluno é produtor de novos significados, neste caso, este precisa demonstrar efetivamente no percurso da contradição da mera reprodução, por meio da interação.

Nesta ótica, Vasconcellos (1992, p. 2), enfatiza que:

A teoria dialética do conhecimento nos aponta que o conhecimento se dá basicamente em três grandes momentos: a **Síncrese**, a **Análise** e a **Síntese**. Ora, sendo essa dinâmica de conhecimento universal, vale também para a situação pedagógica.

Em razão disto, é fundamental o professor contextualizar e problematizar os conteúdos sistematizados a favor da mobilização do conhecimento. Com isso provavelmente poderá promover e despertar o interesse do educando. Acarretando consequentemente na elaboração de uma síntese por parte do aluno do entendimento do assunto que está sendo trabalhado.

Logo, o educando também precisa da síncrese (querer), o despertar do sujeito em conhecer; análise (agir), busca da compreensão do conhecimento proposto, no qual possibilita o confronto do aluno com o objeto estudado; síntese (expressar), proporcionar meios nos quais os educandos possam expressar-se ativamente de modo conclusivo e crítico.

Perceptivelmente neste caso não se trabalha na sala de aula com qualquer conteúdo, mas parte da mediação sobre a realidade, considerando-se o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, em prol da superação de práticas pedagógicas reprodutivistas e de uma educação que busca transformar os desafios da dicotomia teoria-prática para a realização de uma didática de acordo com o pensar-fazer.

Incorporando a ação docente dialeticamente (prática-teoria-prática), em que se concretiza na sala de aula por intermédio de uma didática da pedagogia histórico-crítica.

2.4 UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (1995) ao propor a pedagogia histórico-crítica desenvolveu princípios que poderão orientar a prática pedagógica por meio de cinco passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Gasparin ³ (2012) propõe uma didática para esta Pedagogia com o intuito de colaborar com o trabalho docente, apontando uma alternativa para o pensa-fazer de ações para transpor ao cotidiano escolar, sala de aula. Concebendo em um procedimento dialético da ação tanto do educador quanto do educando (ANTONIO, 2008). Nesta didática educando e educador são agentes articulares da construção dos conhecimentos, logo, trabalham paralelamente.

Ao considerarmos o processo de aprendizagem para o desenvolvimento do aluno esta didática da pedagogia histórico-crítica também se fundamenta na perspectiva histórico-cultural proposta por Lev Semenovitch Vygotsky, na qual enfatiza a construção do conhecimento a partir da interação dos sujeitos, mediadas no contexto social.

[...] para Vygostky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade (REGO, 2014, p. 61).

Assim, percebe-se que o ser humano é social e histórico, no qual por intervenções de um determinado grupo cultural as crianças penetram na vida social desencadeando um

³ “Gasparin é professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). cursou o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP, sob a orientação de Saviani e posteriormente em suas atividades acadêmicas na UEM enfrentou o desafio de traduzir a pedagogia histórico-crítica para uma possível didática, pensando-a na prática das salas de aula. Os resultados foram publicados no livro intitulado Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, no ano de 2002” (Mello; Zanchetta, 2015, p.176). Vale ressaltar que nesta pesquisa utilizaremos como referência a quinta edição deste livro do ano de 2012.

processo de aprendizagem que parte inicialmente do contexto que a criança está inserida, paulatinamente designa-se a apropriação dos conhecimentos históricos.

Consequentemente consta-se que uma criança por meio da interação com um adulto ou uma criança mais experiente pode incorporar várias informações e capacidades de realizar atividades constituídas ao longo do tempo (sentar, comer, andar, etc). Nesta lógica, a intervenção constantemente desencadeia a constituição de processos mais complexos (REGO, 2014).

Daí faz-se necessário considerarmos a criança ao aprender as construções feitas pela humanidade é uma forma do aprendizado permear ao desenvolvimento. Então, o aprendizado é um aspecto necessário para garantir o desenvolvimento dos conhecimentos construídos ao longo do tempo, fundamentais para a vida em sociedade.

Apesar da pré-história vivenciada antes de ir para o contexto escolar é na escola que se apresenta a incorporação conceitos científicos, traduzindo-se em novos componentes para o seu desenvolvimento.

Rego (2014) destaca que para compreendermos a relação de desenvolvimento com a capacidade de aprender, pode-se recorrer a Vygostky, que define os níveis de desenvolvimento, especificadamente em dois. Em que o primeiro relacionam-se as conquistas efetivas, nível de desenvolvimento real. Já o segundo o nível de desenvolvimento potencial, a capacidade da criança para construir novos conhecimentos.

O nível de desenvolvimento real compreende-se o que a criança é capaz de exercer. As funções que já aprendeu e domina, pois esta pode realizar determinada atividade sozinha sem o auxílio de outras pessoas. “Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 111).

O nível de desenvolvimento potencial é o que a criança realiza com o auxílio de uma pessoa mais experiente. Assim, busca realizar uma determinada atividade a partir do momento que se estabelece diálogos, imitação, o compartilhamento de experiências entre outros.

A distância presente entre o que a criança já estabeleceu e consegue fazer sozinha com aquilo que cumpre fazer com auxílio de uma pessoa, denomina-se de Zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP).

Então a ZDP é aquilo que a criança ainda não amadureceu, mas que está em processo para logo desenvolver-se. “Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do

desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto potencial” (REGO, 2014, p. 74).

Assim, entende-se que o aprendizado concebe a ZDP, a partir disto pode possibilitar o processo de desenvolvimento. Segundo, Rego (2014), perceptivelmente isto ocorre por interações, internalizando conquistas individuais. Sem contribuições do mundo externo à criança não seria capaz de aprender.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas 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 (VYGOSTKY, 1991, p. 58).

É uma constante variação em que as crianças por mediação e interação do seu grupo cultural, perpassam dialeticamente para o nível de desenvolvimento real, porque o que a criança não é capaz de fazer na zona de desenvolvimento proximal responderá como funções permanentes, constituindo o nível de desenvolvimento real, constantemente a cada aprendizado.

Entende-se o ensino possibilita aprendizagem da criança passando por funções superiores (abstrações, pensamentos, análises) que podem impulsionar o desenvolvimento.

Nesta perspectiva, os níveis de desenvolvimento real e a ZDP, implica nos cinco passos da didática pedagogia histórico-crítica, construindo o conhecimento dialeticamente.

Quadro 1 – Sistematização de didática pedagogia histórico-crítica, construindo o conhecimento dialeticamente adaptado por Sá (2018).

Nível de desenvolvimento Real	Zona de desenvolvimento proximal	Nível de desenvolvimento real
Prática social inicial	Problematização Instrumentalização Cartase	Prática social final
Síncrise (Empírico)	Análise (Mediações do Abstrato)	Síntese (Concreto pensado)

Fonte: ANTONIO, Rosa Maria. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

Assim percebe-se que os passos edificam dialeticamente em prol da aprendizagem do aluno. E é justamente na ZDP que o professor poderá interferir para contribuir na constituição de conceitos científicos, logo, no aprendizado para buscar promover o desenvolvimento do aluno.

Então neste momento, evidencia-se o papel essencial do professor na mediação dialética, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem através da transmissão dos conteúdos sistematizados constituídos pela humanidade ao longo do tempo. Por intermédio de ações pedagógicas (diálogos, debates, discussões) colocam-se os saberes em suspensão, buscando a transformação do conceito e da prática social.

Considera-se o nível de desenvolvimento real a prática social, constata-se os conhecimentos do aluno acerca de determinado assunto (visão empírica). A problematização, a instrumentalização e a catarse a ZDP, estabelece-se a mediação por meio das ações. Assim, retornam ao nível de desenvolvimento real de forma modificada pelas abstrações, novos aprendizados (concreto pensado).

Dessa forma, a didática da Pedagogia histórico-crítica proposta por Gasparin (2012), embasa-se na perspectiva histórico cultural e na pedagogia histórico-crítica seguindo os passos proposto por Saviani, assim, constitui-se um processo dialético da ação do educador e educando na sala de aula.

Os passados da didática são:

1. Prática social Inicial – Nível de desenvolvimento real

No primeiro passo desta metodologia se expressa na prática social do conteúdo, em que o professor deverá buscar perceber o que o aluno domina sobre o tema abordado (síncrise). Inicia-se questionando, indagando aos educandos e explicando os conteúdos. Consequentemente a interferência no contexto social que estes estão inseridos e promover mudança.

“O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2012, p.13).

Conhecer as experiências dos educandos, o que esses sabem sobre o conteúdo abordado. O aluno neste momento em relação ao conteúdo tem uma visão sincrética, empírica, isto é, uma visão caótica, na qual aparentemente é natural. (SAVIANI, 2011).

Sendo assim, este passo é uma oportunidade dos alunos trazerem para o contexto da sala de aula suas experiências do cotidiano. Relatando o que já conhecem de acordo com as experiências já vivenciadas. Então é fundamental, porque o professor já pode perceber o que o aluno tem de conhecimento sobre o assunto trabalhado. A aula inicia-se de modo participativo, com diálogos e oportuniza os educandos expressarem-se, valorizando-os.

Concentram-se na relação professor-aluno, ambos são sujeitos ativos para o processo de ensino-aprendizagem. Parte do que se encontram na sala de aula, por meio de contradições, questionamentos, dúvidas. Neste momento, o discente expõe seus conhecimentos o todo do empírico, da visão caótica que ele tem do meio do seu cotidiano. Assim, o professor irá buscar estratégias para mediar teoricamente o conhecimento a luz de reflexões embasadas no saber científico. Logo, o educando parte para a tomada de consciência.

Precisa-se destacar que esta prática não se reduz ao um feito individual de modo que seja uma prática social geral, isto é, da visão do grupo social. Então quando se compreende a partir da luta social em que os homens acreditam para construir outra sociedade, dando lugar a cada sujeito produtor de conhecimento para a transformação, a aquisição do conhecimento deixa de ser vista, como mera reprodução e passa a contribuir para os alunos terem mais interesse.

2. Problematização- Zona de desenvolvimento proximal

Define-se como o processo pedagógico que perpassa da prática social que está sendo questionada para relacionar com os conteúdos curriculares, articulando-os com a prática social.

Segundo, (GASPARIN, 2012, p. 33) “A problematização é um elemento-chave na transição entre prática e teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho como conteúdo sistematizado”. Escabelem-se diálogos, a partir da prática que foi posta pelos alunos e o conteúdo. Começa a formar debates na sala de aula. Então neste processo forma-se o conteúdo em desafios.

Neste segundo passo além das discussões também é visível as dimensões do conteúdo, tendo em vista as questões que serão trabalhadas na instrumentalização, levantadas conforme o tema que está sendo trabalhado. Começa a trabalhar nas dimensões existentes. Então estas perguntas devem ser uma oportunidade para despertar a visão crítica dos educandos, a partir

do conteúdo possa buscar soluções para a prática social, pois ao aprofundar o conhecimento terá maior possibilidade de buscar promover mudanças.

3. Instrumentalização

Este passo pode ser traduzido como as ações pedagógicas que o professor irá estabelecer como resposta imediata às problematizações do segundo passo. É o momento oportuno para desenvolver-se a ação pedagógica a partir das dimensões dos conteúdos que foram discutidos. “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Relaciona-se com a função do educador e educando para desencadear a aprendizagem. Por isso, é essencial nesta fase o professor utilizar recursos pedagógicos pertinentes para ocasionar a mediação pedagógica. De modo que os educandos se apropriem dos conhecimentos científicos para possivelmente transformar sua prática social. “Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Assim o professor irá trabalhar os conteúdos sistematizados, respondendo às problemáticas levantadas para possivelmente equacionar os problemas detectados na prática social.

4. Catarse

A partir deste momento começa a constituir-se a síntese por parte do aluno, assim, a partir da problematização foi proposto para ele pensar, analisar as questões passando pela teoria e chegar à formação de novos entendimentos, o concreto pensado, isto é, a síntese.

Segundo Gasparin (2012, p. 124):

“A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. “

A apropriação da nova síntese poderá ser expressa mediante uma avaliação, o professor poderá vislumbrar da passagem da visão sincrética na qual passou pela análise chegando à sintética, saindo do senso comum sobre um determinado assunto, compreende um novo conceito, o conhecimento científico.

Nesta perspectiva, o professor poderá utilizar instrumentos como: avaliação escrita, oral, formal ou informal, de questões que respondam as dimensões da problematização e da instrumentalização. Verificando se os objetivos propostos foram atingidos.

5. Prática social final- Nível de desenvolvimento real

No último passo, na prática social final, considera-se o novo nível de desenvolvimento atual do educando. Se expressa pelo compromisso do educando de novas posturas pelo que foi aprendido.

É explicada na nova ação do educando, pois ao retornar a prática social agora com uma nova perspectiva. Além do empírico inicialmente passa a constituir a teoria surgindo a nova prática. Permitindo que o aluno tenha uma nova ação crítica.

Nesta perspectiva:

A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2012. p. 143).

Isso pode ser perceptível através de diálogos, o aluno relata o que poderá fazer fora da sala de aula no seu contexto social com uso do conhecimento estudado. Logo, assumindo um compromisso social como cidadão, em que ele poderá colocar em prática os novos conhecimentos, a partir da sua ação social, buscando possíveis transformações do contexto social.

Dessa forma, para a concretização do método da dialética própria da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário assumirmos uma postura teórica na prática da sala de aula coerente com a realidade social. Buscando a propagação dos conhecimentos científicos para possivelmente efetivar uma educação de fato transformadora. Sabemos que assumir estes desafios depende de diversos fatores, condições escolares em muitos casos precárias, políticas

públicas, a inexistência de formação continuada, circunstâncias de trabalho, entre outros. No entanto, não nos impedem de vivenciarmos e tentarmos lutar por melhorias no ensino.

CAPÍTULO III

DIMENSÃO TÉCNICA

3 PERCURSO METODOLÓGICO E VIABILIDADE

Na dimensão técnica se expõe toda a metodologia, considerando seus aspectos epistemológicos e metodológicos. Em relação ao primeiro afirmamos com Novikoff (2010) que metodologia é entendida como explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado, do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

Ao iniciarmos o caminho metodológico e buscarmos métodos e técnicas para a realização da investigação de um trabalho acadêmico-científico, faz-se necessário *a priori* compreendermos o que é o conhecimento científico, assim, possibilitará um olhar crítico ao desenvolvimento da pesquisa e também revelará maior confiabilidade dos resultados.

O conhecimento científico procura demonstrar a veracidade de um determinado fato, partindo do seguimento de metodologias e fundamentações, baseia-se em informações classificadas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Também está sujeito a investigações, podendo surgir novas comprovações no decorrer do percurso da construção do conhecimento de uma determinada teoria ou até mesmo reformular uma já existente.

Sendo assim, Marconi e Lakatos (2010, p. 62) afirmam que:

O conhecimento científico é *real (factual)* porque lida com ocorrência ou fatos [...]. Constitui um conhecimento *contingente*, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas na razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É *sistemático*, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da *verificabilidade*, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência, constitui-se em conhecimento *falível*, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

Portanto, com o intuito de constituir o conhecimento científico objetiva-se primeiramente a realização da autenticidade dos fatos. Logo, para isto, necessita de métodos

para definir o percurso que se pretende percorrer no decorrer de uma pesquisa, estudos sistematizados em uma sequência lógica e sempre está submetido a avaliações, ficando evidente sua rigorosidade e cuidados. Em decorrência disso poderá possibilitar respostas eficazes, pois parte de ideias pautadas na ciência e não em instruções vagas e duvidosas.

Assim, o conhecimento científico poderá, utilizando a pesquisa oferecer respostas às indagações, surgimento de dúvidas e do desejo de conhecer. Nesta perspectiva:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

Entendemos que a pesquisa é essencial no desenvolvimento de um trabalho acadêmico-científico, evidenciando sua qualidade, oportunizando soluções a partir do surgimento de problemas. Esta precisa ser construída sistematicamente, utilizando métodos científicos aquedados e eficazes. Dessa forma, é imprescindível o entendimento dos métodos dos quais serão realizada a pesquisa – foco do presente capítulo da dimensão técnica.

Para o desenho da pesquisa adotamos a abordagem dimensional ancorada na proposta de desenvolvimento de pesquisa em Novikoff (2010). Refere-se a uma proposta de ensino, desenvolvimento e apresentação de pesquisa, sob a perspectiva teórico-metodológica, passando por cinco dimensões, são organizadas didaticamente para orientar a pesquisa. As dimensões são a epistemológica, teórica, técnica, morfológica, analítico-conclusivo, definidas por Novikoff (2010):

A epistemológica é a dimensão que sustenta as ideias basilares em que o pesquisador tem sobre o tema, então, serão as primeiras intenções. Vale ressaltar, não é a teoria sobre o assunto, mas são ideias de que se parte para o desenvolvimento da pesquisa. Nela está o processo de construção do conhecimento. O objeto de pesquisa, a definição dos sujeitos, a problemática, hipótese ou pressupostos de acordo com a pesquisa e sua abordagem, qualitativa, quantitativa ou mista.

De modo geral, a dimensão epistemológica é o momento que dialoga com o objeto delineado. Está incluso desde o objeto de pesquisa, a problematização até o pressuposto que foi definido.

Na teórica, preza os estudos das teorias em que se delinea a busca do embasamento teórico para sustentar a pesquisa. Assim, faz-se necessário uma revisão de literatura para o

aprofundamento de conceitos e teorias, entrelaçando-se para a constituição do estudo proposto.

Na técnica é descrito o detalhamento da metodologia que será aplicada, de modo que irá definir o método de estudo e as técnicas da coleta de dados e da análise.

A morfológica apresenta os dados que serão trabalhados. O pesquisador pode usar diferentes estratégias para demonstrar os dados de sua pesquisa, por meio de textos, gráficos, tabelas, imagens, representando assim o trabalho desenvolvido.

Na dimensão analítico-conclusiva é realizado o confronto entre os dados coletados com a teoria. E os objetivos que foram propostos, assim, desencadeando uma possibilidade as questões que foram elaboradas e também apresenta possíveis considerações finais.

A Dimensão Técnica da pesquisa em tela é de natureza qualitativa exploratória de campo do tipo bibliográfica e experimental, na qual foi realizada numa instituição de municipal da cidade Sousa-PB. Com o intuito de experimentar e vivenciar o método da dialética própria da pedagogia histórico-crítica. E também identificar estratégias de ensino numa turma do 4º ano do ensino fundamental.

Em relação à natureza é qualitativa, uma vez que não se preocupa em quantificar o fenômeno, mas apenas a descrevê-lo e elucidá-lo com a análise teórica dos seus resultados.

A pesquisa realizou-se com a aplicação dos cinco passos que formam a didática da pedagogia histórico-crítica numa sala de aula, numa escola pública do município de Sousa, no estado da Paraíba. Os dados serão comparados aos cinco passos da didática proposta por Saviani (1995) supracitado, portanto, será empírica.

Neste contexto, a pesquisa percorreu cinco etapas, após a sua aprovação Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CEP), nº do CAAE: 89381718.8.0000.5575. As etapas foram: 1) desenvolvimento do estado do conhecimento nas TABDN (ANEXO A); 2) Contrato de pesquisa via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professor participante-colaborador) (ANEXO C) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (responsáveis dos alunos) (ANEXO D); 3) coleta de dados via observação, aplicação do questionário e o experimento do método da dialética própria da pedagogia histórico numa turma do 4º ano do ensino fundamental no município de Sousa-PB; 4) tratamento de dados; e por fim, 5) elaboração do relatório técnico científico em forma de monografia.

Quanto aos meios – trata-se de pesquisa de campo e bibliográfica. Como pesquisa bibliográfica recorreu-se ao uso de material acessível ao público em geral como livros, artigos e de *qualis* A e B sobre o tema. De campo por coletar diretamente na sala de aula os dados via

experimentação da metodologia dialética (Anexo B) e aplicar questionário semiestruturado (Apêndice 1) junto ao professor.

Assim, inicialmente foram realizados estudos sobre os textos com uso da Tabela de análise de textos acadêmico-científicos – TABDN propostos por Novikoff (2010). Um instrumento de estudo do conhecimento, na qual possibilita uma melhor compreensão das leituras, de modo analítico e crítico. Destaca-se tanto como ferramenta para os estudantes analisarem textos científicos quanto oferece por meio das dimensões um ensino e apresentação de pesquisa, portanto, o fazer científico e crítico – aprendizagem.

Nesta perspectiva para embasamento teórico, fez-se necessário a pesquisa bibliográfica:

É a pesquisa mais básica de todas e deve ser explorada nos cursos de graduação. Isto porque, mesmo que não seja a intenção principal do estudo, estará sempre presente como parte dos estudos e pesquisas que, geralmente, não podem prescindir de sustentação teórica ou outra forma de dar autoridade à investigação por meio da literatura disponível. Trata-se da utilização de material publicado de pesquisadores e institutos de pesquisa disponíveis. A resposta, solução, discussão do problema de pesquisa estão nas obras a serem consultadas. O pesquisador baseia seu estudo nas publicações que, preliminarmente, seleciona com base no seu objeto de investigação (NOVIKOFF, 2007, p. 67).

A efetivação desta pesquisa é imprescindível, uma vez que, proporciona fundamentação ao longo do trabalho. Aqui neste estudo compõem-se teorias que refletem a formação do pedagogo, a pedagogia histórico-crítica e o método da dialética, no qual foi vivenciado por meio de uma didática da pedagogia histórico-crítica.

Em relação aos aspectos éticos o trabalho foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFCG, respeitando os preceitos éticos a serem seguidos de acordo com a resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 e a resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016.

Na segunda fase de realização da pesquisa foi apresentado o contrato de pesquisa via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para o participante-colaborador professor da sala de aula em que ocorreu o experimento oportunizou-nos um momento para explicação e esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa. Também apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE para os responsáveis dos alunos, ocorrendo uma conversa para explicação da realização da pesquisa, esclarecendo acerca da

garantia de todas as medidas pertinentes e responsáveis no decorrer de desenvolvimento do trabalho.

Vale ressaltar, que o TCLE e o TALE são essenciais no desencadear de uma pesquisa com seres humanos, deve ser apresentado com uma linguagem acessível e informar sobre o que é a pesquisa, seus os procedimentos e benefícios, em conformidade com a resolução nº 446/2012 e a resolução nº 510/2016.

Portanto, destaca-se por ser uma etapa de ênfase na ética, se expõem todos os cuidados, atendimento as exigências e o compromisso ético com os participantes da pesquisa, tanto o professor, os alunos e os responsáveis.

Vale esclarecer que a presente pesquisa está vinculada ao experimento qualitativo da pesquisa intitulada “Educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas e epistemológicas na formação acadêmico-científico-cultural para a intervenção” da professora doutora Cristina Novikoff. Nesta perspectiva adotaram-se instrumentos testados e validados no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores - LAGERES/CNPq (2010).

Assim, na terceira fase da presente pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados em forma de observação previamente planejada, como espectador e registrando os acontecimentos à medida que foram ocorrendo. Além de observação participante, segundo Prodanov e Freitas (2013) respalda-se na atuação real do conhecimento na vida da comunidade – sala de aula, dado cenário determinado.

O questionário pauta-se nos conhecimentos apresentados por Novikoff (2010) como: gnosiológico-pedagógicos, normativos, identitários, sócio-profissionais e sócio-relacional na formação e identidade profissional do professor. Portanto, a aplicação objetivou-se identificar as estratégias de ensino crítico no ensino fundamental.

A pesquisa quanto aos fins é do tipo explicativa. Tal modalidade de investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar lhe os motivos (GIL, 2002). Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno. Por exemplo: as raízes do sucesso de determinado empreendimento. Pressupõe pesquisa descritiva como base para suas explicações.

Quanto aos meios foi de campo e quanto aos fins – trata-se de uma pesquisa explicativa, pois se pretendeu expor as características das metodologias de ensino-aprendizagem adotadas na sala de aula em estudo.

A pesquisa também foi experimental (GIL, 2002). Ela permitiu observar e analisar um fenômeno, sob condições determinadas. Todavia, também se pode fazer investigação experimental no laboratório – aqui sala de aula.

Assim a pesquisa foi do tipo experimental, pois é uma investigação empírica na qual manipulamos e controlamos variáveis independentes e observa as variações que tal manipulação e controle produzem em variáveis dependentes. Variável é um valor que pode ser dado por quantidade, qualidade, característica, magnitude, variando em cada caso individual. No caso do nosso experimento variável foi do tipo qualitativo. A “participação crítica” como elemento variável a ser observado é a variável do conceito “metodologia dialética”. Assim a “metodologia dialética” é a variável independente - aquela que influencia, determina ou afeta a dependente (participação do aluno). É conhecida, aparece antes, é o antecedente. Variável dependente é aquela que vai ser afetada pela independente. É descoberta, é o conseqüente.

Na quarta fase, os dados foram tratados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo define-se como uma técnica que não apresenta um modelo pronto a ser seguido, mas evolui por intermédio dos dados, tendo que ser reproduzida a todo instante (BARDIN, 2011).

Logo, exerceu-se a exploração do material, isto é, a interpretação dos dados e tratamento do material, mediante os instrumentos da pesquisa observação, questionário e experimento, anunciando os respectivos análises e resultados.

Dessa forma, foi elaborado o relatório científico (monografia) dentro das dimensões referenciadas.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal, localizada na cidade de Sousa-PB. Atende 192 discentes diariamente, divididos nos turnos manhã e tarde entre turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I, compreendendo turmas do 1º ao 5º ano.

Esta escola tem por objetivo promover uma educação de qualidade, buscando desenvolver ações para o processo de ensino-aprendizagem e o exercício da cidadania de modo que contribua para o desenvolvimento do aluno.

No período da pesquisa em campo realizado no mês de junho de 2018, ao realizarmos a observação constatou-se os seguintes dados sobre a instituição: A estrutura do prédio é pequena, antiga e visível que as paredes e portas estão danificadas.

Em relação às dependências da unidade escolar possui a diretoria que também é a secretaria, a biblioteca, a qual funciona como a sala dos professores, uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), 5 salas de aula, uma cozinha, um pequeno pátio coberto e 4 banheiros, sendo 2 para os funcionários e 2 para os alunos.

No que se refere aos recursos pedagógicos podemos observar que a instituição dispõe de data show, notebook, impressora, caixa de som, tv, dvd e alguns jogos educativos.

CAPÍTULO IV

DIMENSÃO MORFOLÓGICA

4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS: ANÁLISES E RESULTADOS

A dimensão morfológica apresenta os dados que serão trabalhados, descrevendo os respectivos resultados. O pesquisador poderá utilizar diferentes estratégias para demonstrar os dados de sua pesquisa, através de textos, gráficos, tabela, imagens, entre outros. Nesta dimensão também se relata dificuldades vivenciadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Logo, a fim de sistematizar e apresentar os resultados do trabalho optou-se descrever e analisar os dados por meio de cada instrumento utilizado.

4.1 OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

O objetivo da observação foi identificar as estratégias de diálogo entre o professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem numa turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB.

No ambiente da pesquisa no que concerne aos aspectos de estrutura física da sala de aula observada, era pequena e a porta danificada, possui 2 ventiladores, 2 armários e 1 quadro.

As condições de estrutura da sala de aula, somado as condições climáticas da cidade de Sousa-PB e a inexistência de uma ventilação adequada, nitidamente colaboram para obstaculizar o processo de ensino-aprendizagem. Foi perceptível durante a aula a manifestação das crianças denunciando o calor e o aperto entre as cadeiras.

No que se refere às práticas pedagógicas, presenciamos a proposta de um trabalho de grupo no qual as crianças deveriam trazer gravuras de determinado tema. Um dia anterior tinha solicitado para os alunos realizarem uma pesquisa em casa na internet. No dia do trabalho a professora pediu para as crianças escreverem a pesquisa na cartolina e colar as imagens. Neste momento foi perceptível que os alunos apenas reproduziram suas pesquisas.

Para Saviani (1995) a pesquisa não pode ser uma ação sem intencionalidade e vazia. Em que o professor a solicita sem uma base, isto se remete ao reprodutivismo e pode enfraquecer o ensino.

Chama atenção às estratégias da docente no percurso das aulas, existiam diálogos, discussões, questionamentos, perguntas e respostas. Sendo visível um momento dos alunos

passarem por abstrações. Indagavam acerca do conteúdo a docente respondia prontamente. Todavia, as abstrações não constituíam um resultado esperado, pois os educandos não apresentavam no momento das realizações das atividades uma visão concreta da exposição dos conteúdos da aula.

Segundo, Marsiglia (2011c) os tipos e uso de instrumentos para a realização das ações pedagógicas não determinam o seguimento de determinada teoria, diferencia-se na intencionalidade.

Outro fato considerável é a dedicação da docente para buscar melhorias para ministrar a aula, ofertava atividades diferenciadas, associando as propostas do livro didático com outros exercícios elaborados, reforçando o conteúdo.

Nesta perspectiva é assertivo o professor transmitir os conhecimentos científicos acumulados ao longo do tempo pela humanidade, no qual o aluno compreenda e o use para divergir de alienações e adaptações do contexto social na busca por melhorias da sociedade.

Assim, por não considerar visíveis expressões do uso do conteúdo para a prática social do aluno, precisa questionar-se a sua funcionalidade e importância.

Contudo são perceptíveis outros fatores, o cansaço relacionado com o trabalho manhã e tarde, reclamações de dor de cabeça, pode acarretar na diminuição da qualidade do ensino. Destaca-se o esforço de cumprir o papel de ensinar, no entanto, a condição do exercício profissional torna-se distintamente desafios para se enfrentar. Como enfatiza Marsiglia (2013) a dupla jornada de trabalho, as responsabilidades, jornadas extensas, podem não desencadear resultados esperados na aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, na lógica da necessidade de um profissional crítico que questiona, cabe-nos indagar a tempo para esta docente e outros refletirem sua prática? As condições do trabalho profissional somado em muitos casos ao desinteresse do docente concretiza de fato uma precarização do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pensarmos a importância da formação inicial e continuada do pedagogo para o exercício docente acarretando em implicações significativas e necessárias para a realidade social marcada por desigualdades e práticas pedagógicas que apenas atendem à lógica capitalista, assumindo preocupação com a reprodução mecanizada de conteúdos. Desvinculando-se de propor aos alunos uma formação na perspectiva histórica em benefício da transformação social.

Neste sentido, é preciso evidenciar a importância da formação do professor plausível para atuação no contexto escolar. Com intuito de realmente promover o ensino-aprendizagem

de modo intencional para buscar mudanças, priorizando os conteúdos históricos, instrumentos culturais imprescindíveis para uma efetivação crítica no meio social.

Portanto, segundo Pimenta (1997), a valorização do professor também seria uma das soluções, porque além dos professores buscarem a métodos de ensino eficazes e aperfeiçoamento, a valorização do professor somaria maiores indícios no esforço da superação do fracasso escolar para uma educação de qualidade para todos.

4.2 ANÁLISE DE DADOS-QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário objetivou-se identificar estratégias de ensino crítico no ensino fundamental.

O questionário pauta-se nos conhecimentos apresentados por Novikoff (2010) como: gnosiológico-pedagógicos, normativos, identitários, sócio-profissionais e sócio-relacional na formação e identidade profissional do professor.

O questionário foi respondido por uma professora do ensino fundamental. cursou o ensino médio em escola pública. Licenciada em Pedagogia.

A professora ao responder acerca dos dados ambientais considerou a sala de aula muito boa, a biblioteca bom, o suporte técnico regular, suporte pedagógico bom e no quesito outro não se obteve respostas. Suas respostas nos leva a pensar como as condições de trabalho e suporte da escola podem contribuir positivamente para sua atuação profissional.

No referido questionário, ao indagarmos acerca das estratégias de ensino que a professora adota para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. afirmou: "Tempestade de ideias, construção de texto coletivo, trabalhos em grupos".

Mediante a declaração percebe-se a preocupação da docente com o processo de ensino-aprendizagem com a participação ativos dos alunos e as estratégias anunciadas podem contribuir de modo positivo para a aquisição dos conhecimentos, aprendido. No entanto, apenas apontar os procedimentos didáticos para a realização do ensino não nos permite identificar os objetivos e intenções para o trabalho do processo de ensino-aprendizagem. Como enfatiza Marsiglia (2011c, p. 114) "a diferença não está nas operações, mas nas intencionalidades das ações". Então isso nos leva a pensar a que as estratégias de ensino como práticas pedagógicas possam contribuir para o fazer docente-discente de modo dialogado e intencional para buscarmos possíveis mudanças.

Em seguida, questionamos como a docente avalia sua prática como professora do ensino fundamental? A professora disse: "Muito bom. Trabalho o que é significativo para o

aluno”. Sabemos da importância da disposição do professor para averiguar os conhecimentos prévios do aluno, articulando o contexto que os sujeitos estão inseridos com os saberes escolares.

Todavia, faz-se necessário pensarmos os conceitos espontâneos não de modo isolado, mas ter utilidade do que é significativo para o aluno e leva-lo a pensar, passando por abstrações, mobilizando-os para a constituição de novas sínteses.

Questionamos sobre as características de uma boa professora? A docente assegura: “Ética, afetiva, empática, pesquisadora, estudiosa e dinâmica”. Ainda perguntamos: Quando você tem alguma dificuldade didático-pedagógica, a quem você recorre? Esclareceu: “Livros e internet, porque professor não é “sabe tudo” e precisa estar continuamente estudando”.

Diante das respectivas perguntas e respostas, compreende-se que a docente busca melhorias para o exercício da profissão, pois se evidencia que a atuação na educação, impulsiona vidas e modifica estruturas.

É primordial a ética, refletirmos nossas atitudes e o professor não é o detentor de todos os saberes, de técnicas, mas evidentemente isso não reduz a responsabilidade aprofundamentos teóricos para o exercício docente consciente e possibilite um ensino eficaz e de qualidade.

Outro questionamento feito às professoras foi relativo aos aspectos positivos e negativos da vida de uma professora? Esta nos relata:

Positivos: “primeiro que tudo vocação; amor pelo que faz; gostar de pessoas; receber carinho dos alunos; receber feedback (alunos, pais); resultados de aprendizagem”

Negativos: “falta de acompanhamento da família dos alunos; indisciplina; baixo salário”.

Diante da sua exposição volta-se a discussão referente aos desafios da atualidade para propor e exercer um trabalho docente de modo comprometido. Nesta perspectiva, compreendem-se dificuldades que o professor precisa enfrentar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e em suas palavras percebe-se a desvalorização do profissional professor, pelo baixo salário.

Sabe-se que para alcançarmos e realizarmos mudanças efetivas na sociedade, a educação isolada não soluciona tudo como um ato mágico, mas a outros campos da prática social.

Ao perguntarmos sobre a possibilidade de trabalhar com a prática Pedagógica associada ao contexto histórico-crítico. A professora destaca: “Sim, não há prática pedagógica descontextualizada com a realidade do (a) aluno (a)”.

De acordo com esta afirmativa, compreende-se a necessidade da relação da prática pedagógica ao contexto social que o educando está inserido. Isto contribui para a realização de um trabalho, no qual impulse conhecimentos significativos para a vida do aluno.

Segundo Saviani (1995) deve-se na medida da ênfase da realidade contextualizar com os conteúdos, mobilizando os estudantes para aquisição dos conhecimentos científicos, papel fundamental da educação no geral.

Essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares. Os conteúdos não interessam, *a priori* e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles. Dessa forma, o professor contextualizará, dentro da disciplina em relação à área de conhecimento científico mais ampla à qual pertence. E esta em relação à totalidade social (GASPARIN, 2012, p. 15).

Neste sentido, a relação dos conteúdos com a realidade, acarreta um levantamento dos conhecimentos espontâneos da criança acerca do tema abordado na aula. A partir disso, poderá articular-se com os conteúdos sistematizados, contribuindo para o enriquecimento e aprofundamentos do saber dos alunos.

Posteriormente questionamos como os professores trabalham a criticidade na escola? A docente comentou: “Fazendo com que os alunos sejam sujeitos ativos, atuantes, participantes das discussões, analisando, resolvendo problemas”.

Notoriamente percebe-se que para trabalhar a criticidade enfatiza-se o aluno, no entanto, precisamos refletir acerca da importância do professor como mediador dos conteúdos para a aprendizagem dos educandos, conseqüentemente poderem atuar de modo crítico.

O processo de ensino, guiado por conteúdos essenciais à humanização dos sujeitos, terá como resultado a aprendizagem significativa, verdadeiramente emancipadora, porque possibilitadora da apropriação, por cada ser humano, das objetivações do conjunto humano. (MARSIGLIA, 2013, p. 43-44)

Dessa forma, o ensino dos conhecimentos edificados pela humanidade, poderão possibilitar apropriações culturais aos estudantes, saberes para atuação social de forma crítica.

Ao perguntarmos qual (is) sugestão (ões) você daria para o ensino crítico na sua escola? Respondeu: “Salas de aulas invertidas, ensino híbrido, metodologias ativas, grupos de estudos, ensino mediado, alunos protagonistas, etc”.

Na perspectiva histórico-crítica, as técnicas para a realização do ensino não são o foco principal. Os questionamentos acerca dos procedimentos adotados para a concretização do

ensino envolvem os *modi operandi* de atuação docente, isto é, os diálogos, indagações, contextualizados de modo crítico com a realidade social entre docente-discente numa perspectiva dialética (prática-teoria-prática). Então se enfatiza como o conteúdo está sendo dado, o que é ensinado e sua relevância para a prática social. Para Saviani (1995) estas questões são fundamentais e basilares para o processo de ensino eficaz.

Ao indagarmos sobre o uso de algum embasamento teórico para a realização do seu trabalho docente? A professora responde que sim, mas não ampliou sua afirmação.

Entende-se que a recorrência de embasamento teórico para a realização da prática docente é importante para o exercício profissional, uma vez que possibilita reflexões, questionamentos e buscas de soluções para o âmbito escolar. (HAGEMeyer, 2004).

Portanto, poderá proporcionar subsídios para o fazer docente em sala de aula, melhorias para o processo de ensino-aprendizagem e ação intencional do docente enquanto agente social que procura oferecer mudanças.

É preciso destacar, que não se obteve todas as respostas do questionário aplicado a docente. Uma vez que o tempo para a finalização da pesquisa não permitiu-nos uma espera prolongada, pois ao procuramos a professora para o recolhimento do questionário a referida destacava obstáculos, muita atividade para realizar, compromissos, entre outros. Sendo assim, precisou recolher o instrumento mesmo não estando finalizado.

Então, faz-se necessário refletir acerca da ausência de suas respostas, as condições de trabalho docente na atualidade é um fator que pode impossibilitar tanto a intencionalidade pedagógica e a docente ao estacionar com o questionário enfatiza também os acúmulos de deveres, por exemplo, com a dupla jornada de trabalho.

4.3 EXPERIMENTO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DIALÉTICA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apresentamos a seguir a descrição e análise do experimento. O objetivo deste momento da pesquisa foi experimentar a estratégia dialética como mediação numa turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB. É essencial esclarecer que o experimento teve finalidade acadêmica, assim como buscar promover benefícios para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental I.

Vale ressaltar que o trabalho descrito apresenta parte do conteúdo de duas áreas do conhecimento, português e ciências, o que também não nos impossibilitou de mediar outras perspectivas, interdisciplinarmente, “como uma apreensão crítica das diversas dimensões da

mesma realidade” (GASPARIN, 2012, p.3). Estas matérias fazem parte da grade curricular em que a professora da sala iria trabalhar nos dias em que fomos realizar o experimento, então, a partir dos conteúdos que seriam trabalhados pela professora, elaborou-se e sistematizou-se o nosso plano de ensino a partir da mediação dialética de acordo com estes conteúdos.

Os relatos, descrições e análises deste experimento designam evidenciar a dialética no ensino fundamental I, própria da pedagogia histórica-crítica, seguindo os passos da didática proposta por Gasparin.

Destacando a possibilidade deste trabalho no nível de ensino fundamental, precisa-se esclarecer que o tempo não foi favorável para desenvolvermos um trabalho na perspectiva histórico-crítica para vislumbramos com maior proporção seus resultados, que ao nosso entendimento necessitará de um tempo mais expansivo mas o curto prazo de duração da realização desta pesquisa e das aulas não nos impediu de vivenciarmos e experimentarmos a nossa proposta de trabalho no ensino fundamental.

Portanto, o tempo e os resultados de menor proporção, não são fatores que subestimam desenvolver um trabalho com a mediação dialética própria da pedagogia histórico-crítica. Porque “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOSTKY, 1991, p. 46). Assim, não necessariamente aprofundarmos os conteúdos na própria história, mas a partir destes buscar promover mudanças.

Para a elaboração dos planos de unidade seguiu os passos do método dialético, traduzidos nos cinco passos propostos por Saviani (1995), o ponto de partida, prática social inicial; o segundo, problematização; o terceiro, instrumentalização; o quarto, catarse e o quinto, a prática social final, como ponto de chegada.

4.3.1 Português no 4º ano do ensino fundamental: substantivo, adjetivo, gênero e racismo

Inicialmente faz-se necessário enfatizar que os conteúdos abordados que fizeram parte do experimento foram consentidos e indicados pela professora da sala de aula. Vale destacar que tivemos os cuidados para dar o seguimento da grade curricular e os assuntos que eram necessários serem trabalhados no tempo da intervenção. No entanto, no período de observação percebeu-se evidentemente o racismo entre as crianças da sala em questão, logo

este debate passou a fazer parte da primeira aula. Assim, o plano de unidade foi planejado em relação ao trabalho com o substantivo, adjetivo, gênero, correlacionando com o racismo.

Desencadeando o ponto de partida da prática social inicial, primeiro passo da didática da pedagogia histórico-crítico. Assim, seguindo o esquema do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórica-crítica proposta por Gasparin (2012) deu-se início ao planejamento da prática pedagógica.

Como prática social inicial, solidificou-se o ponto de partida da ação pedagógica para trabalhar os conteúdos indicados (substantivos, adjetivos, gênero) e o racismo. Partiu-se do pressuposto da necessidade dos alunos do 4º ano do ensino fundamental compreenderem o assunto. Neste contexto, como enfatiza Saviani (1995) que a escola tem um papel da sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos, no qual foram ao longo do tempo acumulados pela humanidade. Entende-se que estes conteúdos clássicos são essências e significativos para o desenvolvimento das crianças, porque sem estes a aprendizagem deixa de existir, tornando-se uma mera farsa, alienação, desvinculando-se de uma possível transformação social.

Deste modo, o nosso trabalho sucedeu-se de acordo com a elaboração do objetivo geral, os conteúdos e os seus respectivos objetivos específicos, expostos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Objetivos do experimento qualitativo – Aula 1

Unidade do conteúdo: Palavras que acompanham o substantivo: adjetivos Gênero: concordância com o substantivo	
Objetivo geral: Levar os alunos a identificar os substantivos, adjetivos e gênero, correlacionando-os ao contexto social, global, regional e local.	
Tópicos dos conteúdos e objetivos	
Tópico 1: O que é substantivo?	Objetivo específico: Conceituar o que é substantivo a fim de ensinar que historicamente existem palavras que nomeiam os seres em geral.
Tópico 2: Palavras que acompanham os substantivos: adjetivos	Objetivo específico: Reconhecer palavras que acompanham o substantivo para identificar qualidades, pontos positivos e negativos de uma pessoa no contexto social.
Tópico 3: Gênero: Concordância com o substantivo	Objetivo específico: Levar o estudante a compreender gênero em termos de linguagem a partir de gênero discutir a questão do racismo, buscando mostrar as consequências de se cometer racismo que é crime, acarreta processo e precisa-se respeitar o próximo.

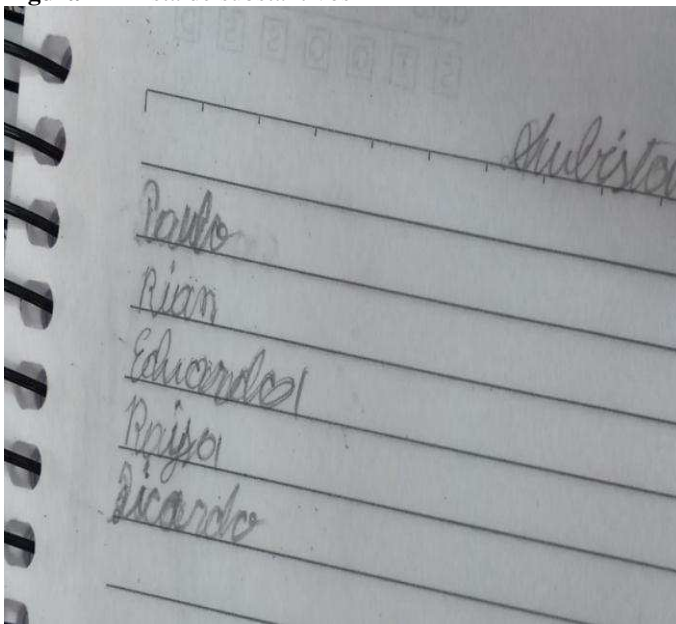
Fonte: planejamento de aula da pesquisadora.

Logo, no primeiro passo iniciamos anunciando o conteúdo. Buscou-se compreender o que os discentes dominavam sobre o tema abordado, uma oportunidade dos alunos trazerem para o contexto da sala de aula suas experiências do cotidiano. Relatando o que já conhecem de acordo com as experiências já vivenciadas. Sobressaindo um momento de participação, com diálogos, debates e colocando os saberes em suspensão.

Ao indagarmos a princípio a respeito do tema substantivo e adjetivos, de início uma aluna, destaca: *é uma pessoa*; outro aluno fala: *a professora ano passado falou sobre isso, mas não lembro*. Sobre os adjetivos não se constatou repertório relacionados.

Ao discutirmos sobre o assunto percebeu-se que os estudantes definiam o substantivo como nome de pessoas, portanto, na explicação não se constatou um vocabulário mais amplo sobre esta elucidação. Isto foi perceptível, a partir do momento em que foi solicitado para listarem o total de cinco substantivos, explicito na figura 1.

Figura 1 – Lista de substantivos



Fonte: Autora (2018).

É preciso destacar a importância do contato do docente com os conhecimentos prévios que o discente dispõe sobre determinado assunto. Gasparin (2012, p. 14) afirma que: “Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.” Dessa, forma, oportuniza os educandos expressarem-se seus conhecimentos empírico, da visão caótica que ele tem sobre o conteúdo.

É justamente na identificação do nível de desenvolvimento real do aluno, sabendo o que os educandos já sabem que o professor pode perpassar a contribuir na Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a partir da mediação dos conhecimentos científicos para buscar promover a aprendizagem, pensamento concreto.

Assim, o professor irá buscar estratégias para a superação desta fase para um novo nível de desenvolvimento real de modo ampliado e sistematizado, buscando o enriquecimento e formação de conceitos científicos. Segundo Rego (2014, p. 77) para Vygostky “os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”. Logo, a partir da definição de substantivos, os adjetivos e o gênero que concordância com o substantivo e o racismo, buscou-se uma abrangência e complexidade destes conhecimentos.

Vale ressaltar, que os conteúdos organizados para mediação em sala de aula, não se reduzem à mera mecanização, mas permutam dialeticamente com o contexto social, impondo sentido. E não se reduzem à transmissão vazia de repetição, mas a partir de diálogos, traduzindo-se em uma ação dialética entre educador-educando para a construção do conhecimento.

Na fase da problematização de acordo com o questionamento acerca do substantivo e adjetivos, efetuamos algumas perguntas sobre o tema para possíveis discussões, correlacionando com os outros conteúdos planejados para a aula. As perguntas que propomos para orientar aos andamentos didáticos foram:

Por que estudar este conteúdo?

De que modo podemos expressar o que pensamos diferente do colega sem usar adjetivos pejorativos?

Por que precisamos respeitar o próximo?

Que sentimentos uma pessoa sente ao sofrer racismo?

Neste segundo passo, além das discussões, também é visível às dimensões do conteúdo, tendo em vista às questões que serão trabalhadas na instrumentalização. Levantadas conforme o tema que está sendo trabalhado (GASPARIN, 2012). Mediante a isto, as questões:

Conceitual / científica: O que é substantivo? Quais as palavras podem acompanhar e concordar com o substantivo?

Histórica: Sempre usamos o substantivo para definir alguém?

Legal: Existem leis que aparam as pessoas do racismo?

Afetiva: O respeito aumenta a autoestima de uma pessoa? Melhora nossa convivência?

Psicológica: O racismo é uma questão que prejudica a saúde do colega? Por quê?

Estas questões estavam implícitas na prática social inicial, então, tornou-se necessário mediar estes desafios para os alunos, a fim do conhecimento científico fosse comparado com os conceitos espontâneos (visão empírica). Para que assim, a partir deste confronto, o discente pudesse aprender, desenvolvendo-se. Segundo, Gasparin (2012, p. 39) a problematização: “É o momento de questionar o conteúdo e especificar as razões pelas quais deve ser apropriado pelos alunos, explicitando, ao mesmo tempo, suas múltiplas dimensões”.

A discussão acerca das questões foram necessárias para as crianças refletirem a importância de conhecer o uso universal dos substantivos, os adjetivos acompanham-nos e o gênero como concordância. Correspondendo ao uma padronização social e universal, advém da necessidade do ser humano para designar a nomeação dos seres em gerais e objetos.

Na etapa subsequente, a instrumentalização, mediante à insuficiência do repertório para definição do substantivo, ausência do vocabulário para designar os adjetivos e as problematizações. Partiu-se para a sistematização da ação pedagógica, com o intuito de mediar/transmitir os conteúdos para que os alunos assimilassem e incorporassem os conhecimentos científicos, dialeticamente, rompendo com o senso comum, passando da síntese a síntese.

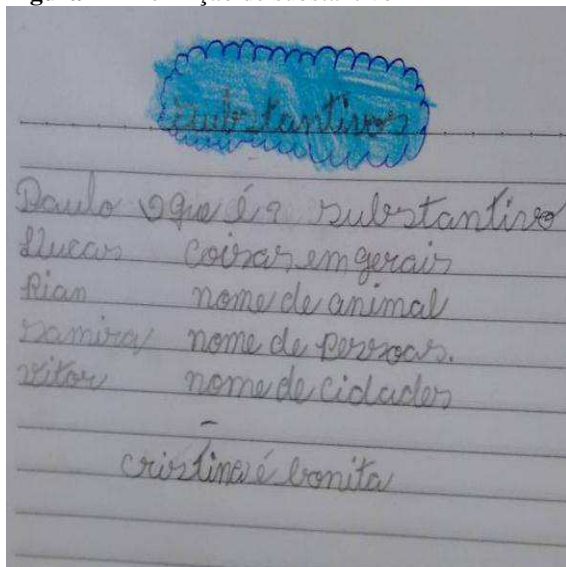
Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais (SAVIANI, 1995, p. 89).

Para a realização das ações didático-pedagógicas, iniciou-se com a exposição do conteúdo. Explicando a existência de uma da padronização do uso da gramática universal que foi desenvolvida pela humanidade ao longo do tempo.

Além da explicação fizeram-se comparações, discussões e levantamento de hipóteses da indispensabilidade de nomearmos os seres e objetos. Por exemplo, foi debatido o caso da cadeira, em que existe a nomeação para a referida, distinguindo de outros instrumentos de uso humano no contexto social, no caso, exposto para sentarmos. Permitindo a comunicação e funcionamento da sociedade. Neste momento, uma discente explica: *Se não fosse assim, como saberíamos que a cadeira é para sentar. Diferente de outro objeto tem sua função.*

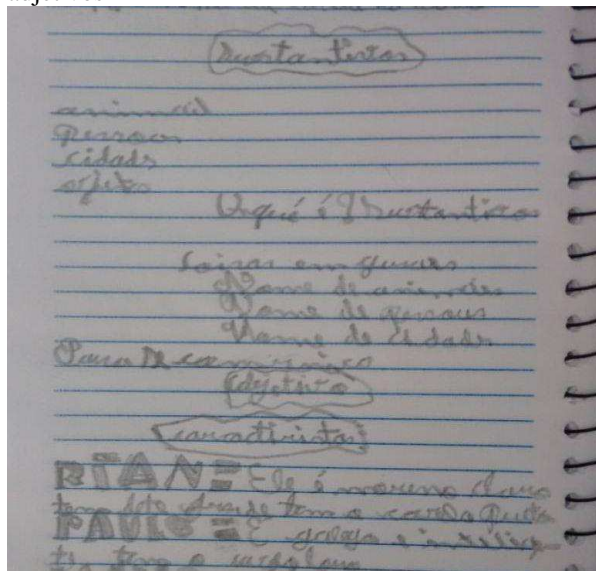
Em seguida, pedimos às crianças escreverem no caderno a definição de substantivos. Após, foi solicitado para atribuírem adjetivos ao um determinado substantivo. Visto na figura 2 e 3:

Figura 2 – Definição de substantivo



Fonte: Autora (2018)

Figura 3 – Palavras que acompanham os substantivos: adjetivos



Fonte: Autora (2018)

Para trabalharmos gênero, distinguindo o feminino e masculino. Utilizamos um vídeo sobre racismo, intitulado: Solidão da Mulher Negra por Ana Paula Xongani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CyDV0qezoY>. Possibilitando definir o gênero, detectando a mulher, mãe do sexo feminino. No caso do vídeo de uma mãe que contava o caso de racismo que enfrentou com sua filha de 2 anos (figura 4). Também solicitou-se aos alunos que retirassem substantivos e adjetivos do vídeo. (figura 5).

Figura 4 – Crianças⁴ assistindo o vídeo



Fonte: Autora (2018)

Figura 5 – Substantivos e adjetivos retirados do vídeo.

Substantivos	Adjetivos
mulher	mulher bonita
mãe	Mãe inteligente
Criança	Criança feliz
branco	branco elegante grande
perquinha	perquinha disuntida
roupa	roupa diferente
uniforme	uniforme vermelho
Cabelo	Cabelo loiro e longo
Cadeira	Cadeira de balanço
anel	anel elegante
almoço	almoço de ovos
plástico	plástico e alto
apartamento	apartamento e grande
Mesa	Mesa e pequena
Camera	Camera gelada
parede	parede e branca
balança	balança e vermelho
lábrego	lábrego e preto
unha	unha e grande
unha	unha e rosso
vacino	vacino e crime

Fonte: Autora (2018)

Após isso, elucidou-se a respeito do racismo. Discutiui-se sobre o seu significado, baseado em conceitos de superioridade entre a humanidade. Também o quanto uma pessoa sofre e suas consequência tanto para quem passa por ataques racistas quanto à punição para quem pratica este ato, depreciativo e desumano. Possibilitando, abarcar as dimensões: legal,

⁴ Vale ressaltar, todas as imagens apresentadas neste trabalho foi solicitada a autorização dos responsáveis das crianças via termo de assentimento livre e esclarecido-TALE.

afetiva e psicológica. Enfatizando a existência da lei nº 7.716/1989⁵, que condena o racismo crime inafiançável. O respeito ao outro essencial em nossa vida e vivência no meio social. Conviver e respeitar as diferenças do outro, nos permite vivermos em um mundo melhor. E os transtornos que prejudicam a saúde do colega, causando danos psicológicos, medo, marginalização, depressão.

Também abrimos espaço para depoimentos das crianças que sofreram racismo. Interessante na ocasião o posicionamentos dos discentes para expor seus casos:

Discente 1: *Um menino disse que meu cabelo era tão duro de bombril que dava para eu lavar prato.*

Discente 2: *Falam que o meu cabelo é ruim e de bombril.*

Discente 3: *Já me disseram que minha mãe é preta, feia e do cabelo ruim.*

Verifica-se a realidade presente do racismo na vida das crianças. Ao serem questionadas sobre o que responderam simplesmente o silêncio tomou conta. Então, indagamos e agora argumentaria a estas atitudes:

Discente 1: *Você precisa aceitar o outro.*

Discente 2: *Você sabe que racismo é crime. Você pode ir para a cadeia, se seu pai e sua mãe não te der educação o conselho tutelar que vai dar.* (figura 6)

Figura 6 – Discente esclarecendo a pesquisadora 1⁶ sua resposta



Fonte: Autora (2018)

⁵ A lei nº 7.716/198 “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm

⁶ A pesquisadora 1 faz referência a professora Dr. Cristina Novikoff no campo da pesquisa.

Apesar da discente 2, não esclarecer a proteção perante a lei para a pessoa que sofre racismo. Na sistematização do seu discurso é perceptível o entendimento sobre o crime. Na fala do discente 1: percebe-se o entendimento do racismo afetar o próximo e o respeito ao outro.

Mediante a ação pedagógica já é visível à passagem da sincrese inicial do conteúdo para a síntese, uma visão concreta.

Nesta perspectiva, Vasconcellos (1992, p. 3), assevera:

Deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

Traduzindo o quarto momento, a catarse, momento de superação da visão empírica a uma nova forma de pensar, percorridas por abstrações, estruturando-se ao concreto pensado do conhecimento trabalhado. De acordo com MARSIGLA (2011b, p. 33), a catarse define-se na “etapa culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece”.

Dessa forma, o professor deve utilizar instrumentos de verificação dos objetivos propostos, constatando-se, se houve a elevação qualitativa ou não, também disponibilizar ao discente o entendimento da transformação da qualidade de seu pensamento (MARSIGLA, 2011a).

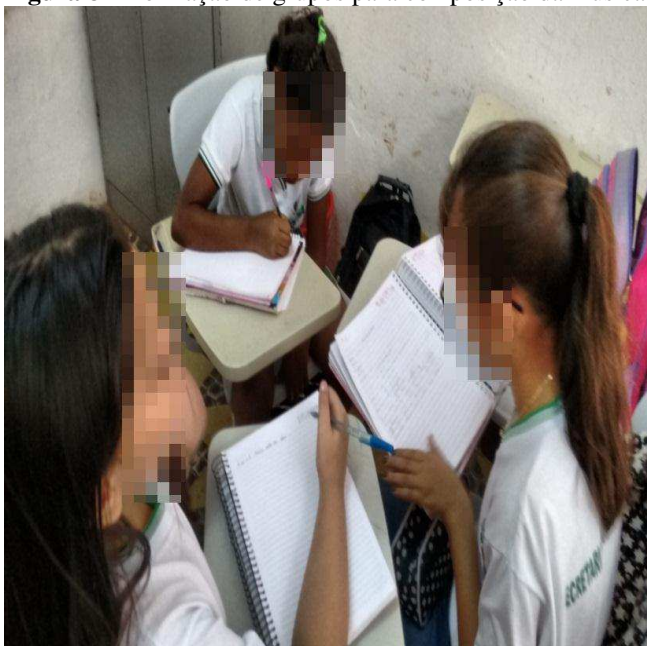
Nesta perspectiva, verificou-se a partir do momento no qual se solicitou aos educandos formarem grupos e formulassem uma música com substantivo, adjetivo e gênero. Assim, criaram e apresentaram para toda a turma. (figura 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14).

Figura 7 – Formação de grupos para composição da música



Fonte: Autora (2018)

Figura 8 – Formação de grupos para composição da música



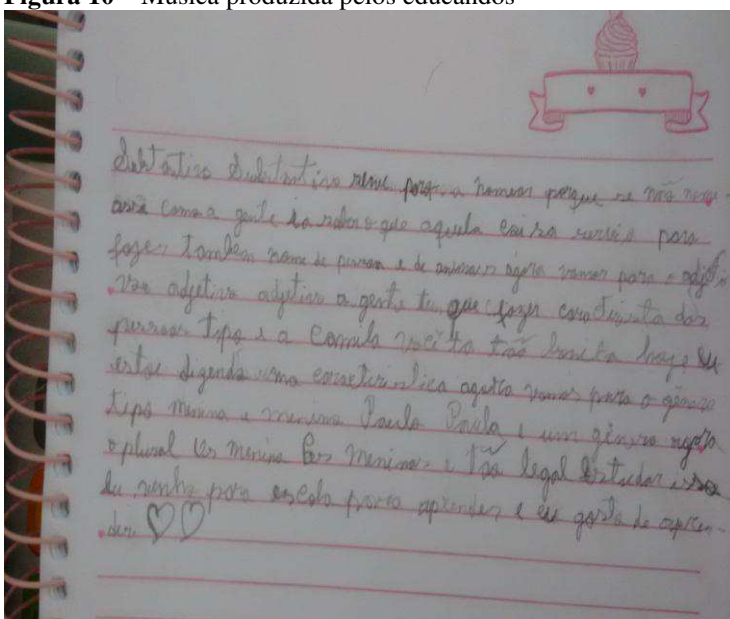
Fonte: Autora (2018)

Figura 9 – Formação de grupos para composição da música



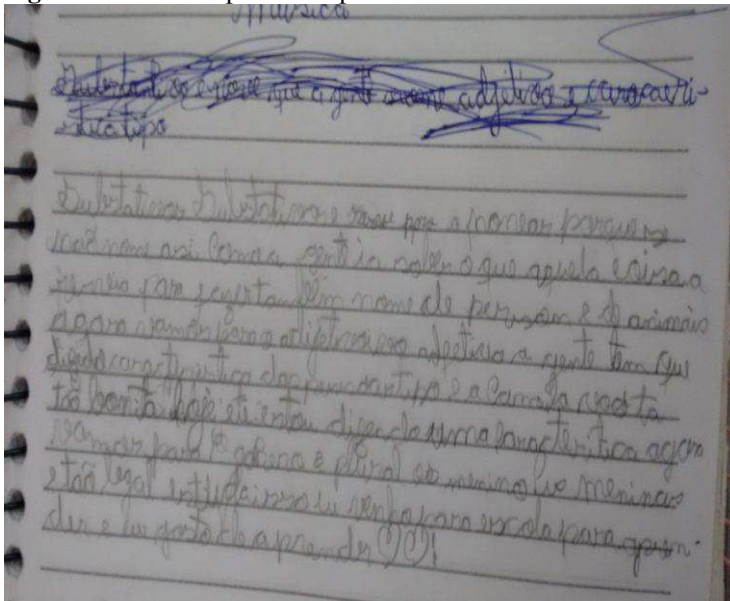
Fonte: Autora (2018).

Figura 10 – Música produzida pelos educandos



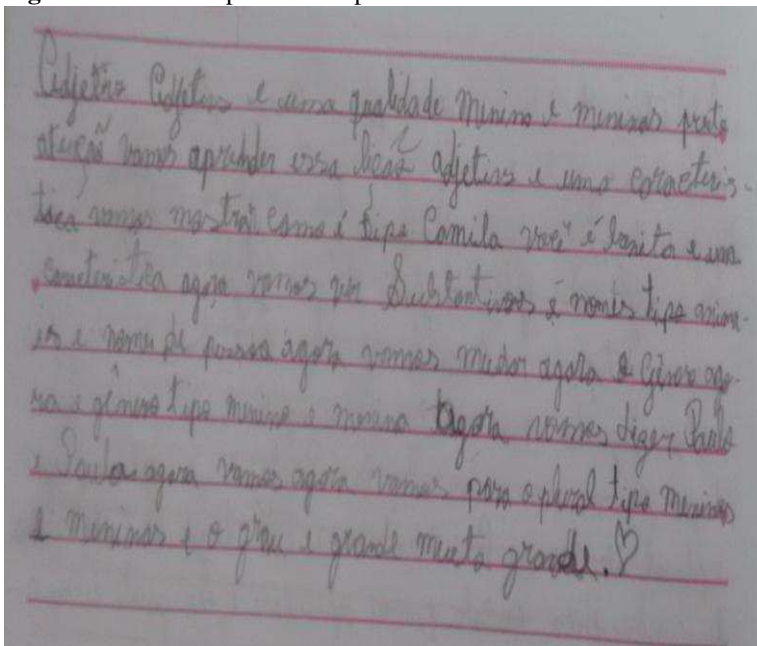
Fonte: Autora (2018).

Figura 11 – Música produzida pelos educandos



Fonte: Autora (2018).

Figura 12 – Música produzindo pelos educandos



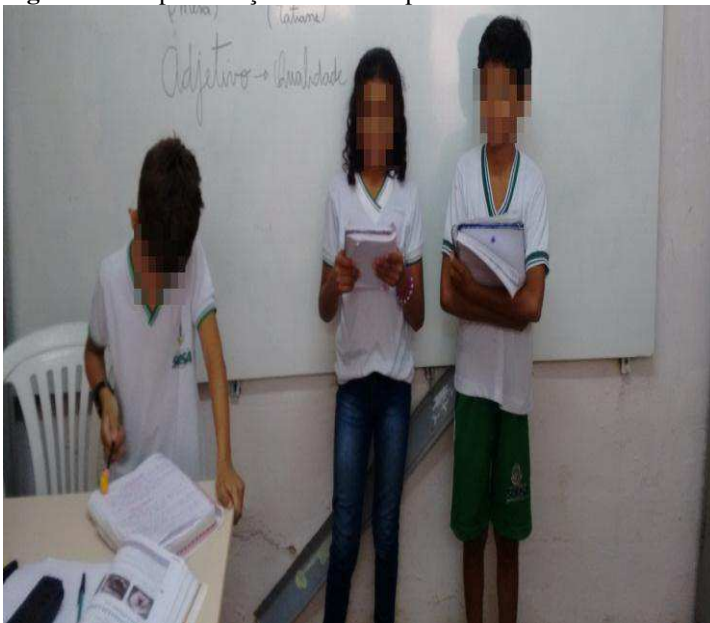
Fonte: Autora (2018).

Figura 13 – Apresentação da música pelos educandos



Fonte: Autora (2018).

Figura 14 – Apresentação da música pelos educandos



Fonte: Autora (2018).

Por meio das informações expostas nas figuras anteriores é visível que os educandos apropriem-se da denominação do substantivo, o significado do adjetivo e a diferença de gênero. Também demonstraram a compreensão acerca do racismo e suas consequências com mais clareza. Atingindo o quinto momento, a prática social final, por meio da mediação sistematizada dos conteúdos no movimento prática-teoria- prática (dialética) pela ação docente e dos educandos do seu papel na realidade social.

O educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síntese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. O primeiro e o quinto momento são a prática social, mas diferem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em função da aprendizagem resultante da prática educativa, produzindo alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico) (MARSIGLA, 2011b, p. 33).

No último momento, supõe-se o novo nível de desenvolvimento atual do educando, simbolizado nas expressões de novas posturas do que foi ensinado e aprendido. Esperam-se posicionamentos e atitudes críticas para uma mudança social. Dos alunos foram manifestadas da seguinte forma: respeitar o próximo, explicar para os colegas sobre o racismo, compreender a denominação dos seres em geral e sua concordância, não usar termos ofensivos com os colegas, o ser humano é igual, não ofender o outro, racismo é crime, pedir desculpas e unir-se.

Os educandos assumiram uma nova postura mediante a aquisição dos conteúdos, diálogos e debates. Expressam-se ações de procedimentos práticos e sociais.

É preciso destacar, que os momentos são definidos e separados para fins didáticos e possibilitam ao professor um melhor planejamento. No percurso de realização das etapas cada passo propaga um sentido, mas desde a instrumentalização percebe-se o resultado aos objetivos propostos, aproximações e apreensões dos conhecimentos.

4.3.2 Lixo – Meio ambiente

O outro plano de unidade foi elaborado tendo em vista a indicação da docente da sala de aula. Assim, definiu-se a necessidade de trabalhar a disciplina de ciências com a temática do meio ambiente, especificando o tema – lixo.

Na perspectiva da prática social, ponto de partida da pedagogia histórico-crítica, justifica-se trabalhar com o tema lixo na escola, pois é essencial no século XXI. Cinquetti (2004) aponta que uma aula com o tema lixo poderá ser abordada a problemática do consumismo excessivo, desigualdade entre pessoas, desperdícios, alternativas para o descarte do lixo e participação política. Logo, considera-se que a ação pedagógica para o ensino na turma do 4º ano ao trabalhar este assunto possa ocasionar possíveis mudanças da prática

social dos alunos e melhorias para o contexto social. Então, os princípios destacados constituiu a prática social inicial.

Segundo, Gasparin (2012) é essencial na sala de aula buscar-se estabelecer a articulação do saber sistematizado com as problemáticas sociais, questões que envolvem realidade do aluno. Desencadeando um clima favorável e uma aula interessante. Inclusive o que vivenciamos, pois a cada momento da aula as crianças demonstravam-se atentas e participativas.

Distintamente, entende-se a mediação de uma aula relativa à abordagem do meio ambiente-lixo e de modo geral, a saber, a educação não quer dizer que posteriormente a proposta irá modificar as estruturas sociais e conseqüentemente transformar a realidade, mas compreende-se como possibilidades e iniciativas para esta realização. Notadamente elucidado na obra “Escola e democracia: Polêmicas do nosso tempo” de Saviani quando enfatiza que a educação: “Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (1995, p. 75). Portanto, partindo desta percepção a aula poderá influenciar para possíveis mudanças.

Por consequência, delimitaram-se os objetivos iniciando na prática social inicial dos cinco momentos do método da dialética própria da pedagogia histórico-crítica, em que as crianças poderiam aprender as questões propostas nos objetivos, traçados no quadro 3:

Quadro 3: Objetivos do experimento qualitativo – Aula 2.

Unidade do conteúdo: Lixo- Meio Ambiente	
Objetivo geral: Compreender as relações do homem com o meio ambiente, identificando as implicações do lixo produzido pelo ser humano.	
Tópicos dos conteúdos e objetivos	
Tópico 1: O que é lixo	Objetivo específico: Conceituar o que é lixo com explicações objetivas, identificando os diferentes tipos de lixos produzidos pelo homem.
Tópico 2: A ação do homem	Objetivo específico: Comparar as ações do homem em tempos diferentes, a fim de identificar qual a influência do ser humano na produção do lixo.
Tópico 3: O destino do lixo, o ser humano e a vida social:	Objetivo específico: Compreender o destino do lixo produzido por nós, buscando identificar os problemas e soluções para meio ambiente.

Fonte: planejamento de aula da pesquisadora

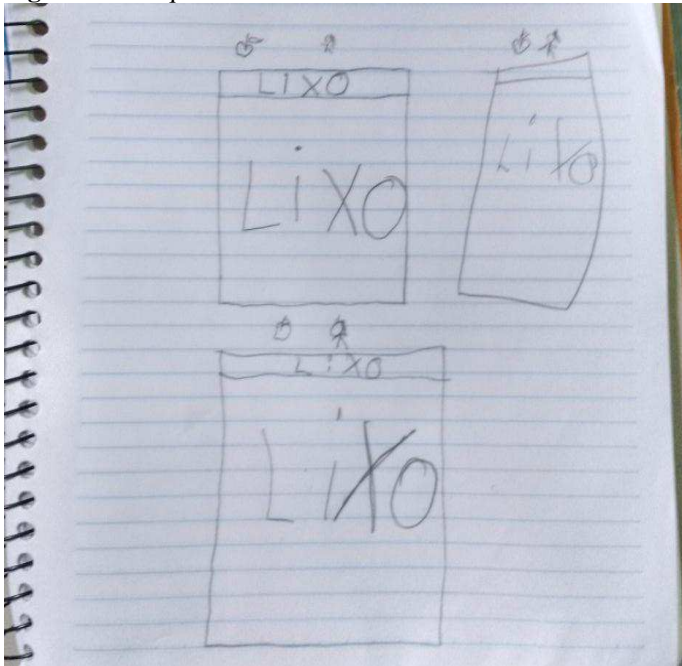
Estes objetivos foram elucidados para os estudantes na medida em que era confrontada a visão empírica com os conhecimentos científicos. Então partimos do pressuposto por considerar a síncrese do aluno em relação à prática social (lixo) poderiam ter um conhecimento fragmentado.

Nesta perspectiva, referindo-se à importância da predisposição do educador por aquilo que o estudante conhece, Gasparin (2012, p. 14), elucida:

O interesse por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa “quais as pré-ocupações” que estão nas mentes e sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, afim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para as suas vidas.

Logo, com intuito de levantarmos o que os alunos conheciam e pensavam sobre o tema, deu-se início à problematização, elaboramos perguntas sobre o tema, a princípio indagou-se: O que é lixo? Quais os tipos de lixo? Solicitou aos estudantes representarem através de desenho ou na formulação de uma frase o seu entendimento sobre (figura 15).

Figura 15 - O que é lixo no entendimento dos educandos



Fonte: Autora (2018).

Constatou-se, após verificar as produções de todos os educandos a concepção a respeito do lixo, representado na figura 16. Daí percebe-se uma definição de fato fragmentada. Em que o lixo é classificado apenas como uma lixeira. Ao indagar sobre o desenho as crianças afirmaram prontamente: *lixo é lixo, lixo é a lixeira*.

Assim, para iniciarmos de fato a transição entre o conceito percebido dito pelos alunos para o conteúdo sistematizado englobando a prática social. Contemplaram-se as dimensões elaboradas da problematização:

Conceitual / científica: O que é lixo? Quais os tipos de lixo existentes?

Histórica: O lixo sempre foi produzido em excesso pelo ser humano? Por que precisamos produzir o lixo?

Econômica: Por que o homem produz tanto lixo? O lixo é fonte de sustento?

Social: Contribuir com o processo seletivo do lixo pode melhorar o meio ambiente e nossa convivência com o outro? Por quê? Qual o destino do nosso lixo? Quem vive do lixo? Você doa seus brinquedos e roupas ou joga fora?

Cultural: Qual a diferença da produção de lixo das pessoas na antiguidade para a sociedade de hoje?

Política: Como você vê a política? Como podemos exigir nossos direitos?

Operacional: Como você cuida do seu lixo?

Assim, partindo desta premissa deu-se início a uma aula expositiva, usando slides para apresentar o conceito de lixo e os tipos, expostos por meio de imagens. (figura 16).

Figura 16 – Pesquisadora 2⁷ ministrando a aula referente ao tema lixo



Fonte: Autora (2018).

No decorrer da aula foi possível explicar, questionar, dialogar, colocando os saberes em suspensão com o intuito dos alunos apropriarem-se dos conhecimentos.

Viabilizando a instrumentalização “[...] nessa etapa, os alunos devem apropriar-se dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade; instrumentos esses que garantem aos indivíduos participarem da sociedade de forma qualitativamente superior” (MARSIGLA, 2011b, p. 33).

Ações pedagógicas neste momento incorporam momentos da pedagogia histórico-crítica, desde a prática social inicial a problematização (MARSIGLA, 2011b). Então, possibilitou-se no percurso da instrumentalização discussões mediante as dimensões da problematizações, indagaram-se as crianças acerca do cuidado do lixo (figura 17), neste caso a aluna relata a produção excessiva de lixo doméstico, relacionando com o seu bairro.

⁷ Pesquisadora 2 refere-se a Tatiane Braga, discente do curso de Pedagogia CFP/UFCG.

Figura 17 - Educanda discutindo sobre o lixo doméstico

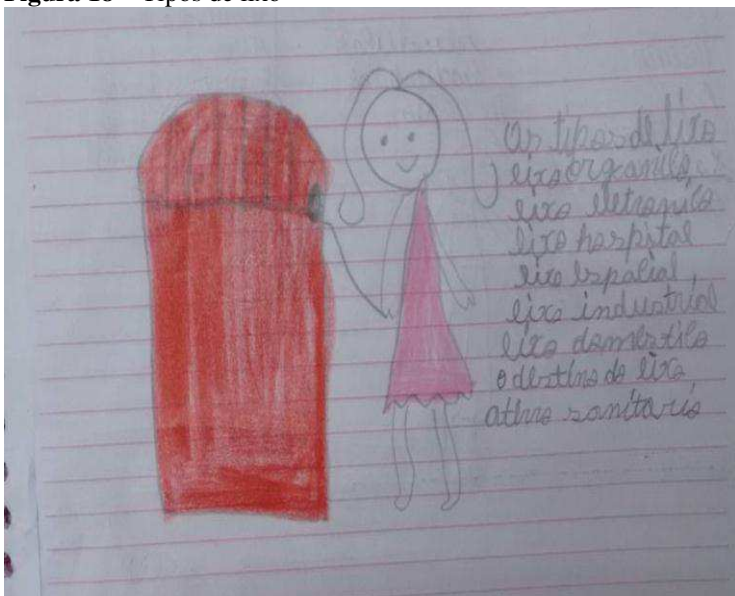


Fonte: Autora (2018).

Outros alunos também participaram explicando como era realizada a separação do lixo de sua casa. Então, explicou-se a necessidade da coleta seletiva tanto para preservação do meio ambiente quanto dos lixos que trazem riscos de contaminação (hospitalar e nuclear). Além do reaproveitamento do lixo reciclável que geram renda e diminui o acúmulo.

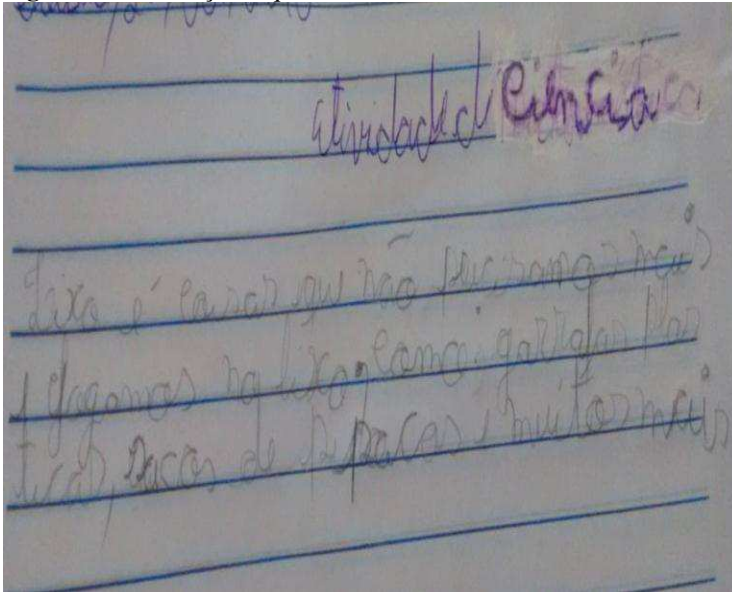
Sobre a classificação do lixo. Requisitou-se para os educandos definir o que é lixo, os tipos e o destino adequado. (figura18, 19).

Figura 18 – Tipos de lixo



Fonte: Autora (2018).

Figura 19 – Produção o que lixo



Fonte: Autora (2018).

Em seguida, a fim de trabalharmos o destino do lixo produzido pelo ser humano, buscando identificar os problemas e soluções para o meio ambiente, recorreu-se a utilização do vídeo intitulado: Profissão Repórter – Gramacho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5iVADqzGuGw>. Trata-se de um documentário que retrata o fechamento de um aterro sanitário, das vidas de catadores e de crianças que a única fonte de renda da família é retirada do lixo e mostra nitidamente esta realidade (figura 20).

Figura 20 – Educandos assistindo o filme



Fonte: Autora (2018).

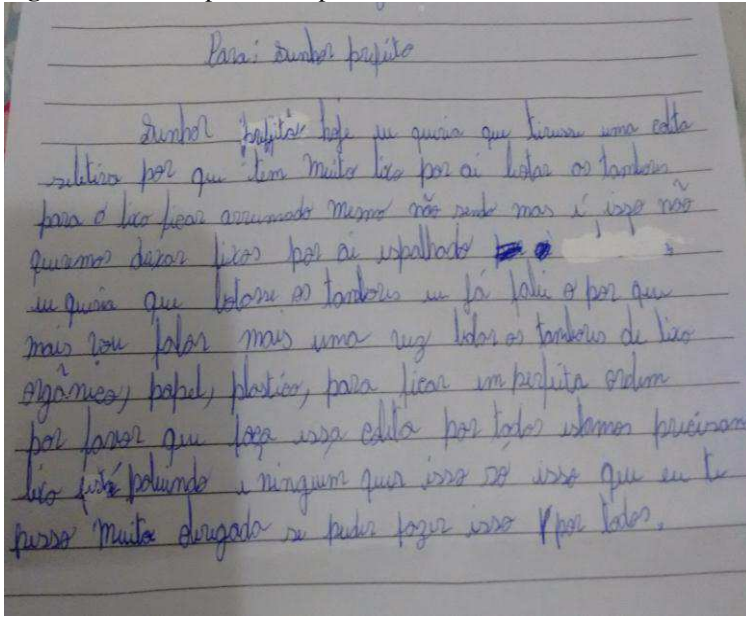
Assim, após o término do vídeo, iniciamos um debate sobre a importância da natureza para a nossa sustentação e a necessidade de prevenção. Na oportunidade, abriu-se espaço para trabalharmos em direção a compreensão do destino do lixo, abarcando: os lixões irregulares e o curso adequado do lixo para o aterro sanitário. Discutiu-se acerca da produção excessiva do lixo na sociedade atual, o consumismo e desigualdades.

Neste momento as crianças puderam juntamente com o professor refletir e discutir sobre diferentes percursos da história, retornando a épocas para pensarmos acerca da produção do lixo na atualidade, o excesso e a necessidade. Assim, podemos nos referir aos avanços da pós-modernidade que ocasionou mais produtos, consumo e conseqüentemente mais lixo. Oportunizando aos educandos construir reflexões pelas problematizações, estimulando o raciocínio para serem capazes de opinarem e buscarem soluções.

A instrumentalização é a fase que por meio das ações podem equacionar os problemas por meio da prática pedagógica, o educando com auxílio do professor pode apropriar-se dos conhecimentos científicos que foram produzidos pela humanidade para buscarem respostas e soluções de problemas postos pela prática social mesmo teoricamente. Sendo assim, percebe-se que a apropriação dos conteúdos não é por si própria, mas tem uma intencionalidade e sentido.

A catarse sendo considerado o momento de o aluno expressar-se a apropriação dos conteúdos estudados que foram trabalhados pelo professor. Logo, após a explicação acerca dos problemas ambientais causado pelo lixo e a existência de políticas públicas. Pediu-se para os alunos elaborarem uma carta ao prefeito da cidade para solicitar coleta seletiva ou resolver um problema do bairro, tendo em vista o lixo. (figura 21).

Figura 21 – Carta produzida por um dos alunos



Fonte: Autora (2018).

Ao explicar o conceito lixo apresentou-se um conceito espontâneo que a partir da aula deram-se propriedades aos conhecimentos científicos que não estão diretamente acessíveis à observação da criança, mas conhecimentos organizados e ensinados.

No início da aula a definição de lixo era algo simples, apenas para diferenciar de outros objetos, a mediação da aula, a partir da relação professor-aluno, atuando na ZDP dos educandos, possibilitou-se passar abstrações, podendo ser apresentados de várias formas, modificando o entendimento do conteúdo-lixo, posteriormente mostrando uma zona de desenvolvimento real modificada pode conceituar, diferenciar, prejudicial ao meio ambiente, às consequências do consumismo, destino apropriado do lixo, a responsabilidade de todos com os cuidados com a natureza, essenciais para a vida humana.

A apropriação da nova síntese revela-se mediante a produção da carta solicitada ao prefeito da cidade. Assim, entende-se em decorrência do trabalho desenvolvido o aluno passou por análises chegando a uma visão sintética, saindo do senso comum sobre o sentido de lixo e suas consequências compreendendo um novo conceito da produção excessiva de lixo, na qual desencadeia poluição.

Nesta lógica, percebe-se a contribuição da aula para formação de um educando questionador, participativo e crítico em relação ao seu papel social.

No que se refere à prática sócia final, constata-se que o aluno tenha modificado suas concepções sobre o conteúdo trabalhado, reestruturando-se da síntese a síntese, tendo maior compreensão do conhecimento científico e social.

A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à prática social inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2012, p. 143).

Logo, perguntamos aos estudantes sobre suas intenções e possíveis ações para contribuir para a melhoria do meio ambiente, soluções para o problema do lixo e o consumismo. Contemplaram-se as seguintes afirmações:

Estudante 1: *Não jogar lixo no chão.*

Estudante 2: *Reciclar, separando o lixo orgânico dos plásticos.*

Estudante 3: *Eu tenho uma caixa de brinquedos que não uso mais, vou separar para doar.*

Estudante 3: *Eu vou doar minhas roupas e sandálias perdidas e levar para o credendo.*

Estudante 4: *Vou separar os plásticos, metais, ajudando separar o lixo para os catadores pegarem.*

Estudante 5: Afirma após escutar a resposta anterior: *Isso é reutilizar.*

A partir do trabalho desenvolvido percebeu-se mudança no ponto de chegada da prática social, alterada em prol de outras perspectivas, vislumbradas nas discussões e propostas de ação dos alunos. Agora compreendem o sentido de para além de uma simples lixeira, mas ampliou-se a definição, possibilidades de aproveitamento, os cuidados com meio ambiente e a apropriação crítica. Portanto, alcançando a possibilidade de uma nova prática social.

CAPÍTULO V

DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVO

Para elucidarmos os resultados dos dados sinteticamente na dimensão analítico-conclusiva, apresentam-se as conclusões a respeito da análise do questionário, bem como da observação participante.

No que se refere identificar as estratégias de ensino no ensino fundamental adotadas pela professora de sala de aula, existem estratégias de ensino bem definidas, diálogos, debates, perguntas e respostas, no entanto, percebe-se a inexistência de intencionalidade, logo, poderá não desencadear o aprendizado. Assim, além da iniciativa docente para a melhoria do ensino, existem fatores de condições de trabalho que secundarizam a importância do ensino-aprendizagem, por exemplo, o cansaço, baixo salário e dupla jornada de trabalho.

Pode-se constatar, também, que a escolha de técnicas de ensino para a realização da prática pedagógica. No entanto, faz necessário refletirmos acerca da importância dos conteúdos e a intencionalidade.

Mediante o experimento da estratégia dialética como mediação no 4º ano do ensino fundamental, nos revelou que por meio dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica é possível vivenciar a metodologia dialética na sala de aula.

Na sala de aula os alunos ficam empolgados, interessa-se em participar, questionar, dialogar, responder os questionamentos levantados, as comparações.

Possibilita a identificação da prática social (conhecimentos que os alunos trazem e as problemáticas existentes no contexto real), a mediação de conteúdos, abstrações e a possibilidade de vislumbrar de fato a formação do aluno crítico que promove mudanças.

Permite uma prática docente intencional e colaborativa para o processo de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, o papel social do professor como um agente social que é a propagação do ensino, de modo intencional e com intuídos transformadores.

Verificou-se no presente estudo que a pedagogia histórico-crítica dá importância aos conteúdos sistematizados que foram constituídos ao longo do tempo pela humanidade articulados com a prática social. O que evidencia a indispensabilidade do questionamento do conteúdo que está dando e sua contribuição para o contexto social. Assim, destaca o papel político das ações pedagógicas.

No que se refere aos desafios da metodologia dialética, na qual foi vivenciada por meio da didática da pedagogia histórico-crítica, podemos apontar que de fato para concretizar a referida metodologia na sala aula de aula, exige um aprofundamento teórico e compreensão dos passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Logo, compreende-se que este fato poderá dificultar sua aplicabilidade entre os professores, mediante os desafios da atualidade que o professor precisa enfrentar.

A elaboração do plano de ensino para a realização da aula comprova seu valor como forma de planejamento que requer estudo um maior tempo de elaboração. Logo, a autora do experimento só realizou por contribuições da orientadora da pesquisa.

É importante destacar que diante dos desafios para a realização do experimento, a saber, a necessidade do aprofundamento teórico, o planejamento das aulas no viés da pedagogia histórico-crítica e o tempo da pesquisa, evidenciam-se limitações e que os estudos teóricos no curso de pedagogia apresentam-se inviáveis no percurso formativo, nos revela que a formação do pedagogo precisa impulsionar um ensino aos graduandos nos aspectos didáticos. Assim, ainda enquanto pesquisadora iniciante logrou êxito.

À guisa de conclusão, o estudo permite assinalar que uma metodologia complexa e requer estudos teóricos para não cair na superficialidade, pois exige muito. Outrossim, não se desfaz a possibilidade de pesquisadores iniciantes do curso de pedagogia, futuros profissionais da educação, buscar superações e melhores para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada Pedagogia histórico-crítica: os desafios da dialética nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sousa-PB permitiu discutir a problemática de como trabalhar com a dialética no ensino fundamental, considerando os desafios atuais do pedagogo.

O objetivo geral de analisar a importância da estratégia dialética enquanto mediação pedagógica própria da perspectiva Histórico-Crítica no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, no município de Sousa, PB foi devidamente alcançado.

Diante do levantamento bibliográfico percebeu-se que a formação do pedagogo na atualidade realmente necessita para além do ensino de técnicas uma articulação com as necessidades sociais para uma atuação profissional comprometida, podendo buscar mudanças no contexto social.

Assinala-se que os desafios no campo de atuação muitas vezes impossibilitam o pedagogo buscar embasamento de sua prática docente na sala de aula, no que se refere à ação aos aspectos didáticos pedagógicos, implica-nos pensar propostas de ensino planejadas mediante estudos teóricos educacionais.

Ao estudar a pedagogia histórico-crítica, que foi formulada por Demerval Saviani na década de 80, quando se questionava acerca das teorias pedagógicas (tradicional, escola nova e técnica) e sistematizou-a para além destas concepções, incorporando as ambas favoreceu vivenciar as dificuldades e comprovar a sua eficácia na prática.

A proposta de Saviani (1995) ao se expandida por outros estudiosos em diferentes áreas, por exemplo, a proposta de Gasparini (2012) com uma didática para a pedagogia histórico-crítica corroborou com novos estudos, como o que aqui se propôs e que propicia a autora afirmar seu valor.

No que se refere ao objetivo para identificar as estratégias de diálogos ensino fundamental, percebeu-se o intuito de buscar melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, que existem diálogos e questionamentos importantes e necessários para se estabelecer a relação de perguntas e respostas do professor-aluno. Vislumbramos a utilização de técnicas de ensino, nas quais realmente podem contribuir para a aprendizagem do aluno, todavia, na pedagogia histórico-crítica permitiu, também, destacar a importância dos conteúdos, nos questionando os necessários e sua relevância para a prática social.

Nesta perspectiva, não se traduz o aluno como mero ser passivo. Ao referenciar o professor como detentor dos conhecimentos, não quer dizer que o aluno será um mero

reprodutor e passivo dos conhecimentos transmitidos pelo professor, mas esta pedagogia articulada aos interesses populares estará na busca de um bom funcionamento da escola, portanto, buscam-se métodos de ensino eficazes.

Para Saviani, estes métodos superariam para além dos métodos existentes, incorporando os pontos positivos tanto da pedagogia tradicional e nova. Neste contexto, este método dará oportunidade para a iniciativa do aluno, mas sem abrir mão do real papel do professor, isto é, uma combinação entre ambos. Permitindo o diálogo, conversas, problematização, discursos entre aluno e professor, mas sem abrir mão da cultura erudita, sistematizada e acumulada ao longo da história, na qual foi produzida historicamente.

No que tange o experimento no 4º ano no ensino fundamental, por meio da didática de Gasparin (2012) nos cinco passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) possibilitou a pesquisadora trabalhar com a metodologia dialética própria da pedagogia histórico-crítica.

Evidenciou-se como um instrumento de auxílio para o trabalho docente em sala de aula, no qual se vivenciou a ideia de que para trabalhar com esta proposta faz-se necessário estudos teóricos para o fazer docente consciente. Respondendo, desta forma o pressuposto estabelecido que seria o aprofundamento teóricos e a didática da pedagogia histórico-crítica que possibilitou vivenciar o método da dialética nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva o professor pode adquirir conhecimentos para desenvolver um trabalho cientificamente e um ensino dos conteúdos escolares de modo críticos, articulados com a prática social, o contexto real do aluno. Tendo de fato procedimentos metodológicos conectados que sustentem a prática teórica na realidade da sala de aula. Assim, como Gasparini enfatiza, a didática concretiza os fundamentos da pedagogia histórico-crítico em procedimentos práticos que assumem os passos da dialética que são prática- teoria-prática.

Compreende-se que o professor ao entrar para a sala de aula sem saber o que está fazendo, age de modo alienado e também contribui para a alienação dos alunos, porque para a pedagogia histórico-crítica sem o acesso do conhecimento os alunos não tem base, sustentação, embasamentos teóricos para constituírem e edificarem uma perspectiva crítica. Logo, uma educação crítica que possibilite transformação no seio da sociedade em que estamos inseridos.

De modo geral, os resultados sinalizaram a qualidade da relação ensino-aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, possibilitando verificar a eficiência da didática mediada pela dialética, bem como a organização do trabalho docente por meio dos cinco passos (prática

social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) sistematizados por Saviani (1995) tem efeito imediato. Esta metodologia dialética evidenciou-se como um instrumento de trabalho valioso para o exercício docente em sala de aula.

Vale destacar que a ênfase no professor para a transmissão do conhecimento, não desloca o aluno para segundo plano, mas interioriza-se uma ação para o processo de ensino-aprendizagem que coloca os saberes em suspensão, que permite diálogos, debates, discussões e leva em consideração o interesse do aluno. Tal movimento, também não rompe com a lógica da sistematização e a transmissão dos conhecimentos, dos conteúdos cognitivos essenciais para o crescimento e desenvolvimento do sujeito.

Então, sabe-se que a educação sendo um elemento secundário não pode isoladamente modificar a manutenção de um sistema excludente, no entanto, poderá contribuir na luta para possíveis transformações da sociedade.

Dessa forma, evidencia-se a importância e valorização do professor, o qual por meio de pesquisas tanto na formação inicial quanto continuada poderá buscar métodos de ensino eficazes para a contribuição do ensino-aprendizagem e conseqüentemente a possibilidade da transformação de cada sujeito e assim possa se transformar numa sociedade melhor e um lugar melhor. Portanto, destaca-se o papel do professor como sujeito social, promovedor do ensino para os outros sujeitos sociais.

Os estudos referentes à abordagem desta pesquisa não terminam aqui, prologando-se para estudos posteriores na pós-graduação. É uma possibilidade para assumir na prática pedagógica enquanto futura pedagoga para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS:

- ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática.** Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2018.
- BARRETO, A. L. de O. **Ambientes virtuais de aprendizagem: Uma experiência de formação continuada de professores.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Diário oficial da União, 1939. p. 7929
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Diário oficial da União, 2006. p. 11.
- BRITO, R. M. de. **História do Curso de Pedagogia no Brasil.** Dialógica (Manaus. Online), v. 01, p. 23-32, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 14 de Junho de 2018.
- BRZEZINSKI, Y. **Pedagogia pedagogos e formação de professores.** Campina-SP: Papirus, 1996.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Encyclopaedia).
- CINQUETTI, H. S. **Lixo, resíduos sólidos e reciclagem: uma análise comparativa de recursos didáticos.** **Educar**, Curitiba, v. 20, n. 23, p. 307-333, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a18.pdf>>. Acesso em: 14 de junho de 2018
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2018
- FELDEN, E. de L. et al. **O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades.** Vivências. Vol. 9, N.17: p. 68-82, Outubro/2013. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2017

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **O desafio do método dialético na didática**. Paraná, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 03 de nov. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf> >.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2011b.

_____. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: _____ (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011c. p. 101-120

_____. Professora, cadê a sua varinha de condão? Sobre a “magia” da aprendizagem. In: SANTOS, C. F. dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 37-50

MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 173-190, jul./dez. 2015. Disponível em: Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art10-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-Mello-Zanchetta.pdf>>. Acesso em 16 de junho de 2018.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (Orgs.). **Desafios da práxis educacional à promoção**

humana na contemporaneidade. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010. p. 211-242.

_____. **Metodologia da pesquisa científica.** (Apostila de Metodologia da pesquisa Científica). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. **A atuação do pedagogo: que profissional é esse?** *Pedagogia em ação*, v. 1, n.2, p. 1-122, ago./nov. 2009 – Semestral. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/1080/1131>>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

PETENUCCI, M. C. **Desvelando a pedagogia histórico-crítica.** Pérola, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf> > Acesso em: 16 de maio de 2018.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017000100015&script=sci_abstract&tlng=pt.>. Acesso em: 06 set. 2017

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf >. Acesso em: 02 dez. 2017.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu-SP, v.1, n.1, p. 83-94, 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, C. T. A. P. de; MOITA, F. M. G. da S. C.. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação.** Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf> Acesso em: 08 de jun de 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Educação e conhecimento)

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 29 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>> Acesso em 03 de mar. 2018.

VIEIRA, S. da R. **A trajetória do curso de Pedagogia - DE 1939 A 2006**. In: Simpósio Nacional de Educação, 1, 2008, Cascavel-PR. Anais... Cascavel: UNIOESTE, 2008.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKII, L. S. **A Formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 16 de junho 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DADOS SOCIO-FORMATIVOS

1. Socioculturais					
1.1 GÊNERO	1.2 IDADE	1.3 ENSINO MÉDIO		1.4 ENSINO SUPERIOR	
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> OUTRO	<input type="checkbox"/> 20 – 25 Anos <input type="checkbox"/> 26 – 31 Anos <input type="checkbox"/> 32 – 36 Anos <input type="checkbox"/> Acima De 37	<input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Privada		<input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Tecnólogo Curso: _____	
1.1 Dados Ambientais					
<input type="checkbox"/> Sala de aula	<input type="checkbox"/> Muito Bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Deficiente	
<input type="checkbox"/> Biblioteca	<input type="checkbox"/> Muito Bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Deficiente	
<input type="checkbox"/> Suporte Técnico	<input type="checkbox"/> Muito Bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Deficiente	
<input type="checkbox"/> Suporte Pedagógico	<input type="checkbox"/> Muito Bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Deficiente	
<input type="checkbox"/> Outro: _____	<input type="checkbox"/> Muito Bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Deficiente	
1.2 DADOS SOBRE CONHECIMENTOS Pedagógicos, teórico, normativo, metodológico, profissional					
1.2.1 Em ordem crescente de importância, numere as atividades necessárias para a formação inicial do pedagogo na atualidade.					
<input type="checkbox"/> Iniciação Científica					
<input type="checkbox"/> Monitoria					
<input type="checkbox"/> Estágio					
<input type="checkbox"/> Trabalho Final de Curso					
<input type="checkbox"/> Formação continuada					
<input type="checkbox"/> Outros					
Comentário livre:					
1.2.2 Em ordem crescente de importância, numere as atividades complementares necessárias para a formação inicial do pedagogo na atualidade?					
<input type="checkbox"/> Palestra única					
<input type="checkbox"/> Seminários					
<input type="checkbox"/> Discussão de grupo de pesquisa					
<input type="checkbox"/> Grupo de estudo					
<input type="checkbox"/> Outro. Descreva: _____					
1.3.3 Quais são as estratégias de ensino que você adota para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?					

1.3.4 Em ordem crescente de importância, numere as áreas de conhecimento que você considera mais relevante para o futuro pedagogo?

- História
- Filosofia
- Sociologia
- Psicologia
- Fundamentos
- Outra: _____

1.3.5 Você participa ou participou de grupo de pesquisa?

- PIBID
- PIBIC
- PROBEX
- Outros: _____

Comentário livre:

1.3.6 Como você avalia a sua prática de professora da educação fundamental (anos iniciais)?

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Indiferente

Comentário livre:

1.4 DADOS SOBRE CONHECIMENTO SOCIO RELACIONAL

1.4.1 Você se considera uma boa professora?

- Sim
- Não

1.4.2 Quais as características de uma boa professora?

1.4.3 Quais as características de um bom aluno?

1.4.4 Em sua opinião quais os aspectos positivos e negativos da vida de uma professora?

Positivo(s):

Negativo(s):

1.4.5 Quando você tem alguma dificuldade didático-pedagógica, a quem você recorre?

- Professor/a : _____
- Livros: _____
- Outro: _____
- Por quê? _____

1.4.6 Quando você tem alguma dificuldade em se relacionar com os alunos a quem você recorre?

- Professor/a : _____
- Livros: _____
- Sindicato

Outro: _____
Por quê? _____

1.5 DADOS ESPECIFICOS SOBRE EDUCAÇÃO CRITICA

1.5.1 É possível trabalhar com a prática Pedagógica associada ao contexto histórico-critico? Favor, poderia comentar.

SIM NÃO

Comentários:

1.5.2 Você gosta de trabalhar com o ensino fundamental? Favor, comente.

SIM NÃO

1.5.3 Como os professores trabalham a criticidade na escola? Comente.

1.5.4. Qual (ais) sugestão (ões) você daria para o ensino crítico na sua escola?

1.5.5 Você faz um uso de algum embasamento teórico para a realização do seu trabalho docente? Favor, comente.

SIM NÃO

1.5.6 De acordo com seu entendimento que conhecimentos são necessários para que se possa obter mais êxito em sala de aula?

1.6 INTENÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PÓS-GRADUAÇÃO

- Outra Graduação: _____
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

1.7 Comentário e ou sugestões que não apareceram nesta pesquisa, mas que você considera relevante questionar:

ANEXO

ANEXO A – Tabela De Análise De Textos Acadêmicos-Científicos, segundo as Dimensões propostas por Novikoff – TABDN

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff - TABDN

PERÍODO DO ESTUDO: Início:----/----/----- Término:----/----/-----

1.0 Tipo de texto ()

Dissertação Profissionalizante (DP)	Tese (T)	Artigo (Ar)
Dissertação Acadêmica (DA)	Resenha (Re)	Livro (Lv)

1.1 Análise textual e temática Resumo: Cole aqui o resumo e depois fragmente cada parte na tabela abaixo. Em seguida faça a sua análise interpretativa, discorrendo sobre as possíveis lacunas e/ou problemas que você entender como tal.

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR Descrever a obra de acordo com a ABNT.	
	Tema do artigo	
	Palavras-chave/unitermos	
	Objeto: Descrever aquilo que o autor está estudando/analizando. O SUJEITO NÃO É OBJETO.	
	Objetivo: Descrever o objetivo de acordo com o autor.	
	Fundamentação e Justificativa: Descrever o que o autor aponta como sendo importante no artigo dele.	
	Problema: Descrever o que o autor questiona ou levanta como sendo necessário estudar.	
	Pressupostos/hipóteses Destaque da ideia que se tem sobre o problema ou possível resposta.	
	Finalidade da pesquisa: Marque apenas um X nas alternativas.	() Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(ano): Descrever os conceitos mais importantes do artigo, destacando o autor citado e o ano.	
DIMENSÃO TÉCNICA	Método: Marque um X na alternativa adequada e <u>descreva</u> o método/técnica de coleta (instrumentos) e a análise de dados que o autor usou. Se a pesquisa for de campo, descreva a amostragem.	Abordagem Qualitativa () Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista ()
DIMENSÃO MORFOLOGICA	Resultados	
DIMENSÃO ANALÍTICO- CONCLUSIVA	Conclusão	
	Algumas referências	

1.2 Análise Interpretativa:

ANEXO B – Pedagogia Teoria Histórico-Crítica por Dermeval Saviani

1 - PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Primeiro contato que o aluno mantém com o conteúdo trabalhado pelo professor; visão do aluno/ senso comum, empírica, geral/sincrética, onde tudo de certa forma aparece como natural.

2 - PROBLEMATIZAÇÃO

O segundo passo, constitui o elo entre a prática e a instrumentalização. ZDP

3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO

É o momento do método que passa da síncrese a síntese a visão do aluno sobre o conteúdo escolar presente em sua vida social. Ações didático-pedagógicas para realizar as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, conceituar, deduzir, generalizar, discutir explicar, etc. ZDP

4 - CARTASE

Passagem da síncrese inicial sobre a realidade social do conteúdo que foi trabalhado para a síntese. Momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que o conduziram a construção do conhecimento. ZDP.

5 - PRÁTICA SOCIAL FINAL

Professor e alunos se modificaram intelectualmente e qualitativamente em relação as suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica, social e histórica a uma fase de maior clareza e compreensão. Corresponde ao nível de desenvolvimento real do educando.

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB”, coordenado pela Prof^a. Dr. Cristina Novikoff e vinculado ao CFP/UFCG.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar a importância da estratégia dialética enquanto mediação pedagógica própria da perspectiva Histórico-Crítica no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, no município de Sousa, PB. Para atender o objetivo geral, no que se refere aos específicos iremos identificar as estratégias de diálogo entre o professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem numa turma de 4ºano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB; experimentar a estratégia dialética como mediação 4ºano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB e; discutir a importância da dialética no ensino fundamental para formação do aluno com habilidade de raciocínio crítico. Este trabalho justifica-se pela possibilidade da graduanda vivenciar o método da dialética própria da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sousa-PB

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Para tal a coleta de dados se dará por meio de observação, questionário na primeira semana de junho e experimento em sala de aula (com anotações em diário de bordo, questionário semiestruturado, experimento, fotografias e gravação dos momentos pertinentes e acordados comigo e os responsáveis pelos alunos). Os riscos envolvidos com sua participação são: os constrangimentos na realização das atividades caso o aluno seja retraído e inseguro, no entanto, a pesquisadora juntamente com o professor de sala dará todo suporte necessário para encorajar e manter a autoestima em níveis altos e de entusiasmo com as atividades. Os benefícios da pesquisa serão: será a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof^a. Dr. Cristina Novikoff, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Prof^a Dr. Cristina Novikoff

Instituição: CFP/UFCG

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares -
CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB, Brasil – BR

Telefone: (83) 9 8199-0989

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL

E

DATA

Assinatura ou impressão datiloscópica do Nome e assinatura do responsável pelo estudo voluntário ou responsável legal

ANEXO D – Termo de assentimento livre e esclarecido -TALE

Você menor está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB”, coordenado pela Prof^a. Dr. Cristina Novikoff e vinculado ao CFP/UFCG.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo: Analisar a importância da estratégia dialética enquanto mediação pedagógica própria da perspectiva Histórico-Crítica no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, no município de Sousa, PB. Para atender o objetivo geral, no que se refere aos específicos iremos identificar as estratégias de diálogo entre o professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem numa turma de 4ºano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB; experimentar a estratégia dialética como mediação 4ºano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB e; discutir a importância da dialética no ensino fundamental para formação do aluno com habilidade de raciocínio crítico. Este trabalho justifica-se pela possibilidade da graduanda vivenciar o método da dialética própria da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sousa-PB

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Para tal a coleta de dados se dará por meio de observação, questionário na primeira semana de junho e experimento em sala de aula (com anotações em diário de bordo, questionário semiestruturado, experimento, fotografias e gravação dos momentos pertinentes e acordados comigo e os responsáveis pelos alunos). Os riscos envolvidos com sua participação são: os constrangimentos na realização das atividades caso o aluno seja retraído e inseguro, no entanto, a pesquisadora juntamente com o professor de sala dará todo suporte necessário para encorajar e manter a autoestima em níveis altos e de entusiasmo com as atividades. Os benefícios da pesquisa serão: será a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof^a. Dr. Cristina Novikoff, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Prof^a Dr. Cristina Novikoff

Instituição: CFP/UFCG

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB, Brasil – BR

Telefone: (83) 9 8199-0989

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO E – folha de orçamento

Data: 10/04/2018

ORÇAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA

Nome do Projeto: “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNÍCIPIO DE SOUSA-PB”.

Pesquisador Responsável: Cristina Novikoff/ Orientanda: Tatiane Braga de Sa

Instituição/Unidade/Departamento: Curso de Pedagogia, UFCG/UAE/Cajazeiras.

Fonte (Instituição): UFCG

	VALOR US\$	VALOR R\$
A) MATERIAL PERMANENTE		-
B) MATERIAL DE CONSUMO		300
B.1. Resma de Papel		100,00
B.2 Cartucho de Tinta para Impressão		300,00
SERVIÇOS DE TERCEIROS		-
HONORÁRIOS DO PESQUISADOR		-
DESPESAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA		-
TOTAL		400,00

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:

Este orçamento de projeto de pesquisa é apenas indicativo e visa a atender exigências da CONEP sistema SISNEP. A aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética na Pesquisa da CEP/ HUAC limita-se aos aspectos éticos da pesquisa e não implicando em nenhuma hipótese, compromissos financeiros da parte da Instituição com o desenvolvimento das atividades do projeto ou com o pesquisador, uma vez que os materiais de capital e custeio pertence ao patrimônio na UFCG. A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética pode ser uma exigência para posterior obtenção de recursos financeiros na UFCG ou em agências de fomento.

Outros comentários: _____


Profª Drª. Cristina Novikoff

ANEXO F – Termo de compromisso do(s) pesquisador(es)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Cajazeiras, 17 de maio de 2018.


Orientador(a)


Orientando