

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

FAUSTO BATISTA CESÁRIO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

JATAÍ
2021

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Fausto Batista Cesário

Matrícula: 20182020280190

Título do Trabalho: A pedagogia histórico-crítica como fundamento da formação docente

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.


Local: Jataí, GO Data: 23/03/2024
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

FAUSTO BATISTA CESÁRIO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação e da sala de aula.

Sublinha de pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientadora: Dr^a. Joana Peixoto

JATAÍ
2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Cesário, Fausto Batista.

A pedagogia histórico-crítica como fundamento da formação docente [manuscrito] / Fausto Batista Cesário. -- 2021.

96f. ; il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Joana Peixoto.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2021.

Bibliografias. Apêndices.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Tendências pedagógicas.
4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Peixoto, Joana. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**ATA DE SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DO ALUNO FAUSTO BATISTA CESARIO**

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha: Currículo e Avaliação

Aos vinte e sete dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e um, com início às quatorze horas, em sala remota da plataforma Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE**, de autoria do candidato Fausto Batista Cesario, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, no nível Mestrado Profissional. O aluno apresentou o trabalho e, em seguida, foi arguido pela banca examinadora, composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Joana Peixoto (IFG), orientadora e presidente da banca, Adelino Cândido Pimenta (IFG), membro interno, e Daniela Rodrigues de Sousa (PUC/GO), membro externo. Após as arguições, os examinadores reuniram-se em sessão fechada, a fim de concluir o julgamento da dissertação e do produto técnico-tecnológico, tendo sido o candidato **APROVADO**. As considerações da banca examinadora encontram-se no anexo desta ata. Foi concedido o prazo de trinta dias para o candidato efetuar, caso haja, as correções indicadas e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do diploma. Proclamado o resultado pela presidente da banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que segue assinada pelos membros da banca examinadora e pelo candidato, bem como o anexo.

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Joana Peixoto
Presidente da Banca (Orientador - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Adelino Cândido Pimenta
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Daniela Rodrigues de Sousa
Membro Externo (PUC/GO)

(assinado eletronicamente)

Fausto Batista Cesario
Aluno do PPGECM/IFG

Documento assinado eletronicamente por:

- **Fausto Batista Cesário, FAUSTO BATISTA CESÁRIO - ESTUDANTE - IFG - CÂMPUS JATAÍ (10870883000306)**, em 07/03/2021 18:36:18.
- **Daniela Rodrigues de Sousa, DANIELA RODRIGUES DE SOUSA - 234515 - DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE PESQUISA EDUCACIONAL - PUC / GOIAS (01587609000171)**, em 23/02/2021 09:58:27.
- **Adelino Candido Pimenta, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 09/02/2021 08:29:18.
- **Joana Pelxoto, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 02/02/2021 12:09:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 127575

Código de Autenticação: fbc8fb/c0d



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Rua Maria Vieira Cunha, nº 775, Residencial Flamboyant, JATAÍ / GO, CEP 75804-714
(64) 3632-8624 (ramal: 8624), (64) 3632-8610 (ramal: 8610)

RESUMO

A finalidade geral desse trabalho foi investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação do professor. Para tal, buscamos aporte teórico em autores como Saviani (1984; 1987; 2003; 2005; 2005b; 2007; 2009; 2011 e 2013), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2015), Vygotsky (1993) e Gasparin (2002; 2003; 2005; 2007; 2012; 2015). Como questão problema norteadora, propomos: Como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação docente? Para o alcance do objetivo, foram adotados os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-crítica que nortearam o planejamento e a realização de uma Proposta Formativa Docente, produto educacional dessa pesquisa. Essa Proposta Formativa teve como objetivo apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. Ela foi desenvolvida em 10 aulas, com uma professora que leciona matemática no ensino Fundamental II e Ensino Médio em uma Escola Estadual do município de Jataí, no estado de Goiás. Como instrumentos de coleta de dados, além da observação e do acompanhamento direto da professora durante a realização da Proposta Formativa Docente, foram adotadas duas entrevistas. Uma entrevista foi realizada no início da referida Proposta, e outra ao final. A análise e interpretação dos dados foram feitas com base no registro do acompanhamento da docente e de seus relatos, recolhidos no decorrer da Proposta Formativa e das entrevistas.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Tendências Pedagógicas. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The general purpose of this work was to investigate the contributions of Critical-Historical Pedagogy to teacher education. For such, we searched for theoretical support in authors like Saviani (1984; 1987; 2003; 2005; 2005b; 2007; 2009; 2011 and 2013), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2015), Vygotsky (1993) and Gasparin (2002; 2003; 2005; 2007; 2012; 2015). As a guiding problem, we propose: How can Critical-Historical Pedagogy contribute to teacher education? To reach the goal, the theoretical and methodological principles of the critical-historical approach were adopted, which guided the planning and the realization of a Teacher Training Proposal, the educational product of this research. This Formative Proposal had as its objective to present Critical-Historical Pedagogy as the foundation for the organization and development of school pedagogical work. It was developed in 10 classes, with a teacher who teaches Mathematics in Elementary II and High School in a State School in the city of Jataí, in the state of Goiás. As instruments of data collection, besides the observation and the direct monitoring of the teacher during the execution of the Teacher Training Proposal, two interviews were adopted. One interview was held at the beginning of the Teaching Training Proposal, and the other at the end. The analysis and interpretation of the data were based on the record of the teacher's follow-up and on her reports, collected during the Formative Teaching Proposal and the interviews.

Keywords: Education. Teacher education. Pedagogical Trends. Critical Historical Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM	Administração de Empresas
CESUT	Centro de Ensino Superior de Jataí
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática
RBBA	Revista Binacional Brasil Argentina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	14
2.1	Modelos De Formação Docente	14
2.2	Concepções pedagógicas que fundamentam a formação de professores	16
2.3	Formação docente para professores de matemática	24
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	28
3.1	Razões que justificaram a escolha da Pedagogia Histórico-Crítica	36
4	PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	39
4.1	Estrutura e desenvolvimento da Proposta Formativa Docente	39
4.2	Proposta Formativa Docente: uma didática apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	55
	APÊNDICES	57

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte dos estudos realizados no contexto do Curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Nesse curso, este pesquisador despertou para a necessidade de uma fundamentação teórica para a atuação do professor, percebendo que o trabalho docente não se reduz a operações mecânicas, mas, pelo contrário, as opções didático-pedagógicas que o professor faz definirão o tipo de ensino que orienta e as aprendizagens de seus estudantes. Tudo isto desemboca num projeto de sociedade, que poderá se dirigir para caminhos distintos.

O estudo da obra de Saviani foi fundamental nesse processo, especialmente “Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política” (SAVIANI, 1984), que nos permitiu compreender a importância da defesa de uma escola pública e gratuita, voltada para o atendimento da classe trabalhadora. Essa proposta de escola demanda a transformação radical do modo de produção de vida dos sujeitos sociais, mas, pode desenvolver ações que se encaminhem para essa transformação, mesmo num contexto em que ainda se reproduzem as condições de marginalidade de boa parte da população.

Dessa maneira, nossos estudos encaminharam-se para o aprofundamento de questões sobre a formação de professores e, especificamente, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria formativa, com base, especialmente, nos autores: Saviani (1984; 1987; 2003; 2005; 2005b; 2007; 2009; 2011; 2013), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2015), Vygotsky (1993) e Gasparin (2002; 2003; 2005; 2007; 2012; 2015), buscando-se responder à seguinte questão: Como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação docente?

Nos estudos que serviram de base para a presente pesquisa, destacaram-se alguns aspectos que contribuíram para o entendimento de questões conceituais referentes à formação de professores e, mais especificamente, sobre essa formação segundo a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir daí, delineamos o conceito de formação de professores e desenvolvemos o produto dessa pesquisa, que é uma Proposta Formativa Docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerar a escola como ambiente que possibilita o acesso ao saber elaborado e em que ocorre, regularmente, o processo de ensino e aprendizagem, torna o sentido da formação docente fundamental, afinal, o professor é um protagonista mediador do aprendizado dos estudantes. Por essa razão, também, a sua formação é um elemento essencial para o processo educacional.

Segundo Saviani (2009), o professor é um agente da sociedade que, de maneira ativa, tem possibilidades de transformar o meio social em que está inserido. O referido autor ainda salienta que a garantia de uma formação sólida e eficiente vai requerer investimentos financeiros correspondentes e condizentes com o discurso da valorização do professor e da importância desse profissional para a educação. Isso implicaria em contrariar as políticas educacionais que se pautam na busca da redução de custos e o corte de investimentos na educação. Ou seja, seria preciso ajustar as decisões políticas ao discurso imperante de valorização do professor.

Ainda segundo Saviani (2009), no Brasil, configuraram-se dois modelos opostos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p. 148).

Importa aqui ressaltar que o aluno é, também, um protagonista no processo de ensino e aprendizagem, sendo o foco e razão da escola. No entanto, deparamo-nos com atividades de formação de professores com pouca articulação com os processos de aprendizagem do aluno. De acordo com Saviani (2005), o professor é um mediador do aprendizado e cabe a ele possibilitar condições de aprendizagem para que o aluno se desenvolva intelectualmente. Por isso, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

Libâneo (2004) aponta que a didática atual tem se nutrido de certas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender às necessidades educativas presentes, especialmente às relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. “As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 115).

Além disso, para que a educação possa ser vista como “produção do saber”, “mecanismo de percepção” e “processo que medeia a sociedade”, é necessária uma política educacional existente e consistente (LIBÂNEO, 2004).

Considerando essa perspectiva, a presente pesquisa propõe-se a analisar a formação de professores à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha dessa Pedagogia decorre dos estudos preliminares de concepções norteadoras do processo de ensino e aprendizagem, que se mostraram pautados em duas bases importantes: a psicologia histórico-cultural e o marxismo.

A Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Lev Semenovitch Vygotsky, é uma teoria que afirma que o ser humano nasce um homínídeo - ser capaz de crescer e de se tornar homem se for inserido num contexto social, histórico e cultural de seres humanos. Segundo tal abordagem, nascemos com todas as ferramentas para sermos homens, mas, é o convívio com a sociedade, mediado pela linguagem (signos e instrumentos), que vai fazer com que venhamos a desenvolver as aptidões mentais superiores.

[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2005, p. 26).

Esta teoria fundamenta-se no marxismo e tem seu foco no estudo do processo educativo, buscando responder como os indivíduos se humanizam, e discorre sobre a importância do professor como mediador desse processo.

O Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Marx, explica que a sociedade é moldada materialmente, por seus meios de produção, que determinam como pensamos, agimos, no que devemos acreditar ou não. Afirma, ainda, que a realidade se funda no mundo material, que são os modos de produção de bens e serviços que determinam os diferentes cursos da história e que a realidade é dialética, sendo que os sujeitos e o meio geram influências mútuas e sucessivas entre si (RIBEIRO; ZANARDI, 2018).

Nesse sentido, é importante salientar que iremos nos contrapor às ideias das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, por entendermos que o professor não se resume apenas a um mero facilitador da aprendizagem do aluno, mas, que exerce o papel de influenciador de novos saberes e valores, um mediador entre o que a criança já sabe e aquilo que ela tem a potencialidade para vir a ser, desde que esteja sendo assistida (DUARTE, 2001).

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse trabalho baseia-se nos próprios pilares da Pedagogia Histórico-Crítica. E é assim, consubstanciada na lógica dialética, que se propõe a pensar a realidade não como algo dado e estabilizado, reconhecendo os conflitos existentes e as contradições presentes na realidade, que devem ser considerados na análise do

problema de pesquisa, possibilitando vislumbrar entendimentos para além da aparência imediata.

Essa dissertação estrutura-se em cinco capítulos. No capítulo 2, foram abordados os modelos de formação de professores no Brasil e as teorias educacionais que repercutiram nas diversas concepções pedagógicas, orientando, por sua vez, as diferentes propostas de formação docente.

O capítulo 3 apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade para a formação docente e sua perspectiva de organização do trabalho pedagógico. Explicita ainda os motivos da escolha dessa abordagem, que valoriza os instrumentos culturais e sócio-históricos construídos pelo homem enquanto ser social, ligando o ensino a uma reflexão, e posterior ação transformadora da realidade e da prática social.

O capítulo 4 propõe-se a descrever a Proposta Formativa Docente, desenvolvida como produto educacional. No capítulo 5, expomos as considerações finais respondendo ao problema investigado.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse capítulo, abordamos os modelos de formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009; 2011), e as teorias educacionais que repercutem nas concepções pedagógicas que orientam, por sua vez, as diferentes propostas de formação docente.

Nessa dissertação, a formação de professores é definida como um processo de constante desenvolvimento, com base na lógica dialética, que se propõe a pensar a realidade não como algo dado e estabilizado, reconhecendo, além da aparência imediata, a realidade com seus conflitos e mudanças. Tal pensamento, dentro da visão dialética, faz-se determinante, pois, corrobora com a visão de Saviani (2009), que considera o professor como um agente da sociedade que, de maneira ativa, tem possibilidades de transformar o meio social em que está inserido, influenciando e mediando o aprendizado capaz de promover a emancipação humana, o que só é possível mediar dentro de uma realidade em desenvolvimento e se o profissional se manter nessa mesma dinâmica.

A formação docente é importante, porque os conhecimentos e métodos didático-pedagógicos aplicados na profissão do professor poderão ser repassados e utilizados por outros indivíduos, objetivando a construção de novos saberes, para que sejam disseminados para as futuras gerações e possam, assim, contribuir para a formação social.

2.1 Modelos De Formação Docente

Em meados do século XIX, após a Independência do Brasil, surge no país a necessidade de formar professores em grandes escalas, para atender às demandas que surgiam, tendo em vista o crescimento da população e, conseqüentemente, das escolas. Trata-se das chamadas “Escolas Normais”, de nível médio, que tinham por objetivo formar professores primários, e as de nível superior, cujo papel era formar os professores secundários. Esse padrão de organização e funcionamento das escolas foi realizado em 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que, posteriormente, foi estendida para o interior do estado, tornando-se referência para todo o país, o que ocasionou deslocamento de professores de outros estados para receber instruções. O ciclo de expansão das Escolas Normais ocorreu até o seguinte século XX, (ano 1932), e, assim, o padrão se estendeu e se estabeleceu em todo o país.

Do processo histórico, emergem dois modelos antagônicos de formação de professores: o modelo chamado de *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos ou modelo cultural-cognitivo* e o modelo *pedagógico-didático*.

O modelo dos *conteúdos culturais-cognitivos* enfatiza o conteúdo que esse profissional deve ministrar, mas, sem nenhuma preocupação ou atenção com a organização didático-pedagógica, ou seja, essa formação não propõe o preparo didático-pedagógico para exercer a docência; nesse modelo, o professor era visto como um mero técnico, cuja função era resolver problemas predefinidos.

O outro modelo, chamado de modelo *pedagógico-didático*, salienta que a formação do professor só seria eficaz se estivesse baseada no preparo pedagógico e didático (SAVIANI, 2011). “Ou seja, além da cultura geral e da formação específica na área correspondente de conhecimento, as instituições formadoras devem assegurar, por meio de sua organização curricular, a preparação didático-pedagógica dos professores” (SAVIANI, 2009, p. 149). Esse preparo consiste em se completar a formação inicial e continuada com o efetivo preparo pedagógico-didático, considerando a cultura geral, historicamente construída, e a

[...] formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2011b, p. 09).

Saviani (2011) salienta que a história mundial da formação dos professores registra que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, também denominado de modelo cultural-cognitivo, predominou nas instituições formadoras dos professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Porém, o modelo pedagógico-didático tendeu a prevalecer em Escolas Normais, cuja principal finalidade é a formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na história da formação de professores, foi constatada no primeiro modelo e que predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários, (SAVIANI, 2009, p. 149).

Saviani (1996) afirma, ainda, que esses modelos não abrangem os saberes necessários para a prática educativa na formação do educador. É preciso considerar, também, outros saberes, como:

- O saber atitudinal - relacionado aos aspectos que constituem a personalidade e identidade do docente, apresentados de forma espontânea, deliberada e sistematizada em sua atuação;
- O saber crítico-contextual – conta com a apreensão do docente quanto ao fato de que os alunos estão inseridos em uma sociedade, em que cumpre o papel de cidadão e que precisa compreendê-la enquanto mediador de conhecimento desse aluno;
- O saber específico – corresponde aos saberes específicos vinculados às disciplinas inseridas nos currículos socialmente produzidos, que envolvem as *ciências da natureza, das artes, humanas e das técnicas ou modalidades*;
- O saber pedagógico – compreende a base da construção da função educativa em forma de teorias educacionais produzidas pelas Ciências da Educação;
- O saber didático-curricular – compreendido no contexto da relação entre professor e aluno, tratando-se dos conhecimentos envolvidos na organização e ação docente.

2.2 Concepções pedagógicas que fundamentam a formação de professores

Por ser um ato político, a educação e a sociedade sofrem influências recíprocas. Como a sociedade brasileira fundamenta-se na economia capitalista, os princípios que a regem baseiam-se em teorias liberais, que são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Daí, fica evidente que, em uma sociedade como a nossa, cabe à escola a função de socialização da cultura ou de democratização do conhecimento. Segundo os princípios liberais, cabe à educação preparar os indivíduos para ocuparem o seu lugar no mercado (LIBÂNEO, 2000; 2011; MARTINS, 2010; SAVIANI, 2009).

A Pedagogia Liberal desenvolve-se, ao longo da História, em várias tendências: tradicional, escola nova - que não se diferenciou, efetivamente, da tradicional - e a liberal tecnicista. Conforme Libâneo (1994), o que predomina em cada uma delas pode ser resumido no fato de que, enquanto na pedagogia tradicional a iniciativa parte do professor, sujeito do processo, na escola nova quem se destaca é o aluno, e na proposta tecnicista, o elemento principal é a organização racional dos meios.

A pedagogia liberal tradicional surgiu por volta do século XVI, num período em que se valorizava a razão em detrimento da fé como uma alternativa à escola medieval, de base religiosa. Segundo Libâneo (1994, p. 54), a doutrina liberal, diferente do sentido “avançado”, “aberto” ou “democrático” que o termo pode levar a entender, apareceu como justificativa

para o sistema capitalista e é uma manifestação própria desse tipo de sociedade, que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classe.

De acordo com a pedagogia liberal tradicional, cabe à escola cumprir uma clássica função de formar indivíduos capazes de desempenhar seu papel na sociedade (papel historicamente definido e imutável). Indivíduos capazes de se adaptarem aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual, sem revelarem as desigualdades sociais.

A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem suas posições na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, basta que se esforcem (LIBÂNEO, 1989, p. 23).

Dessa maneira, percebe-se que, mesmo pregando a igualdade de oportunidades, essa tendência não revela a desigualdade de condições e o princípio “educação para todos”, desenhado pela pedagogia liberal, é acolhido pela classe burguesa, com pretexto de se instaurar uma sociedade democrática; contudo, os resultados deixam claro que a “educação para todos” não se efetivou. Assim, grande parte da população continua fora do processo educativo formal e a escola não foi capaz de possibilitar aos que a frequentam a apropriação da herança cultural e nem de se ajustarem ao tipo de sociedade proposto pela burguesia.

A pedagogia tecnicista surgiu após a segunda guerra mundial, quando o avanço da industrialização e da monopolização da economia fez com que os teóricos da burguesia lançassem os fundamentos de uma ideologia social capitalista para a potencialização da produção, visando aplicar lucros. Como, segundo a ideologia liberal, os indivíduos são peças fundamentais da sociedade, a educação passou a ter a função de desenvolver habilidades físicas e mentais necessárias à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Para atender à essa demanda, é configurada uma pedagogia tecnicista.

Para Saviani (2005), a pedagogia tecnicista ganhou autonomia em 1969, quando se instituiu como tendência, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente, sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais. Com a tendência tecnicista, caberia à escola modelar o comportamento humano, com ênfase em aspectos voltados para a organização do “processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina

do sistema social global” (LIBÂNEO, 1989, p. 28). O sistema capitalista articula-se com o sistema produtivo e, para tanto, emprega a tecnologia. Daí, surgiram as propostas pedagógicas, como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar.

Nesse sentido, estruturar o trabalho pedagógico significa colocar nas mãos de especialistas, de técnicos das mais diferentes formações, a concepção, planejamento, a coordenação e o controle como eficiência. Dessa maneira, o bom funcionamento da escola seria fundamental ao equilíbrio do sistema social do qual faz parte. Com isso:

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que forma indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade, estará ela cumprindo sua função de equalização social, identificada nesse contexto com o equilíbrio do sistema (SAVIANI, 1984, p. 17).

E o que passou a ser exigido pelo professor? Na visão tecnicista, a competência e o domínio de comportamentos e habilidades. Habilidades de realizar e elaborar planos de ensino, habilidades de criar estratégias que possam facilitar a aplicação de técnicas, utilização de recursos audiovisuais e táticas que possam mensurar e avaliar o aprendizado do aluno. É preciso apenas eficiência para a aplicação de boas técnicas para garantir a aprendizagem dos alunos. Para a pedagogia tecnicista, marginalizados serão, então, o ineficiente e improdutivo.

A partir da década de 1970, ocorre crítica da sociologia francesa em relação ao papel ideológico e discriminador da escola na sociedade capitalista, que se tornou motivo de conflitos e contradições. Apoiados nessa crítica, estudiosos empenharam-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com interesses da população. É senso comum entre pesquisadores e teóricos que a qualidade da educação está relacionada à formação do professor; nesse sentido, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN -traz em seus dispositivos dois artigos específicos (Artigos 61 e 62) sobre a formação de profissionais da educação:

Art. 61. [...]:

[...]

Parágrafo único. 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.

Art. 62. [...]:

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996)

Podemos perceber que esses dispositivos, no que se refere ao assunto formação de professores, encontram-se pautados em normas jurídicas, não sendo apenas uma mera conveniência da instituição de ensino pública ou privada a sua aceitação e implementação, mas, sim, um direito do profissional que atua na área.

O art. 62 da LDBN/96, em seu parágrafo primeiro, afirma que deve haver regime de colaboração entre União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, a fim de promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, mas, a lei, por si só, não garante uma boa formação. É preciso, portanto, pensar essa formação estruturada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática pedagógica.

Para Libâneo (2000), o professor está saindo da universidade sem a necessária formação, sem o domínio dos conteúdos que irá transmitir. No entanto, a escola não é apenas um espaço de reprodução da economia. Seguindo possibilidades de transformação social, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe a escola como “[...] o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 2004, p. 34).

Sendo um espaço de transmissão do saber sistematizado e acumulado historicamente, a escola pode oferecer subsídios aos educandos para apropriação da herança social. Cabe à escola o papel de contribuir para a formação de uma sociedade em que haja aceitação, respeito a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Nessa perspectiva, caberia à escola suprir as experiências que permitem ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objetivo, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estrutura do ambiente” (LIBÂNEO, 1989, p. 25).

A atividade essencial de uma escola é assegurar a aprendizagem do aluno com a ajuda pedagógica do professor, que é o mediador desse encontro do aluno com os objetivos de conhecimentos. Diante do exposto, Gasparin (2012), afirma que “[...] o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através de ações previstas e dos recursos selecionados,

os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos” (GASPARIN, 2012, p. 122).

Ao mesmo tempo, Libâneo (2000, p. 60) afirma que “se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter ele próprio esse domínio [...]. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor”.

No entanto, torna-se difícil exigir que o professor desenvolva uma prática pedagógica fundada em conhecimento científico, se ele não teve acesso a esse tipo de conhecimento na universidade. Para Saviani (1999), dentre os conhecimentos que o professor precisa dominar, estão os específicos da disciplina que ministra e o didático-curricular. Os conhecimentos específicos devem ser organizados para que, ao serem ministrados, provoquem nos alunos o efeito desejado.

O que se observa é que há valorização dos conhecimentos específicos na área disciplinar em desvantagem à formação pedagógica nos cursos de formação de professores, e, sobre isso, Libâneo (2015) aponta que:

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

O domínio dos conhecimentos específicos da disciplina possibilitará ao professor uma postura crítica em relação a eles e a transmissão desses conhecimentos aos alunos, utilizando-se dos métodos de ensino. Ao discutir o papel da escola, Gasparin (2007) argumenta:

Muitas críticas são feitas à escola tradicional, considerada mera transmissora de conteúdos estáticos de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais; se isso é verdade, deve-se lembrar que a escola, em cada momento histórico, constituiu uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida, por isso cumpre sua função específica (GASPARIN, 2007, p. 1-2).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de um processo educativo que apresente uma coerência entre a formação do professor e as necessidades reais de uma prática profissional em consonância com um contexto social dinâmico. Diante desse cenário, no

âmbito educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica surge no quadro das “tendências críticas da educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 09), como resposta às teorias da educação não-crítica (que buscavam levar os indivíduos a se adaptarem aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual, mas, sem que eles revelem as desigualdades sociais), sendo elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovadora (escola nova) e a pedagogia tecnicista.

Indo além, Saviani (2009) procurou superar essas teorias pedagógicas de forma dialética, tanto pela insuficiência teórica quanto pela prática social em que resultaram, e que fosse, também, além da visão marcada pelas teorias críticas – reprodutivistas, que surgiram no início de 1969, quando ainda predominava a pedagogia tecnicista. De acordo com essa vertente pedagógica, só é possível compreender a escola a partir de seus condicionantes sociais. Destarte, a escola deixa de ser uma instituição isolada da sociedade e passa a ser parte integrante dela.

As teorias crítico-reprodutivistas foram intituladas de teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista (SAVIANI, 2008). Vale ressaltar que essas teorias são críticas pelo fato de conceber a impossibilidade da compreensão da educação sem considerar seus determinantes sociais, porém, são reprodutivistas porque “chegam invariavelmente à conclusão de que a função da própria educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2003. p. 16).

Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2003) afirma que elas colaboram, no sentido de que faziam uma crítica ao regime da época e também às pedagogias no período; porém. Levantavam as críticas, mas não apontavam um caminho de intervenção e nem possibilidades de transformação.

A teoria da escola como Violência Simbólica, desenvolvida pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, encontra-se na obra “A reprodução” (1975). Segundo esses autores, a violência simbólica realiza-se pelo “poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da educação escolar” (MARSIGLIA, 2011, p. 19). Dessa forma, “[...] a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para reprodução social” (SAVIANI, 2003, p. 20). Assim, a cultura passa a ser instrumento que tem o poder de legitimar a ordem vigente (MARSIGLIA, 2011).

Louis Althusser representa a Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Contrapondo Bourdieu e Passeron, ele considera a existência de lutas de classe. De

acordo com esse autor, “a ideologia tem sua existência material”, desse modo ela é materializada em aparelhos designados por ele como aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2003, p. 22). Esses aparelhos ideológicos atuam na disseminação da ideologia dominante, sendo uma forma de perpetuar as relações capitalistas, e o papel do professor seria, especificamente, o de reproduzir as relações sociais de onde a escola está inserida.

Segundo Ana Carolina Marsiglia:

O estado, como aparelho repressivo (em que o indivíduo respeita as leis para não ser punido), é ideológico (instituições que garantem a dominação pela ideologia), visa garantir a ordem vigente, tendo como um de seus instrumentos a escola (MARSIGLIA, 2011, p. 19).

Portanto, sendo a escola um AIE, ela incuba nas crianças, anos a fio, as ideias dominantes (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2003).

A teoria da Escola Dualista foi elaborada por Baudelot e R. Establet, e exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Essa teoria mostra que a escola está dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão das duas classes da sociedade capitalista: burguesia e proletariado (SAVIANI, 2003). Por isso, a escola que atende a burguesia não atende do mesmo modo os proletários; dessa maneira, funciona como uma forma de reproduzir as divisões sociais entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Como afirma Marsiglia (2001, p. 20), “esse grupo de teorias deve ser considerado crítico porque compreende a educação em relação com a sociedade”, mas, consideram a mesma como mera reprodutora da sociedade na qual está inserida, por isso são denominadas crítico-reprodutivistas.

Diante da situação exposta, entendia-se como necessária uma teoria que trabalhasse em função de uma educação transformadora, conforme mostra Saviani:

Na virada dos anos de 1970 para os anos 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em que se orienta a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-la, por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (SAVIANI, 2003, p. 119).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica, pensada por Demerval Saviani ao final da década de 1970, apresenta-se como modelo teórico no materialismo histórico-dialético e seu fundamento filosófico compreende o papel da escola dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos. Trata-se de uma proposta que tem a intenção de superar tanto as teorias não-críticas como as crítico-reprodutivistas, pois, parte de uma prática que deve ser pautada na conscientização e na emancipação das pessoas, de forma que as práticas educacionais ajudem os indivíduos a compreenderem os seus papéis e seus limites na sociedade, experimentando, assim, as suas próprias ações, enquanto refletem sobre elas.

É considerada, então, como uma visão transformadora e revolucionária, pois, pressupõe a visão crítica do sistema capitalista, propõe despertar os seres subalternos para a importância da luta por uma sociedade em que, de fato, há igualdade entre os homens. Conforme Saviani, a pedagogia revolucionária é crítica:

[...] E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar como o faz a concepção crítico-reprodutivistas, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especialidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 68).

Em síntese, a história das ideias pedagógicas brasileiras – conforme exposta num livro de Saviani que tem justamente esse título, *História das ideias pedagógicas brasileiras* (SAVIANI, 2013) – pode ser analisada a partir da conformação de três períodos:

1549-1759: predomínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
 1759-1932: convivência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
 1932-1969: predomínio da pedagogia nova;
 1969: predomínio da pedagogia tecnicista.

Importa ressaltar que tratar de uma visão transformadora e superadora das pedagogias citadas acima não implica em descartá-las completamente (dado que possuem, sim, conteúdos verdadeiros), mas, também, não implica em mesclá-las (o que seria aceitar o discurso do pluralismo metodológico, que se enreda em várias contradições). Porém, implica

em considerar os aspectos da pedagogia histórico-crítica, que envolve a garantia da existência de um espaço para ação política, a partir da educação posta como condição necessária, que, embora não suficiente, revolucione a prática social global, implodindo o modo de produção capitalista e a derrocada da exploração das classes proletárias pela minoria que detém os instrumentos de produção. Mas, para isso, é preciso instrumentalizar, elevar o nível cultural dessas camadas exploradas, conforme diz Saviani, em “Escola e Democracia”:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1993, p. 66).

Nesse sentido, a pedagogia dialética de Saviani é transformadora e superadora em relação às pedagogias tradicionais e novas anteriores, de forma que, ao mesmo tempo em que as nega, preserva e eleva. Nega, na medida em que reconhece como legítimas tanto as acusações dos escalonovistas frente aos entusiastas dos métodos tradicionais, quanto os argumentos desses contra a investida dos métodos novos. Preserva as contribuições da visão essencialista e da existencialista, pois, reconhece que a escola trata com os estudantes que estão situados numa prática social global, cuja realidade está envolta de contradições e circunstância passíveis de serem analisadas a fim de orientá-los, à luz do saber escolar. Eleva, quando os coloca a serviço dos interesses das camadas populares, no sentido de propor que a escola é o espaço em que se problematiza a prática social e se instrumentaliza os estudantes para lidarem com esses problemas, de modo que eles se apropriem das ferramentas culturais necessárias para se libertarem da situação de opressão em que vivem.

A aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica à formação de professores será tratada no capítulo 3 deste trabalho.

2.3 Formação docente para professores de matemática

A história do ensino da matemática nas escolas públicas brasileiras traz em seu bojo um histórico de desassociações da matemática ensinada e da praticada, desmotivações e evasão escolar, e, de certo modo, um terror refletido na frase de muitos alunos quando dizem:

“não gosto de matemática!”. Considerar um professor de matemática, que anteriormente foi um aluno, leva-nos a considerar essa dificuldade no conhecimento matemático de uma maneira geral, ou seja, considerar e ponderar que se trata de uma dificuldade cristalizada, que acaba, assim, sendo inserida na formação do professor. A esse respeito, Moraes et. al. (2008, p. XI) destacam que existe uma:

(...) falta de motivação nos alunos para aprender, desinteresse da maioria pelos conteúdos ensinados e, conseqüentemente, pela matemática, ineficácia do método tradicional para a aquisição de conceitos e dificuldades em associar os conteúdos matemáticos aos estudos de outras disciplinas e às necessidades do cotidiano (MORAES et. al., 2008, p. XI).

Quanto às questões da prática de ensino, dos saberes didáticos associados aos saberes do conteúdo matemático desenvolvidos durante a Licenciatura em Matemática, levantar essa questão faz-se coerente quando buscamos reflexões acerca da formação do professor de matemática e suas articulações didático-pedagógicas para o exercer da profissão. De acordo com o relato de Pires, Silva e Santos (2006), a visão dos professores do Ensino Superior sobre o Estágio Supervisionado é de que é a única oportunidade em que se discute a prática de ensino. Porém, os estudos realizados por Pires (2012) apontam para o entendimento de que propostas de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura são frágeis quando consideradas as relações diretas com a formação do docente.

Freitas (2015) aponta para a importância do estágio para a construção de determinados saberes docentes, que só serão constituídos na prática de sala de aula, ou, ainda, outros saberes anteriores à experiência universitária, ou seja, àqueles que provêm da prática e da vivência. Importa considerar, nesse caso, além das experiências anteriores, aquelas construídas na prática profissional (após a licenciatura), que são igualmente importantes para a formação integral e continuada do professor, tanto quanto os da licenciatura.

Assim torna-se necessário reafirmar a importância de se ter clareza e consistência teórica que conduzem a prática docente. Nesse sentido é preciso que os professores tenham a compreensão do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, que é o desenvolvimento dos estudantes a partir da apropriação objetiva dos conhecimentos científicos.

Vale salientar que a didática da Pedagogia Histórico-Crítica busca transpor para a sala de aula o processo dialético – prático – teoria – prática de elaboração do conhecimento científico, pois vincula os conteúdos trabalhados com a prática social, a fundamentação

teórica com a prática docente, e assim através desse procedimento os alunos demonstram mais interesse pelos conteúdos escolares de acordo com Gasparin:

Para o professor implicar uma nova maneira de estudar e preparar o que será trabalhado com os alunos: o conteúdo e submetido a dimensões e questionamentos que consigam do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina. O conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural portanto, uma construção social historicizada para responder as necessidades humanas (GASPARIN, 2007, P.49).

Daí, percebe-se que a função social da escola reside na socialização do saber sistematizado as demandas populares, que se inserem num processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. Por isso:

[...] É durante a prática que o professor poderá compreender, de fato, como mostrar ao aluno a forma como os diferentes conteúdos ligados a uma mesma área ou de áreas diferentes se inter-relacionam. É também atuando que o licenciado será efetivamente levado a refletir a respeito do caminho que é necessário percorrer entre a sua própria compreensão de determinado conteúdo e o entendimento do aluno e como motivá-lo a aprender aquilo (SILVA e LIMA, 2015, p. 10-11).

Saviani (2011, p. 93), um dos autores que serviram de base para a presente pesquisa e que respaldam o interesse deste pesquisador sobre a formação do professor e, mais especificamente, sobre uma formação que permita ao professor correlacionar seus conteúdos teóricos, contextualizando-os com o que seus alunos poderiam encontrar, tanto na sua vida pessoal como na profissional.

Saviani (2011, p. 93), ao falar da Pedagogia Histórico-Crítica, faz um histórico da educação brasileira a partir de 1920, destacando que ela vem apresentando diversos “modismos” que não conseguem dar conta dos problemas vivenciados no processo educacional, pois, percebem e trabalham a educação de forma mecanicista, aistórica e, dessa forma, propõe a Pedagogia Histórico-Crítica como uma: “(...) passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica, para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica da educação, é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica”. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência são as práticas, a vivência, o aprendizado contextualizado, que faz sentido para o aprendiz.

E é nesse contexto, em que se reconhece que o professor foi um aluno que também vivenciou a desarticulação do ensino da matemática entre prática e teoria e que,

posteriormente, vivenciou a formação acadêmica com poucas práticas transformadoras de sua própria experiência e vivência com a matemática, que se reforça a importância desse estudo e da proposta da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica como experiência formativa capaz de articulações mais contextualizadas, que façam sentido para o aluno. Em se tratando do método da PHC, Saviani coloca que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares [...] estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de um e de outros. 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, 2008, p. 22).

Diante do exposto, a articulação intrínseca e extrínseca entre os conhecimentos matemáticos dispostos em componentes curriculares e aqueles didático-pedagógicos são pontos fundamentais da formação docente.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para falar sobre a formação de professores apoiada ou fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, fez-se necessário, no capítulo anterior, conhecer as distintas concepções pedagógicas e seus efeitos na formação de professores.

A Pedagogia Histórico-Crítica começa a ser formulada por Saviani em 1984. É importante compreender a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia a serviço dos interesses da classe trabalhadora, da luta pela transformação social e que se posiciona na busca de uma sociedade socialista. É uma pedagogia que almeja e projeta uma escola que garanta o desenvolvimento máximo das potencialidades do aluno da classe trabalhadora, consubstanciada nas teorias marxistas, e que assume o materialismo histórico-dialético como base filosófica, valorizando a escola e sua especificidade.

A dialética materialista foi proposta pelo filósofo contemporâneo Karl Marx, influenciado pelo filósofo (também alemão) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que, profundamente ligado à teoria platônica das ideias, aprimorou-a, formulando-a da seguinte maneira: a dialética consiste na contraposição entre uma tese e uma antítese (tese contrária), que formam uma síntese (conhecimento novo).

Acreditando que não fazia sentido uma filosofia que não propusesse e nem interferisse na prática, na realidade material da sociedade, Marx afastou-se da teoria de Hegel, pois, entendia que a história da humanidade acontece por meio de sua produção material, e que é essa produção material que compõe o mundo objetivo das relações. Por isso, o filósofo alemão rompeu com a tradição idealista e fundou o materialismo histórico-dialético, uma teoria que enxergava o mundo com base em suas contradições e seus desvios. Marx entendia que a história do mundo se dá por meio de uma contradição (em especial, no contexto capitalista industrial europeu do século XVIII), que é a contradição de classes sociais. Segundo o filósofo, o mundo expressa a sua dialética no embate entre as classes, que se opõem enquanto conceitual e materialmente diferentes.

No capitalismo, as duas classes sociais contraditórias seriam a burguesia (donos dos meios de produção) e o proletariado (trabalhadores). Para Marx, “assim como o capital pressupõe o trabalho assalariado, o trabalho assalariado pressupõe o capital. Eles se condicionam reciprocamente um ao outro; eles ocasionam reciprocamente um ao outro” (ano, p.) e, essa diferenciação levaria ao momento em que o proletariado perceberia as contradições do sistema capitalista (que explora os trabalhadores) e revelaria uma nova

situação. Essa nova situação seria como uma antítese, que revelaria a revolução do proletariado, que se libertaria de sua situação de exploração.

A Pedagogia Histórico-Crítica, em seus fundamentos, considera a relação entre educação e sociedade, em que há determinação de uma sobre a outra. A educação faz parte das transformações na sociedade e essas mudanças configuram-se no próprio compromisso de tal proposta. Nesse sentido, “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2005b, p. 98), pois, a educação escolar, segundo essa teoria, possui a função de sistematizar e socializar o saber acumulado historicamente, convertendo-o em instrumento cultural necessário à transformação da sociedade.

Assim, o papel da escola é promover a aprendizagem do aluno por meio da atuação do professor. A Pedagogia Histórico-Crítica considera o professor como essencial para o processo educativo, visto que é ele que, de certa forma, materializa a pedagogia dentro da sala de aula, promovendo a relação ensino-aprendizagem, por considerá-la transformadora. Daí a necessidade de o professor colocar-se como agente colaborador, mediador do processo de ensino-aprendizagem de maneira eficiente, comprometido com uma educação significativa para o aluno.

A escola que adota a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece a importância da transmissão dos conhecimentos para a formação do aluno, considerando que essa transmissão não é um processo passivo e o professor pode ter sua formação profissional estruturada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo a clareza de que só a formação acadêmica não será suficiente para ser um bom professor, mas, de que precisará de ter uma formação continuada para estar sempre atualizado em relação às mudanças sociais e aos avanços científicos e tecnológicos.

A Pedagogia Histórico-Crítica é traduzida por Gasparin em uma didática que pode ser utilizada em todas as disciplinas em que o professor se propõe a trabalhar os conhecimentos científicos de maneira crítica (GASPARIN, 2005). Nesse sentido, os conteúdos possuem uma finalidade social, o que, para Gasparin, significa que “[...] esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia a dia do educando [...], de forma contextualizada, em todas as áreas do conhecimento” (GASPARIN, 2005, p. 2).

Segundo Gasparin (2007), se o professor tem como base a teoria dialética do conhecimento, ele será capaz de estruturar uma proposta pedagógica, idealizando uma

convicção metodológica dialética de um desenvolvimento educativo, da qual a proposta pedagógica abarca prática-teoria-prática.

Tem como primeiro passo ver a prática dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca, de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois, modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma (GASPARIN, 2007, p. 6-8).

Observa-se que essa proposta está fundamentada em uma metodologia dialética do conhecimento, que tem como ponto de partida o conhecimento que emerge da prática social; daí a importância do trabalho de o professor levar em conta o conhecimento inicial do aluno, aquele relacionado ao seu cotidiano. Mas, isso não é suficiente para que a escola cumpra o seu papel social, qual seja, a socialização do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. O trabalho pedagógico parte da prática social, do conhecimento cotidiano do estudante, de uma visão caótica ou, como diz Saviani (2011), de uma perspectiva sincrética.

A partir do exposto acima, o professor orienta o estudante no sentido de realizar abstrações que lhe permitam se afastar desse conhecimento imediato e aparente da realidade, com vistas a realizar uma síntese que possibilite ao estudante enxergar para além da realidade aparente, compreendendo o conjunto de determinações sociais e históricas que podem explicar a realidade. Gasparin (2005) propõe a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja proposta pedagógica envolve o movimento que vai da prática à teoria e retorna à prática. Trata-se de uma metodologia estruturada em cinco passos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

A Prática Social Inicial é o ponto de partida, que é comum a professores e alunos, porém, seus posicionamentos são diferenciados, pois, são agentes sociais diferentes. Caracteriza-se pela mobilização do aluno em relação ao que será estudado, sendo o diálogo entre professor e aluno essencial para que o professor passa a desafiar o educando, de forma que ele possa reconhecer no conteúdo alguma relação com seu cotidiano.

A Problematização é a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, por conseguinte, o conhecimento que é necessário dominar. Tem como finalidade a

identificação dos “[...] principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão de aluno, desenvolve, ainda, o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras” (GASPARIN, 2002, p. 10). “É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2005, p. 35). Assim, fica evidente que problematizar implica em partir do que é percebido pelo aluno como um problema e não significa levantar perguntas ou formular questões, afinal, é preciso compreender que nem toda pergunta contém um problema que faça sentido ou seja percebida pelos alunos como um problema. Isso quer dizer que, para que o conteúdo seja significativo para o aluno, é necessário que ele compreenda as relações que o formaram e sua relevância atualmente, entendendo, assim, a necessidade de ser estudado.

Os elementos que devem permear a problematização devem contemplar e revestir-se de dimensões históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc., que precisam ser tratadas juntamente à dimensão científica, pois, a problematização representa o elo entre prática social inicial (passo um) e instrumentalização (passo três). Sem essa base de elementos sociais, o caminho para o próximo passo do espiral do conhecimento perde-se.

Nessa direção, Saviani (2003, p. 13) afirma:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [grifos no original].

A Instrumentalização refere-se à apropriação 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. Nesse momento, ocorre a elaboração do conhecimento científico, por meio das ações didático-pedagógicas que induziram a aprendizagem; é o momento em que os alunos devem apropriar-se do conhecimento. “Essa etapa evidencia a transmissão e assimilação do conhecimento” (GASPARIN, 2002, p. 10). Sobre o conhecimento anterior e o novo conhecimento construído, “o processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma

vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente” (GASPARIN, 2005, p. 55).

A Catarse é o momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que o aluno ascendeu. Essa etapa, que constitui a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, pode ser compreendida como:

[...] a demonstração teórica do ponto de chegada, no nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade (GASPARIN, 2005, p. 13).

Considerando a perspectiva dialética, podemos falar de uma articulação entre a teoria e a prática demonstrada, por exemplo, pela avaliação. Nessa etapa, o aluno vai demonstrar o quanto a visão inicial que tinha da realidade foi transformada pelos conhecimentos que apropriou.

A Prática Social Final é o ponto de chegada, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, mas, sim, sintéticos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos se elevam ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no início do processo, reduzem-se à precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais arraigada. Entende-se é o retorno à Prática Social Inicial só que ressignificada pela nova apropriação do conteúdo e pode ser resumida como:

[...] 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 de nova postura prática da nova atitude, da nova visão do contexto 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, 2005, p. 147).

A Pedagogia Histórico-Crítica transformada em didática é uma proposta pautada na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e na psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, tem sua referência na teoria dialética do conhecimento, que fundamenta a concepção metodológica, o planejamento do ensino-aprendizagem, bem como a ação docente, de forma contextualizada e reflexiva, evidenciando a construção histórica do conhecimento produzido pelos homens em suas relações de trabalho.

Pelo planejamento do ensino, aplicado o método dialético de construção do conhecimento, compreende-se que essa construção acontece a partir de bases materiais, pela

relação de existência social dos homens e pelo processo de transformação que eles empregam sobre a natureza, o que também o modifica, com possibilidades de proporcionar uma formação que permita ao professor estabelecer relação entre a teoria e a prática. Uma vez assumida, segundo Gasparin (2007, p. 8), possibilitará ao professor “trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática[...]”.

Para promover a “ação transformadora da realidade”, é preciso que haja integração entre a teoria e a prática. Daí a importância de a formação de professores ser fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois, o professor precisa ter a clareza da importância da aquisição de conhecimentos e manter-se atualizado é fundamental para apropriação dos conteúdos que o professor irá abordar com os alunos. Além disso, consideramos a importância de o docente compreender os fundamentos didático-metodológicos para promover a transposição dos conhecimentos historicamente acumulados em conteúdos escolares, visto que estes trazem, em si, todo o processo histórico de sua elaboração.

É importante ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia que se posiciona a favor da classe trabalhadora, na luta pela transformação social, buscando, portanto, uma sociedade socialista. Almeja também uma escola que seja comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano. Consubstanciada nas teorias marxistas, assume o materialismo histórico-dialético como base filosófica.

Dentro desse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica articula-se com os movimentos de superação da ordem capitalista, visto que se posiciona contra uma sociedade de classe, sendo a favor da construção do socialismo, estando, pois, historicamente inserido no desenvolvimento da sociedade. Segundo Saviani:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão a realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2011 p. 105).

A concepção teórica dessa Pedagogia é a base da compreensão histórica a partir da determinação das condições materiais da existência do ser humano. Desse modo, o processo de humanizar o ser humano acontece por meio de sua história, que é construída no seu

cotidiano. Outro fator a ser considerado na formação pedagógica do professor é a didática, que se caracteriza como a forma prática que tem sua base nas teorias pedagógicas, visto que analisa os métodos mais eficientes a serem aplicados em cada situação de ensino, contribuindo para que ocorra uma aprendizagem significativa para o aluno, possibilitando facilidades para a prática docente, no sentido de o professor sentir-se seguro e suas ações serem claras.

É preciso, portanto, que nos cursos de formação de professores seja proposta uma formação integralizadora dos conhecimentos da pedagogia, da didática e dos conhecimentos específicos da área disciplinar. Dessa forma, pode-se dizer que se trata de uma formação processual, dinâmica, contextualizada e crítica, para favorecer o trabalho do professor junto ao aluno, valorizando sua experiência de vida e os conhecimentos prévios em relação ao conteúdo a ser estudado, sendo o ponto de partida, sem, contudo, abrir mão da intervenção do professor, por meio da mediação.

Nesse sentido, vale salientar a importância de a formação do professor ser estruturada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a importância do professor no processo educativo escolar, pois, é através desse profissional que a relação ensino-aprendizagem pode ser transformadora, promovendo o desenvolvimento social e histórico dos indivíduos. Para isso, a formação de professores assume características abrangentes e fundamentais quando, de posse dos conhecimentos, possibilita ao professor estruturar uma proposta pedagógica, tendo como referência a teoria dialética do conhecimento.

Segundo Gasparin (2007), a formação permite esboçar uma ideia metodológica dialética do desenvolvimento educativo, cuja proposta pedagógica envolve prática-teoria-prática para se ter possibilidades de promover uma aprendizagem significativa para o aluno. Para Saviani (2003, p. 15), “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

É muito importante também a formação continuada, por isso, Gasparin (2012, p. 14) menciona que “[...] a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica, porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão”. A formação continuada é quem possibilita o professor acompanhar e compreender as modificações que acontecem na sociedade a todo momento e, assim, refletir como agir para garantir que seu trabalho com o aluno possa contribuir para uma prática voltada à construção de cidadãos críticos, criativos e históricos, fruto de uma sociedade em constante construção social.

A Proposta Formativa Docente, que constitui o produto educacional da presente pesquisa, foi fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa proposta será apresentada de forma detalhada no capítulo a seguir.

3.1 Razões que justificaram a escolha da Pedagogia Histórico-Crítica

Por estar pautada em métodos, conhecimentos, fundamentos e concepções de uma abordagem dialética, adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica como norte para essa pesquisa, que se justifica por entendermos que ela leva em conta o contexto objetivo do aluno, dando-lhe condições para que possa se apropriar de saberes e conhecimentos sistematizados, construídos ao longo dos tempos pelos homens, além de enfatizar o coletivo em detrimento do individualismo.

Segundo Martins e Duarte (2010, p. 14), “a formação de professores tem que ser planejada levando-se em conta o contexto histórico-social destes trabalhadores para a construção de uma nova prática social.

Essa teoria pedagógica coloca em questão as carências socioeconômicas que estão na base das deficiências na aprendizagem. Honorato (2019) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica trata de uma teoria pedagógica contra hegemônica, que tem como finalidade a socialização igualitária dos conhecimentos sistematizados produzidos ao longo dos tempos pela humanidade. Assim, cabe aqui considerar que a proposta formativa foi percebida por este pesquisador como didática coerente com a realidade da escola, que abriga em seu bojo alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis imposta pelo capital e que a formação do professor, orientada pela PHC, deverá ser humanizadora, de forma a oferecer um estímulo crítico e histórico da sociedade, por constatar as muitas contradições da profissão, e, ao trazer elementos para superação de situações que se perpetuam e se arrastam ao longo do tempo, inclusive no que tange às políticas públicas da educação e ao contexto socioeconômico, libertam da alienação imposta pelo capital (FREITAS, 2011).

A Proposta Formativa Docente, cujo planejamento está no Apêndice A, foi estruturada de forma a seguir os cinco passos explanados no tópico anterior, descritos por Saviani (2007) e Gasparin (2015): 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social Final.

Os cinco passos não implicam na garantia de que todo o espiral do conhecimento fluirá sem percursos ou sem exigir que o professor seja flexível, pois, considera que, por meio de procedimentos práticos, a experiência docente sempre parte de um currículo, mas não deve se ater única e exclusivamente a ele; deve visar no currículo a realidade, sabendo que há uma bagagem de conhecimentos que os alunos já trazem consigo, que devem ser considerados mesmo que não tenham sido adquiridos na escola. É aquilo que chamamos de conhecimento não formal ou informal e são aprendidos pelas relações estabelecidas no cotidiano.

Subestimar os conceitos desenvolvidos durante as vivências práticas dos alunos implica em não levar em conta a riqueza das aprendizagens provenientes da experiência pessoal, fazendo com que o ambiente escolar se torne uma aprendizagem sem significação e que o aluno não reconheça a necessidade de estudar tal conteúdo, o que pode gerar frustração para os estudantes que não conseguem ter um desempenho satisfatório e que ficam presos num ciclo de acumular conteúdo por obrigatoriedade e não no desenvolvimento científico.

Por isso, o professor deve trabalhar com intencionalidade, executando um trabalho pensado e preparado, para que haja um questionamento da prática social e do conteúdo escolar, ser dinâmico, formulando questões junto aos alunos, a partir da discussão incitada pela prática inicial, anotando as questões apresentadas e mantendo-as sempre presentes, como forma de explorar o todo do conteúdo, transformando-o em desafio e demonstrando como o conteúdo programado se intercala com a prática social na busca de compreensão das questões sociais a serem resolvidas. O professor deve, ainda, procurar novas metodologias que chamem a atenção do aluno, sem descartar o conteúdo prescrito, mas conciliando conteúdo e realidade.

Com essa base, o professor pode começar a analisar as dificuldades e propor uma reflexão com base no conteúdo a ser estudado, totalmente cooperativa e que ofereça desafio aos alunos. Ao evidenciar os problemas, procura-se entender as razões pelas quais eles existem, em busca de possíveis soluções, aplicando os passos da metodologia e considerando que nenhum conhecimento seja descartado, pois, podem contribuir para que os alunos tenham maior interesse pelas aulas, o que facilita a aprendizagem.

Para a aprendizagem efetiva, é preciso considerar que conteúdo possui múltiplas faces que podem ser exploradas; trata-se de uma interdisciplinaridade, tendo em vista que dialoga a todo o momento com outros conteúdos, com outros conhecimentos, que podem ser de questionamentos, de confirmação, de complementação, de negação e de ampliação de aspectos não distintos.

Com a finalidade de comprovar e confirmar as ideias lançadas no âmbito dessa pesquisa, elaboramos uma Proposta Formativa Docente orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Essa proposta efetivou-se por meio de um curso cujo objetivo foi apresentar a pedagogia histórico-crítica como fundamento para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, por meio dos instrumentos que são oferecidos ao professor para compreender e analisar o seu próprio trabalho.

É importante que os alunos compreendam que, ao transformar o conteúdo formal, estático, em questões dinâmicas, transforma-se também o processo de construção de

conhecimento, evidenciando como as distintas dimensões não são nada mais que a expressão da totalidade constitutiva da realidade vivida em certo momento histórico.

No contexto da Proposta Formativa, além da observação da professora que foi alvo de nossa pesquisa, realizamos com ela duas entrevistas: uma no início, outra ao final da referida proposta. Seguindo o método dialético, os instrumentos de coleta de dados ofereceram parâmetros que foram questionados por meio de correlações entre situações de conflito geradas nas contradições, questionando a aparência e buscando conhecer o que está por trás da realidade aparente. Essas contradições funcionam como articuladores de mudanças, promovendo novas situações de conflito, num movimento de negação de um estágio para outro da experiência do homem no exercício de produção de uma vida material.

Como a dialética parte do movimento, foi necessária uma constante revisitação à teoria, porque esse enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente.

4 PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Em capítulos anteriores, apresentamos a necessidade da formação do professor. Nesse sentido, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica dará sustentáculos necessários na busca e construção do conhecimento autônomo docente. Entendemos que essa teoria pedagógica proporciona, tanto aos professores quanto aos alunos, condições de se apropriarem dos conteúdos científicos.

A Proposta Formativa Docente, produto desta dissertação, objetiva proporcionar ao professor elementos que lhe permitam compreender, analisar, examinar e organizar suas práticas pedagógicas, utilizando bases fundamentadas dentro de uma teoria-pedagógica e de conhecimentos que foram historicamente construídos. A Pedagogia Histórico-Crítica não separa os conteúdos disciplinares dos conteúdos didático-pedagógicos. Saviani (2011) menciona que é impossível que o sujeito alcance sua autonomia sem apropriar-se, pelo menos, dos saberes que ao longo dos tempos foram produzidos e estruturados.

4.1 Estrutura e desenvolvimento da Proposta Formativa Docente

Após estudos teóricos preliminares da Pedagogia Histórico-Crítica, elaboramos a Proposta Formativa Docente, que envolveu as seguintes etapas:

a) Entrevista inicial, semiestruturada, com a professora da rede Pública Estadual no município de Jataí no Estado de Goiás, visando identificar a sua visão sobre o papel do ensino na educação básica.

b) Desenvolvimento da Proposta Formativa através de diversas estratégias e procedimentos:

- Estudos e leituras em conjunto a partir de textos acadêmicos e vídeos
- Realização, pela professora sujeito da pesquisa, de um breve levantamento de suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira.
- Elaboração, pela professora sujeito da pesquisa, de plano de aula dentro das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica envolvendo conteúdos matemáticos.

c) Entrevista final com a professora, visando avaliar sua experiência formativa.

É preciso ressaltar a importância da formação docente para a prática pedagógica no ensino da matemática. Os professores que ensinam matemática enfrentam inúmeros desafios, dentre eles a rejeição que grande parte dos alunos que consideram a matemática uma disciplina difícil. Assim deve-se considerar tanto a parte teórica como a prática para a formação continuada desse professor, auxiliando-o desse modo, desde a apresentação dos conteúdos de forma que incentive a participação e interesse dos estudantes, bem como relacionar os conteúdos ao seu contexto.

Torna-se, portanto necessário reflexões sobre a ação pedagógica do professor, no sentido de analisar se sua prática oferece contribuições para a formação pessoal, profissional e social do educando com sociedade, enfim, um ensino de matemático voltado para a formação e o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva a formação docente implica na articulação entre teoria e prática, na articulação entre os saberes advindos de experiências da vivência do cotidiano aos conhecimentos sistematizados, com foco no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Assim, o produto educacional desenvolvido durante a pesquisa envolveu uma Proposta Formativa Docente nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e optamos por um produto que não focasse apenas na aquisição de conhecimentos teóricos, ou, ainda, que não fosse direcionado apenas para a mudança de comportamentos, mas, sim, um caminho de busca constante para a preparação, para a prática efetiva em sala de aula, além da não transmissão de receitas prontas.

A Proposta Formativa foi realizada com uma professora de matemática da Escola Estadual Marcondes de Godoy. Buscamos observar o real, diretamente em sua aparência, e indiretamente em sua essência, de forma a poder distinguir o que é imediatamente real do que é essencial.

Quando analisamos uma coisa, devemos atentar à sua essência, considerando as aparências apenas como o guia que nos leva até a porta. Uma vez transportada essa porta, há que apreender a essência da coisa. Eis o único método de análise seguro e científico (TSE TUNG *apud* SANFELICE, 2008, p. 83-84).

Vale ressaltar que todo o processo foi desenvolvido considerando os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, anteriormente elencados (GASPARIN, 2015), o que implicou no desenvolvimento dos conteúdos de maneira contextualizada, objetivando um equilíbrio entre teoria e prática.

A Proposta Formativa foi realizada no período de 05/07/2019 até 08/11/2019 e teve a carga horária total de 38 horas, organizadas em 10 aulas, assim distribuídas:

- 02 aulas de 3 horas cada, no mês de julho (encontro quinzenal);
- 03 aulas de 4 horas no mês de agosto;
- 02 aulas de 4 horas no mês de setembro (encontro quinzenal);
- 02 aulas de 4 horas no mês de outubro (encontro quinzenal);
- 01 encontro de 4 horas no mês de novembro, totalizando 38 horas.

A Proposta Formativa, além de atender aos objetivos propostos, teve momentos de discussões e de reflexões sobre os aspectos da metodologia no processo de ensino e de aprendizagem. O plano de aula elaborado pelo sujeito da pesquisa foi aplicado e acompanhado pelo pesquisador, permitindo-nos compartilhar os avanços, as descobertas e identificar o tipo de apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.2 Proposta Formativa Docente: uma didática apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica

A Proposta Formativa Docente será descrita e analisada segundo as etapas em que foi estruturada, conforme se mostra a seguir.

1ª Aula – Dia 05 de julho de 2019 - Das 14h às 17h. Duração: 3 horas – Prática Social Inicial.

O processo realizado para a formação da professora, voltada para a Prática Social Inicial, deu-se em um encontro presencial, com duração de três horas, no mês de julho. O primeiro momento contou com uma entrevista com a professora sujeito da formação. A finalidade desse primeiro passo foi conhecer o percurso traçado em relação à sua vida acadêmica e profissional.

Inicialmente, começamos com um diálogo bastante informal, conversando sobre as dificuldades que os professores, principalmente da rede pública, passam no dia a dia, quando estão em sala de aula. Então, convidei a professora para assistirmos a um vídeo intitulado: *Na Real, como fui ser professor de Matemática*, disponível no Youtube, no endereço (<https://www.youtube.com/watch?v=nNBW8peZiKs>), com duração de 13':54". O objetivo foi verificar se a professora, sujeito da pesquisa, se identificaria com algum trecho do vídeo.

Após a exibição do vídeo e em tom de brincadeira, a professora disse sorrindo: *o que leva um ser humano a ser professor?* (Risos nesse momento). Aproveitamos a ocasião para

questioná-la sobre as razões e o momento de sua escolha de ser professora. Essas indagações tiveram por objetivo buscar um ponto inicial de suas práticas sociais no início de sua vida profissional.

A prática Social Inicial tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos a busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer cotidiano (GASPARIN, 2015, p. 6).

A professora relatou que trabalha com a disciplina de matemática desde 1998, iniciando suas atividades em um colégio estadual, na cidade de Jataí-Goiás. No início, começou como professora substituta, por um período de três meses (abril, maio e junho daquele mesmo ano) e retornou no mês de agosto, já como professora contratada. Ela explicou que iniciou dando aulas para as turmas de quinta e oitava série do ensino fundamental II.

Sobre a matemática, a professora ainda contou que sempre teve facilidade com a disciplina desde o ensino fundamental, quando estudava no ensino regular. Segundo ela, quando prestou vestibular, em 1997, as opções na cidade (Jataí-GO), quanto a cursos superiores, eram limitadas, sendo somente as Licenciaturas na Universidade Federal de Goiás – UFG e dois cursos particulares no Centro Superior de Ensino de Jataí – Cesut (Direito e Administração de Empresas). Segundo ela, como as condições financeiras não eram favoráveis na época, matriculou-se no curso de Licenciatura. A facilidade com a matemática fez com que ela optasse por essa área.

Ao relatar sua forma de ministrar aulas, comentou que sempre começava o ano letivo perguntando quantos alunos gostavam de matemática. Geralmente, ela tinha entre 3% a 5% de alunos que levantavam a mão dizendo que gostavam da disciplina. No final do ano, ela fazia a mesma pergunta e geralmente tinha entre 50% e 60% de alunos que passaram a se interessar e gostar da disciplina; segundo ela, esse crescimento dava-se pelo fato de os estudantes terem aprendido conteúdos de matemática nas aulas.

2ª Aula – Dia 12 de julho de 2019 - Das 14h às 17h. Duração: 3 horas - **Problematização.**

A segunda etapa da nossa Proposta Formativa teve a duração de três horas, com o objetivo de dialogar com a professora sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da Problematização, que “[...]consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca

de um suporte teórico que desvende, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2015, p. 6).

Nesse momento, foram levantadas questões que buscaram confrontar com ideias e conceitos que a professora trazia. Buscamos estimular a professora a raciocinar a respeito do papel das teorias educacionais na prática docente.

A professora informou que:

Devido a minha experiência em sala de aula, eu consigo flexibilizar entre o cumprimento dos currículos e os métodos mais dinâmicos que auxiliam na aprendizagem do meu aluno. Entretanto, nem sempre da forma como eu gostaria, pois, temos um calendário muito puxado e “engessado” que dificulta determinados tipos de atividades que eu julgo importante para o aprendizado do meu aluno.

Ao ser questionada sobre a forma como percebia as suas aulas, a professora respondeu: *“Eu considero minhas aulas proativas, dinâmicas e estimulantes, pois, meus alunos demonstram interesse, fazendo perguntas e participando o tempo todo. Eu enxergo minhas aulas de maneira linear, progredindo a todo tempo, a cada conteúdo”*. Segundo ela, isso se dá porque suas estratégias e propostas de trabalho são baseadas naquilo que o aluno vai enfrentar em sua vida profissional e pessoal.

Quanto à possibilidade de levar em conta os interesses dos alunos e estabelecer um diálogo com eles, a professora informou que, para ela, o que importa é um aprendizado eficiente e efetivo, ou seja, ela procura explicar e ensinar aquilo que o aluno realmente vai usar em suas práticas profissionais e/ou pessoais. Ela criticou os conteúdos “mecanizados”, que muitas vezes trazem dificuldades até mesmo para os docentes que ministram aquele conteúdo ou disciplina. Por esse motivo, ela afirmou enfatizar o interesse do aluno em determinado conteúdo, pois, segundo ela, isso facilita o estímulo e o diálogo com a turma.

Ainda nessa aula, apresentamos o rol de pedagogias para que a professora se manifestasse a respeito. Elencamos as seguintes pedagogias: pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e pedagogia nova. Questionada se havia recebido informações sobre elas em sua formação inicial, a professora respondeu: *“Sim! no meu curso de licenciatura e em outros cursos de aperfeiçoamento que realizei na área da educação”*. Mas, a professora reforçou que tais estudos foram *“muito, muito superficiais”*, daí que ela teve apenas a oportunidade de tomar conhecimento da existência deles.

Após essas perguntas, convidamos a professora para realizar algumas leituras referentes às três pedagogias citadas. O material utilizado foi o livro “Escola e Democracia”,

de autoria de Demerval Saviani (1999). Realizamos a leitura em conjunto e, no decorrer da leitura, evidenciamos os pontos mais relevantes de cada teoria, buscando sempre articulá-las. O objetivo era verificar o que cada uma das pedagogias propunha como mais relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente às leituras, convidamos a professora para assistir dois vídeos - Infância de Aninha e Pink Floyd - que permitem observar situações escolares. Depois de realizados alguns comentários sobre a caracterização das pedagogias, pedimos à professora que identificasse a pedagogia que predominava em cada vídeo exibido. A professora respondeu que, no primeiro vídeo, “Infância de Aninha”, predominava a pedagogia tradicional, porque apresenta a professora como o centro do processo educacional, visto que ela detém o conhecimento. A professora é a responsável por transmitir o conhecimento aos seus alunos e não aceita questionamentos por parte do aluno. Já no segundo vídeo, a professora respondeu que a pedagogia predominante era a Tecnicista, pois, o vídeo demonstrava claramente uma metodologia voltada para a racionalidade, eficiência e produtividade dos processos educativos, explorando sempre a melhor maneira de se fazer ou realizar algo, isso é, estabelecendo padrões de desempenho educacional.

Ficamos atônitos com a rapidez com a qual a professora se apropriou dos conceitos que havíamos acabado de apresentar-lhe. A surpresa maior não foi tanto pela sua capacidade de compreender e assimilar o tema, mas, pelo fato de conseguirmos conduzir um processo de aprendizagem sobre um tema que, nós mesmos, não tínhamos conhecimento oito meses antes.

3ª Aula – Dia 04 de agosto de 2019 - Das 13h às 17h. Duração: 4 horas – **Problematização.**

Iniciamos a terceira aula continuando o processo da Problematização, pedindo que a professora fizesse um breve levantamento de suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira.

A professora nos contou que, desde que começou a dar aulas, procura diversificar os métodos de ensino, mas, que nem sempre consegue fazê-lo. Ela observou que algumas estratégias costumam chamar mais atenção dos estudantes. Afirmou que gosta muito de trabalhar com seminários, pois, acredita que atividades como essas mostram para o aluno a importância do conteúdo e o porquê de estudá-lo.

A professora ainda relatou que trabalha com projetos e gosta muito de oficinas, mas, nem sempre consegue trabalhar com elas, devido ao tempo escasso para as exigências de cumprimento do currículo. Ela contou que, recentemente, havia trabalhado, por meio de um projeto que tratava dos cursos oferecidos pela Universidade Federal de Jataí. Esse projeto

objetivou apresentar os cursos, sua importância e seu mercado de trabalho. Ela mencionou outro projeto que realizou recentemente com seus alunos, intitulado “Matemática no mundo artístico”, que tinha por objetivo trazer curiosidades relacionadas aos conteúdos matemáticos.

Ela informou que trabalha bastante com gibis, visando à construção de textos com conteúdos matemáticos. Trabalha também com a música, propondo aos alunos que componham paródias abordando temas matemáticos.

Após essa atividade, sugerimos à professora que apresentasse o que considera de maior relevância para que o aluno aprenda. A professora respondeu: “*acredito que os alunos precisam ser estimulados e motivados constantemente para buscarem seus objetivos em suas vidas*”. A professora reforçou que é necessário abordar alguns temas que despertem os interesses dos alunos pelo conteúdo trabalhado, para que eles se tornem mais atentos, observadores e capazes de expor suas opiniões.

Indagamos a professora sobre os conhecimentos prévios dos alunos:

Geralmente, os conteúdos aprendidos ou ensinados no ensino básico especificamente dentro da matemática, precedem de pré-requisitos para seu aprendizado ou sua continuidade como por exemplo: ao se ensinar os números inteiros, racionais, irracionais e reais, existe a necessidade de o aluno conhecer primeiro os números naturais. A mesma coisa eu digo ao ensinar equação do segundo grau; antes é primordial que o aluno tenha estudado equação do primeiro grau e a isso eu chamo de conhecimentos prévios.

Segundo a professora, muitos conteúdos são trabalhados de forma tradicional, com definições, exemplos e exercícios. Ela mencionou que, na maioria das vezes, permite as correções pelos próprios alunos, pois, entende ser uma maneira de facilitar a internalização do conteúdo ministrado. Nessas aulas, são usados sistemas de monitoria, por acreditar que isso ajuda os alunos a realizarem as atividades sugeridas, visto que, na medida em que eles vão terminando seus exercícios, começam a auxiliar seus colegas. No ensino fundamental, muitas vezes ela utilizava jogos na sala de aula; no ensino médio, também foi possível usar essa metodologia de jogos, mas, com menor frequência. Além disso, gincanas são realizadas com objetivo de revisar conteúdo.

Nessa aula, aprofundamos o processo de Problematização, propondo à professora pensar sobre a sua prática.

4ª Aula – Dia 16 de agosto de 2019 - Das 14h às 18h. Duração: 4 horas - **Instrumentalização.**

Nessa aula, destinada ao momento da Instrumentalização, foram feitas leituras, em conjunto com a professora, dos seguintes textos acadêmicos:

- SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013;
- SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórica-Crítica – **Revista Binacional Brasil Argentina – RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 02, p. 11-36, Dez. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Capítulo: 4 A pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar.

As leituras e os estudos realizados em conjunto com a professora objetivaram reforçar os princípios caracterizadores da Pedagogia Histórico-Crítica. Estudamos pontos fundamentais que norteiam e fundamentam essas pedagogias, buscando traçar suas diferenças e semelhanças.

Objetivamos estimular a professora a pensar sobre as necessidades de estudar as teorias educacionais. Ao ser questionada, ela afirmou que, a cada leitura que fazia, tentava aplicar a Pedagogia Histórico-Crítica na sala de aula. Mas, confessou que ainda tinha muito por buscar e aprender com esta pedagogia, por isso pretende se apropriar ao máximo possível dos conhecimentos em relação ao que estava sendo estudado. *“Estou empolgada e motivada para desvendar os horizontes da Pedagogia Histórico-Crítica”*, disse a professora, sorrindo.

No final da aula, propusemos à professora que continuasse em casa a leitura do livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1999) como pré-requisito para continuação da formação na próxima aula. Foi possível perceber, o processo de transformação do seu senso crítico e reflexivo quanto as suas práticas dentro da sala de aula, bem como de outras práticas e posturas relacionadas à educação.

5ª Aula – Dia 30 de agosto de 2019 - Das 15h às 19h. Duração: 4 horas - **Instrumentalização.**

Na quinta aula, continuamos com o processo da Instrumentalização, momento destinado a orientar a apropriação, pela professora, dos conhecimentos estruturados, organizados e sistematizados. Retornamos à leitura do livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1999), a partir do ponto em que havíamos parado na aula anterior. Esse estudo foi feito conjuntamente, apontando-se as principais ideias, bem como, refletindo e discutindo as vantagens e desvantagens de cada abordagem estudada. A professora chamou atenção quanto à questão da desigualdade social, frisando que não tinha uma noção clara da força que essa

palavra “desigualdade” possui dentro de uma sociedade, e nem que a repartição em classes sociais mantivesse uma relação de dominação no interior da sociedade. Ela relatou que achou muito interessante o conceito de poder e que, segundo Viana (2003, p.13), “o poder não pode ser compreendido como um Deus oculto que nos domina, ao contrário, podemos perfeitamente compreender por que ele existe, qual sua origem, ou melhor, o que ele realmente é”. Ela afirma que não tinha consciência do “poder” que a palavra “poder” possui. Concluimos a leitura do livro e solicitamos à professora que fizesse considerações sobre o papel da escola na sociedade nos dias atuais. Ela respondeu que, segundo seu entendimento, e baseada nas leituras de obras de Saviani, entende que a função da escola, atualmente, é “*transmitir os conhecimentos científicos sem, porém, enfatizar os conteúdos curriculares ofertados nas escolas*”. A professora mencionou, ainda, que as escolas deveriam dar mais liberdade para que os alunos pudessem realmente aprender aquilo que lhes fará a diferença, tanto profissional quanto pessoal.

6ª Aula – Dia 06 de setembro de 2019 - Das 14h às 18h. Duração: 4 horas – **Instrumentalização.**

Solicitamos a leitura em casa do capítulo III do livro de Gasparin (2009) - Uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica. Aqui, iniciamos nossa aula fazendo algumas considerações sobre o referido livro. A professora comentou:

entendo que, de acordo com as novas concepções de educação que foram orientadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e que teve seus pressupostos alicerçados na teoria dialética do conhecimento, sua construção e dinamismo estão alicerçados nas transposições do conhecimento empírico para o conhecimento científico tendo como objetivo trazer um estímulo à visão crítica do aluno, referente ao ambiente em que este está inserido.

Observamos que, a partir daquele momento, a professora havia consolidado um nível importante de apropriação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e das tendências pedagógicas.

7ª Aula – Dia 27 de setembro de 2019 - Das 14h às 18h. Duração: 4 horas - **Instrumentalização.**

Iniciamos a aula assistindo a um vídeo que apresentava uma palestra do professor Demerval Saviani, que serviu como ponto de partida para uma reflexão sobre os temas e conteúdos trabalhados até o momento. Ao ser questionada sobre o seu entendimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ela respondeu que:

entendo que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção inovadora; ela contrapõe as tendências pedagógicas já estudadas, promovendo de forma direta e intencional o diálogo e as exposições de ideias, possibilitando que docentes e discentes estejam envolvidos no processo de aprendizagem de forma contextualizada, estruturada e interdisciplinar. Essa teoria proporciona aos alunos condições para que possam desenvolver um senso crítico relacionado à sua realidade sociocultural e econômica.

Mais uma vez, fomos surpreendidos pelo nível de apropriação de conhecimentos pela professora. Ela relatou que estudava para além de nossas aulas e confessou que estava achando o “máximo” obter aqueles conhecimentos. Reforçou, ainda, em um tom de brincadeira, que “*estava acostumada só com cálculos e você me ajudou a buscar algo que eu não conhecia e que ao começar a conhecer fiquei, digamos, ‘entusiasmada’*”. Sentimo-nos gratificados com o alcançado até então e reforçamos em nós mesmos a compreensão da possibilidade de uma formação crítica e aprofundada para os professores.

8ª Aula – Dia 04 de outubro de 2019 - Das 13h às 17h. Duração: 4 horas - **Catarse**.

Iniciamos uma nova fase da Proposta Formativa Docente, denominada de Catarse, que se configura como o momento em que o aluno, além de tomar consciência do aprendido, consolida a integração dos conteúdos apropriados àqueles que já compunham a sua bagagem intelectual. Nesse estágio, o aluno expõe e apresenta as resoluções dos problemas que foram elencados na Problematização.

Como foi mencionado na segunda aula, referente a um dos momentos da Problematização, a professora relatou que tenta tornar suas aulas dinâmicas e que prioriza, ao máximo, aqueles conteúdos que os alunos realmente utilizarão na sua vida pessoal ou profissional. Com o objetivo de aplicar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme havíamos planejado no início desta pesquisa, propusemos à professora que elaborasse um plano de aula de matemática baseado nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

O referido plano foi organizado e montado em conjunto - pesquisador e sujeito da pesquisa, no caso, com a professora -, mas, foi aplicado somente por ela, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Marcondes de Godoy, situada na cidade de Jataí-GO. Os conteúdos propostos foram voltados para Figuras Planas e Figuras Espaciais, abordando os assuntos Propriedades, Perímetro e Área, como uma forma de demonstrar o momento da Catarse por meio desse conteúdo. O referido plano é apresentado no Apêndice A. A ideia foi fortalecer os estudos e reflexões que foram realizados ao longo da Proposta

Formativa Docente, bem como materializar as teorias estudadas, dando sustentáculo ao que se refere à prática.

Nessa aula, pudemos discutir e pensar em aplicações didático-pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica, direcionando nossos estudos para a realidade concreta de trabalho da professora. Nesse dia, o entusiasmo tomou conta de ambos, embora estivéssemos também preocupados com o que poderíamos alcançar.

É importante ressaltar que a Catarse foi coletiva e que se processaram alterações na nossa forma de interpretar a realidade e de nos debruçarmos sobre ela. Não se tratava apenas de uma mera formalidade de conclusão de um trabalho para um curso de mestrado, mas, era a conclusão de um processo de ensino, no qual tanto pesquisador e sujeito da pesquisa foram afetados pelos conhecimentos e foram tomados pela motivação para implementar suas práticas e metodologias de ensino.

9ª Aula – Dia 25 de outubro de 2019. Das 13h às 17h. Duração: 4 horas - **Prática Social Final.**

Conforme planejamento dessa Proposta Formativa, a Prática Social Final seria uma etapa a ser desenvolvida por meio de entrevista com a professora, visando avaliar a experiência vivenciada durante a formação. No entanto, o engajamento e a motivação da professora permitiram que mais um procedimento fosse aqui incluído: as aulas realizadas com base no Plano de Aulas por ela elaborado.

No dia 25/10/2019, às 13h, iniciamos nossa aula prática, com duração de 4 horas, findando aproximadamente às 17h. As aulas planejadas foram colocadas em prática com muito entusiasmo por parte do pesquisador e da professora e também com bastante envolvimento dos estudantes.

Nessas quatro horas, os alunos foram desafiados a colocar em prática aquilo que haviam estudado em sala de aula. A atividade proposta foi medir a quadra de esportes do colégio utilizando os conceitos de propriedades, perímetro e área. Para isso, a turma foi dividida em três grupos de seis alunos, que utilizaram como material de suporte uma trena para a realização das medidas, além dos materiais de anotação, como caneta, lápis, caderno, borracha e régua. Cada grupo estava de posse do plano de aula para que pudessem seguir o que ali estava descrito. A ideia inicial era apenas medir a quadra e apresentar os resultados, mas, os próprios alunos tiveram a ideia de compartilhar os dados e conferir as medidas que estavam divergentes. Isso deixou a aula mais dinâmica e, ao mesmo tempo, com discussões bastante acaloradas, sendo necessária, por várias vezes, a intervenção da professora para que os ânimos fossem acalmados.

Pelas experiências vivenciadas em sala de aula, percebíamos que alguns alunos ainda estavam com algumas dificuldades quanto a certos procedimentos que deveriam realizar frente às elaborações geométricas. Mas, uma coisa me chamou muito a atenção, pois, sempre que isso acontecia, antes mesmo de a professora mediar para auxiliá-los, eles se mostravam solidários uns com os outros, independente dos grupos aos quais estavam inseridos e se dispunham a ajudar o colega que estava em dificuldade no desenvolver da atividade. Encerramos a atividade recebendo as anotações dos alunos, ouvindo sugestões, críticas, elogios e cumprimentando a todos pela colaboração, entusiasmo e interesse no desenvolvimento da atividade proposta.

10ª Aula – Dia 08 de novembro de 2019 - Das 14h às 17h. Duração: 4 horas - Prática Social Final.

Nessa aula, foi realizada a entrevista por meio da qual a professora foi convidada a avaliar a experiência vivida no decorrer da Proposta Formativo Docente. Ela contou que, desde o início dos estudos relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica, teve uma forte identificação com as propostas fundamentadas dessa prática pedagógica. Segundo ela, ao longo de sua carreira como professora, sempre tentou correlacionar seus conteúdos teóricos com o que seus alunos poderiam encontrar, seja na vida pessoal, seja na profissional e afirma que na Pedagogia Histórico-Crítica ela conseguiu suporte pedagógico naquilo que já buscava antes mesmo de conhecê-la.

Questionada sobre o que poderia mudar em seus planejamentos didático-metodológicos depois dos estudos, a professora respondeu que: *“De acordo com esta pedagogia, conseguirei ordenar melhor minhas ações, associando as teorias às práticas cotidianas, objetivando, assim, uma possível diminuição da fragilidade do entendimento sobre o conteúdo de matemática”*. Ela ainda acrescentou que, apesar de sempre ter feito isso, conseguiu verificar que, na maioria das vezes, fazia de forma equivocada, pois, não levava em consideração o público e o contexto socioeconômico dos seus alunos, o que para ela influencia e muito no processo de ensino-aprendizagem, e que só conseguiu visualizar de maneira mais explícita com os estudos relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica.

Pedimos para que a professora avaliasse, por meio de um breve comentário, sua experiência vivenciada em relação aos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre isso, ela explicou que:

Apesar de eu ter me empenhado no estudo da Pedagogia Histórico-Crítica, sinto ainda uma grande lacuna a ser preenchida quanto a esse assunto. Me identifiquei e muito com essa prática pedagógica, talvez por isso tenho me

dedicado além do que me foi pedido. Apesar de não conhecer muitas teorias pedagógicas, me arrisco a dizer que essa talvez seja a que mais se preocupa com as questões sociais, pois, o que percebi nas leituras, vídeos e comentários, é que essa pedagogia tenta a todo momento minimizar estas diferenças sociais, tentando sempre dar oportunidade para que os menos favorecidos possam se apropriar dos conhecimentos que foram produzidos ao longo dos tempos; ela tenta retirar da classe dominante essa hegemonia de apropriação dos conhecimentos científicos. E agora, conhecendo um pouco da Pedagogia Histórico-Crítica, me sinto - mais do que nunca - na responsabilidade de lutar e contribuir para uma formação mais igualitária e humana.

Enfim, a pedagogia histórico-Crítica, demanda que o professor se aproprie do conhecimento escolar a ser ministrado em articulação às relações entre a escola e a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação do professor, preparando-o para propiciar condições para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos e para compreender a sua realidade, com vistas a se posicionar e atuar conscientemente sobre ela.

Baseado na didática da Pedagogia Histórico-Crítica, o Projeto Formativo Docente despertou o senso crítico da professora em formação, visto que os conhecimentos por ela apropriados durante a pesquisa provocaram reflexões sobre a sua prática como professora. Ela percebeu a modificação do seu comportamento quanto a ideias, valores e atitudes dentro da sala de aula. Ela comentou que, depois das leituras, estudos e discussões, começou a enxergar de maneira diferente tanto os alunos quanto sua forma de planejar, organizar e conduzir as aulas.

A professora relatou, ainda, que antes dos estudos realizados no contexto da Proposta Formativa, não enxergava a Pedagogia Histórico-Crítica como uma forma de libertação das amarras de um ensino tradicional. Compreendeu, também, que o objetivo da pedagogia tradicional é simplesmente repassar conteúdos e impor as concepções que o professor tem a respeito de determinado assunto, já que, nessa pedagogia, o professor é considerado o único detentor do conhecimento. Ela se deu conta de que o ensino tradicional é voltado para a manutenção das desigualdades sociais. Ao colocar em prática tal pedagogia, o professor, de forma indireta e involuntária, dissemina essas desigualdades ao ser orientado por normas, diretrizes e políticas que não colaboram para que a educação seja igualitária para todos, tanto para os ricos quanto para os pobres, seja na escola pública ou na privada, seja em bairros nobres ou periféricos.

Em conversas informais com a professora antes da execução da Proposta Formativa, percebíamos uma profissional motivada e empenhada em suas atividades relacionadas à educação, mas, ao mesmo tempo, insegura quanto às suas práticas docentes, como se ela não estivesse ou não se sentisse segura quanto às condutas desenvolvidas em sala de aula.

Segundo seu relato, buscava e tentava apropriar-se de novas metodologias, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mas, a falta de apoio institucional e de conhecimento de determinadas tendências pedagógicas eram muitas vezes uma barreira para praticar tal ação de maneira contínua. Após findarmos a nossa Proposta Formativa, percebemos na docente e em seus comentários uma profissional mais segura por ter se apropriado de conhecimentos que antes não tinha; foi possível observar uma profissional mais

motivada e decidida a quebrar aquelas barreiras que a impediam de praticar certas ações metodológicas com o objetivo de melhorar seu desempenho escolar e de seus alunos.

Vimos, ao final da Proposta Formativa, que a professora tinha a percepção de ser uma profissional mais determinada a colocar em prática novas atitudes que poderão modificar o ambiente escolar, direta ou indiretamente, dentro ou fora da sala de aula. Além dessas novas aspirações e sentimentos, observamos uma evolução da docente quanto à comunicação interpessoal e intrapessoal, o trabalho em equipe e o pensamento crítico reflexivo, atributos que ela própria relatou não serem tão desenvolvidos e praticados antes dos conhecimentos adquiridos e praticados no decorrer da Proposta Formativa.

O estudo realizado foi muito importante, pois, notamos que o sujeito da pesquisa começou a se apropriar de conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo necessário, ainda, mais estudo para seu aprofundamento no assunto, pois, entendemos que apropriação dos princípios da abordagem histórico-crítica é um processo gradual, visto que a apropriação de uma tendência pedagógica não é fácil, não é um processo rápido, demanda tempo, leitura e muita dedicação.

Após o trabalho desenvolvido, a professora argumentou que se identificou muito com os passos referentes à Problematização, por entender que esse processo “força”, de maneira inteligente e democrática, a busca de determinados significados por parte do aluno sobre assuntos que ele poderia não ter conhecimentos anteriores ou mesmo interesse em conhecer. Outro fato importante que verificamos foi quanto à satisfação e identificação da docente sujeito da pesquisa ao se apropriar das teorias não-críticas, quais sejam: a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Nova. Segundo ela, todas essas teorias são praticadas por quase todos os docentes, sejam do ensino básico, técnico ou superior, mas, sem que os docentes tenham noção de sua origem, motivo e efeitos que podem causar aos seus alunos.

Os fundamentos teóricos que serviram de alicerce para que a Proposta Formativa obtivesse êxito foi a Pedagogia Histórico-Crítica, que forneceu suporte ao formador e à professora em formação para a organização do trabalho pedagógico, que foi uma aula desenvolvida com os seus alunos do 1º ano do Ensino Médio, permeando o processo educativo entre teoria e prática.

Nesse sentido é necessário que se compreenda a formação docente continua como um processo complexo que demanda construção estratégica sistematizadas e nesse sentido exige esforços pessoais e institucionais para que ocorra a construção efetiva do desenvolvimento profissional do professor. Desse modo houve um esforço coletivo para

superar as dificuldades que foram surgindo desde o planejamento a execução do trabalho realizado, a saber:

- Tempo para elaboração do planejamento;
- Prática social final do conteúdo;
- Salas heterogêneas;
- Pouco tempo para se dedicar ao aprofundamento dos estudos;
- Ferramentas para realizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes;

O trabalho foi desenvolvido de forma colaborativa entre orientadora, formador e professora em formação, de maneira que essa dinâmica também pudesse amenizar as angústias e dúvidas que surgiam a cada passo e descoberta, e nesses momentos tínhamos ou víamos uns nos outros uma espécie de porto seguro, em que podíamos nos apoiar e continuar firmes no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos teóricos, as leituras, as exibições de vídeos, as discussões - muitas vezes um pouco acaloradas -, as reflexões, a elaboração do projeto formativo e o estudo colaborativo com a professora sujeito da formação são aspectos que proporcionaram um aprendizado profundo e transformador ao próprio pesquisador da Proposta Formativa, mostrando que a Pedagogia Histórico-Crítica, realmente, proporciona e condiciona tanto o discente quanto o docente a transformar os indivíduos, a sociedade e a educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Senado, 1996.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, set-dez, 2000.
- GASPARIN, J.L **Uma didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. São Paulo-SP: Editora Autores associados, 2015.
- HONORATO, A. F. **A trajetória formativa docente para uso pedagógico de filme segundo a Pedagogia Histórico-Crítica.** 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Jataí-GO, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba-PR, n. 24, p. 113-147, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo-SP: Loyola, 1989. (Coleção Educar, 1).
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professor e nova qualidade educacional apontamentos para um balanço crítico. **Educativa**, Goiânia-GO, v. 3, n. 311801 p. 43-70, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre-RS, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo-SP, v. 38, n.1, p. 13-28, 2011.
- M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** Campinas- SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.
- MARX, K. **Wage-labour and capital.** Moscou: 1978
- MORAES, M. S. S.; UENO, R.; ALONSO-SAHM, É. P.; MATTIAZZO-CARDIA, E. **Educação Matemática e temas políticos sociais.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- MOREIRA, H. B. **A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática.** X ANPED - Florianópolis-SC, out. 2014.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte-MG, v. 34, p. 1-120, 2018.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo-SP: Cortez, 2004.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SANFELICE, J. L. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórica-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 3, n.2, dez, 2014.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador-BA, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara**. Onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo-SP: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo-SP, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. J. F.; LIMA, G. L. Conhecimentos desenvolvidos em um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância. XIV CIAEM-IACME, **Anais...**, Chiapas, México, 2015.

VIANA, N. **Estado, democracia e cidadania: a dinâmica da política institucional no capitalismo**. Rio de Janeiro-RJ: Achiamé, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Planejamento da Proposta Formativa

PROPOSTA FORMATIVA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

APRESENTAÇÃO

O referido trabalho formativo visa dar suporte e apoio teórico quanto aos estudos que serão propostos ao longo da formação de professores que lecionam matemática no ensino básico. Para tal apoio buscamos a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) como referência e desenvolvimento de nossa pesquisa, Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolveremos nosso produto educacional por entendermos que esta Pedagogia busca relacionar a teoria com a prática, enfatizando o sujeito em sua formação, sempre ligando os conhecimentos históricos que foram construídos e sistematizados ao longo do tempo. Este projeto formativo que se refere ao produto educacional proposto será constituído de um curso com uma professora da Escola Pública Estadual no município de Jataí no Estado de Goiás. O mesmo será realizado em 30 horas organizadas em 09 aulas sendo assim distribuídas: 02 aulas de 3 horas cada, no mês de julho (encontro quinzenal); 03 aulas de 4 horas no mês de agosto; 02 aulas de 4 horas no mês de setembro (encontro quinzenal); 01 aula de 2 horas no mês de outubro (encontro mensal) e 01 aula de 2 horas no mês de novembro (encontro mensal) totalizando 30horas. A data de início será a partir do dia 05/07/2019 e seu término previsto para o dia 08/11/2019. O alicerce que norteará este curso será os cinco passos descritos por (Gasparin e Saviani) que constituem a Pedagogia Histórico-Crítica. 1º Prática Social Inicial; 2º Problematização; 3º Instrumentalização; 4º Catarse; 5º Prática Social Final.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Peixoto
Mestrando: Fausto Batista Cesário
Curso: Ensino Médio
Carga Horária prevista: 30 horas
Semestre: 2019/2
Unidade: Colégio Estadual Marcondes de Godoy

OBJETIVOS:

Compreender os pressupostos e a didática da Pedagogia Histórico-Crítica.
Compreender o papel do professor no processo do ensino e aprendizagem a luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

1º encontro – 05/07/19 - Duração: 3 horas

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1. Entrevista com a professora: Iniciaremos exibindo um vídeo; Na Real, como fui ser professor de Matemática. (<https://www.youtube.com/watch?v=nNBW8peZiKs>) (Duração 13min:54s). Objetivo do vídeo é verificar se ela irá se identificar com algum trecho do vídeo, sem que eu pergunte a ela. A ideia é deixá-la bem a vontade para que aja de forma natural.

Após a exibição será pedido que a professora relate a sua trajetória de formação, porque escolheu o curso de matemática, tempo que leciona e aonde começou.

(“Objetivo”: identificar a trajetória histórico-social de formação e de trabalho da professora.

2. Pedir que ela relate a experiência como professora de Matemática.

- Tempo que leciona matemática
- Algo que te chamou a atenção neste período
- Como professora de matemática quais dificuldades que ela tem como professora. Quais os conteúdos que os seus alunos mais tem facilidade ou dificuldade?
- Qual foi o fator ou a situação que mais te chamou atenção no ensino aprendizagem que envolveu um aluno?

Em sua análise, você consegue perceber ou visualizar relações entre os conteúdos de Matemática com a vida pessoal de algum aluno seu? Quais?

2º encontro – 12/07/19 - Duração: 3 horas

PROBLEMATIZAÇÃO

Diálogo com a professora

Como a professora procura ter e dar iniciativa quanto a métodos e práticas educacionais dentro da sala de aula?

O que você acha das suas aulas de matemática?

Como você percebe suas aulas de matemática?

Como são escolhidos suas estratégias e propostas de trabalho?

Você estimula e favorece o diálogo entre os alunos? (Se a resposta for sim) como você faz isso? (se a resposta for não) porque isso não ocorre?

A professora leva em conta os interesses dos alunos quanto aprendizagem de algum conteúdo? Ou simplesmente ignora este fato?

Você como professora possibilita seus alunos a terem acesso aos conhecimentos sistematizados, ou seja, aos conhecimentos formais?

Depois de realizado estes questionamentos será colocado uma lista com as seguintes teorias educacionais (Pedagogia Tradicional, pedagogia Tecnicista e pedagogia nova). Será feita a seguinte pergunta: a professora já estudou alguma dessas teorias na sua licenciatura ou em algum curso que realizou? Nesse momento será feito uma breve síntese destas teorias, o objetivo será identificar se em alguma delas possui uma relação com as questões acima questionadas quanto a suas práticas pedagógicas em sala de aula Após esses comentários a professora será convidada a assistir a dois vídeos o primeiro com duração de (10 min): Infância de Aninha: <https://vimeo.com/79918822>. E o Segundo, Pink Floyd: <https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>. Duração de (06min;21s). Depois do vídeo será feito o mesmo questionamento se é possível identificar alguma relação com as perguntas acima questionadas. O vídeo será comentando e indagações serão feitas: Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica? Já ouviu falar? Sabe em que se fundamenta essa

pedagogia? Quem é seu principal precursor? Do que ela se diferencia de outras práticas pedagógicas estudadas? (Estas respostas deverão ser respondidas pela professora sujeito da pesquisa sem nenhum tipo de influência ou direcionamento). O objetivo é levar a professora a uma percepção de que as suas práticas pedagógicas são baseadas em alguma teoria educacional. Refletir sobre suas práticas em sala de aula, sua forma de planejar suas atividades e aulas e pensar em alternativas que possam melhorar o processo de ensino aprendizagem em sala.

3º encontro – 04/08/19 - Duração: 4 horas

PROBLEMATIZAÇÃO

Aqui será solicitado que a professora faça um breve levantamento de suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira, o importante aqui é relacionar suas práticas mais corriqueiras ou seja aquelas que ela além de julgar mais importantes, realiza com mais frequência. Nesse momento será pedido que ela coloque aquilo que julgar mais importante para obtenção do conhecimento do aluno sem levar em consideração esta ou aquela teoria. O objetivo aqui é analisar se estas práticas tem alguma similaridade com as práticas sugeridas dentro da Pedagogia Histórico-Crítica.

4º encontro – 16/08/19 - Duração: 4 horas

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Serão feitos alguns recortes dos artigos (A pedagogia Histórico crítica, as lutas de classes e a educação; A Pedagogia Histórica-Crítica – Revista Binacional Brasil Argentina – RBBA; e do livro Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar Capítulo 4. A ideia é reforçar as concepções teóricas a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica e fortalecer a internalização sobre o assunto. Serão estudados pontos fundamentais que norteiam e fundamentam essa teoria, bem como suas principais características e diferenças em comparação a outras teorias pedagógicas.

5º encontro – 30/08/19 - Duração: 4 horas

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Leitura e reflexão do livro: SAVIANI, D. Escola e democracia. 4 ed. São Paulo: Editores Associados/ Cortez, 1999. Estudo conjunto apontando as principais ideias, bem como refletindo e discutindo as vantagens e desvantagens de cada abordagem estudada. Ao final será pedido que a professora faça uma consideração sobre o que foi estudado e apontado nas leituras realizadas.

6º encontro – 06/09/19 - Duração: 4 horas

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Leitura e reflexão GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica. 2 ed. Campinas: p. 1-11. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Leitura compartilha do material e síntese de cada ponto chave. (Como o livro é um pouco extenso será sugerido que leia em casa como tarefa).

7º encontro – 27/09/19 - Duração: 4 horas

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Palestra com professor Dermeval Saviani - <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&t=5s> Sobre a pedagogia histórico crítica no Brasil. (Duração de 00:21min). Após o vídeo discutir e refletir, colocando em evidência o seu entendimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e os objetivos dessa teoria.

8º encontro – 04/10/19 - Duração: 2 horas

CATARSE

Transposição das ideias da Pedagogia Histórico-Crítica para uma prática pedagógica docente (Sequência Didática) afim de tornar essas ideias em ações frequentes no cotidiano do ensino aprendizagem correlacionando cada passo estudando pela Pedagogia Histórico-Crítica.

9º encontro – 08/11/19 - Duração: 2 horas

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Entrevista com a professora sujeito da pesquisa, cujo objetivo será identificar e avaliar sua experiência, seu aprendizado e suas expectativas durante e após o curso de formação.

REFERÊNCIAS

- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4 ed. São Paulo: Editores Associados/ Cortez, 1999.
- GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica/ João Luiz Gasparin. - 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Binacional Brasil Argentina. Vitória da Conquista. 2014.

APÊNDICE B - Plano de Aula

Prática

- Plano de Aula utilizando a metodologia da Pedagogia Histórico – Crítica envolvendo

os conteúdos de *Propriedades, perímetro e área*. Segundo uma visão de Gasparin (2012), uma didática para Pedagogia Histórico Crítica.

Professora: Taís Santos Neves Carvalho

Disciplina: Matemática

Turma: 1º A

Ano letivo: 2019

H/a: 04h 00min

1. Prática Social Inicial do Conteúdo:

- Conteúdo: Figuras planas, Figuras espaciais, Propriedades, Perímetro e Área.

Objetivo Geral: Localizar e reconhecer as figuras geométricas para que os alunos possam se familiarizarem com a ideia de perímetro, espaço e área afim de resolverem problemas no cotidiano.

- Vivência do conteúdo pelos educandos:

Estimular os alunos para que eles possam dialogar sobre seu conhecimento subjetivo sobre o que seja figuras planas, figuras espaciais, Propriedades, Perímetro e Área, se já mediram ou utilizaram alguma dessas medidas.

- **Problematização**

- Questionamentos:
 - Quais são as figuras que vocês conhecem?
 - Vocês sabem o que é perímetro?
 - Como se calcula um perímetro?
 - Como fazemos os cálculos para encontrar a área de figuras planas?
 - Como as pessoas mediam antigamente? O que elas usavam para medir?

- **Instrumentalização**

- Prática entre aluno e professor
 - Aula explicativa e expositiva.
 - Leitura e Reflexão.
 - Atividades práticas.
 - Resolução de Problemas.

- **Metodologia**

Será realizado uma aula com conceitos de cada item, será mostrado algumas figuras planas, espaciais e tridimensionais, para que os alunos possam conhecer e diferenciar as mesmas (**Apêndices F e G**);

Foi realizado alguns questionamentos, para compartilhar os conhecimentos trazidos pelos educandos.

Os alunos foram convidados para medir a quadra da escola, para que comprovassem como se realiza cálculo de perímetro e de área.

$$P = 20 + 20 + 40 + 40$$

$$P = 120 \text{ m}$$

$$A = 20 \times 40$$

$$A = 800 \text{ m}^2$$

Fazer comentários dos cálculos, diferenciar os cálculos de área e perímetro.

- Perguntar os educandos o que ocorre quando um invade a área do outro?
- Realizar atividades práticas com os alunos

Exercício 1

Dez alunos de uma determinada turma foram aquecer, e foi solicitado que cada um deles dessem 5 voltas completas, em uma quadra de futsal com medidas 20 m de largura e 40 m de comprimento.

- Quantos metros eles percorreram somando todos os 10?
- Quantos metros cada um percorreu?

Exercício 2

A Catarina e o seu irmão Pedro tinham herdado um terreno. Precisavam de saber a sua área e o seu perímetro para o poderem repartir. Qual a área e o perímetro do terreno?

Dando continuidade foram realizadas construção de mosaicos.
Em seguida houve a exposição no mural da escola.

- **Recursos Didáticos utilizados**

- Trena
- Fita métrica
- Régua
- Quadro
- Data show

- **Catarse**

- Síntese

Somando a medida de todos os lados de um polígono obtemos o Perímetro, exemplo: esse cálculo também pode ser realizado com: quadro, mesa do professor, sala de aula, quadra e outros.

- **Avaliação**

Atividade escrita e individual

1) Temos um triângulo equilátero de lado 6cm. Qual é o perímetro e qual é a área deste triângulo?

2) Um trapézio tem a base menor igual a 2, a base maior igual a 3 e a altura igual a 10. Qual a área deste trapézio?

3) Sabendo que a área de um quadrado é 36cm^2 , qual é seu perímetro?

4) Calcule a área e o perímetro (em metros) dos retângulos descritos:

a) $a = 25$ e $b = 12$

b) $a = 14$ e $b = 10$

- **Prática Social final dos conteúdos**

Ações / Intenções do aluno

APÊNDICE C - Fotos aplicação do plano de aula

APÊNDICE D - Fotos aplicação do plano de aula

APÊNDICE E - Fotos aplicação do plano de aula

APÊNDICE F -Figuras Planas, Espaciais e Tridimensionais



APÊNDICE G - Figuras Planas, Espaciais e Tridimensionais

