

# A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NO CONTEXTO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PALMAS-TO

## THE CRITICAL-HISTORICAL PEDAGOGY IN THE SCHOOL CONTEXT IN THE YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN PALMAS-TO

Francisco dos Santos Silva **1**  
Lourdes Lúcia Goi **2**

Estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade ITOP, **1**  
Bolsista do Programa de Iniciação Científica - PROIC/ITOP. E-mail:  
francisco96santos@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal **2**  
de Santa Maria (1975), pós-graduação em Administração da Educação  
e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1995); Pós  
graduação em Metodologia e Linguagens em EaD pela Unitins.  
Foi assessora educacional e professora no UNITINS. Atualmente é  
professora e coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade ITOP  
em Palmas. E-mail: goilourdes@gmail.com

**Resumo:** Investigou-se sobre a possível existência da concepção pedagógica crítica na prática educativa dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da cidade de Palmas e como repercute no processo educativo. É importante o embasamento teórico crítico, podendo este estudo servir de instrumento de reflexão para futuros e atuais educadores. Apesar da maioria dos sujeitos pesquisados, professoras e coordenadoras pedagógicas, terem afirmado que seguem a tendência construtivista e a sócio interacionista, constatou-se que não assumem a concepção sócio crítica da educação. Esta abordagem se caracteriza como uma tendência voltada à prática e à reflexão que é vinculada à realidade sociocultural e econômica dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade o que não se evidenciou no contexto pesquisado. Poderão se tornar transmissores da ideologia dominante e colaborar para a formação de cidadãos, não sujeitos do processo de conhecimento, passivos, submissos e acríticos.

**Palavras-chave:** Contexto escolar; Processo ensino aprendizagem; Prática Educativa crítico-reflexiva.

**Abstract:** This research investigated the possible existence of the critical pedagogical conception in the educational practice of the initial years of the primary education in schools in the city of Palmas and how it impacts on the educational process. It is important the critical theoretical basis, and this study can serve as an instrument of reflection for future and current educators. Although most of the subjects researched, teachers and pedagogical coordinators, affirmed that they follow the constructivist tendency and the social interactionist, it was verified that they do not assume the socio-critical conception of education. This approach is characterized as a tendency, focused on practice and observation that is linked to the socio-cultural and economic reality of the students, linking teaching and transforming action of reality, which was not evidenced in the researched context. They can become transmitters of the dominant ideology and collaborate for the formation of citizens, not subjects of the process of knowledge, passive, submissive and uncritical.

**Keywords:** School context; Teaching learning process; Critical-reflexive educational practice.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de reflexões sobre a concepção pedagógica histórico-crítica e a prática docente, por isso buscou-se analisar como a prática educativa docente está intimamente ligada à concepção pedagógica seguida pelo professor, analisando como este executa esta prática, e como acontece a aprendizagem e a formação dos sujeitos, os alunos.

Esta pesquisa investigou sobre a possível existência de uma concepção pedagógica crítica nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da cidade de Palmas e como repercute ou influencia a prática educativa.

A prática escolar está sujeita à condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia, avaliação, entre outras. Sendo assim, a apropriação de uma teoria pedagógica crítica por parte dos professores, torna-se de extrema relevância, visto que lhe possibilitam um aprofundamento maior sobre os pressupostos e variáveis do processo educativo, abrindo-lhe um leque de possibilidades no direcionamento do seu trabalho a partir de suas convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, contribuindo para a produção de uma prática docente estruturada, significativa, esclarecedora e, principalmente, interessante para os educandos.

A abordagem histórico-crítica concebe a educação como elemento de transformação da sociedade e se caracteriza como uma tendência voltada à prática que é vinculada à realidade sociocultural e econômica dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade, articulando ação e reflexão. Logo, nesta visão, a educação é voltada à transformação social adotando meios críticos-reflexivos de se fazer o processo educativo. Nesta perspectiva o ser humano é visto como alguém situado em um dado meio social e, portanto, mantém interação social com o meio e com todos que nele estão. Por isso a educação não deve ser descontextualizada dessa realidade, deve ser problematizadora, levando ao desejo de transformação da sociedade.

## A Prática Educativa no Contexto Escolar

O processo educativo é uma prática social, mas este não pode estar pautado no improviso, quando nos referimos ao ensino formal escolar. O ato de ensinar exige preparo por parte de quem ensina, como o ter domínio, “habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou objeto do que se ensina” (CONTRERAS, 2002, p. 82). Logo, não basta apenas dispor do conhecimento do que se ensina, ou dos métodos através dos quais se ensina, tem de estar investido de uma consciência reflexiva acerca das conseqüências das práticas educativas. Contreras (2002) esclarece que não se pode assumir um compromisso moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino sem a dimensão da competência profissional docente, sua experiência de vida, a visão que possuem do próprio ato de educar, seu compromisso com a comunidade escolar, seu compromisso moral com seus alunos, pois são também fatores determinantes no processo de ensinar e aprender.

Segundo Pimenta (1999) todo o trabalho do professor é pautado nos saberes inerentes à sua prática profissional, saberes docentes, pois não pode haver uma boa prática educativa sem o domínio dos saberes necessários à execução de sua profissionalidade. O conhecimento (os referenciais teóricos), a experiência (habilidades resultantes do exercício contínuo de uma profissão), e os saberes pedagógicos (saberes sobre a educação e sobre a pedagogia) apesar de serem determinantes na prática educativa, há outros que caracterizam e influenciam a prática educativa: a estrutura da escola, a organização institucional, a organização pedagógica, os alunos, o próprio professor, os recursos didáticos, o currículo, o fato do professor não ter plena liberdade no processo educativo visto que sua própria prática é normatizada por mecanismos externos (o Estado, através de políticas educacionais). Contudo o professor tem que inevitavelmente se defrontar com a sua própria decisão sobre a prática que realiza. A prática docente, portanto, está sujeita a certos condicionantes, mas é o professor quem define seu papel enquanto praticante da ação educativa, o modo como encara o seu trabalho, seu compromisso com a educação.

Para uma prática educativa significativa deve-se entender a função social da educação bem como se dá o processo ensino-aprendizagem, seus condicionantes e variáveis. Daí existirem

os marcos teóricos que servem para nortear a prática educativa, as pedagogias ou tendências pedagógicas, que tem surgido ao longo de anos idealizando um tipo de homem, de sociedade e, portanto, de educação.

### A Pedagógica Histórico-Crítico

As críticas às teorias pedagógicas não-críticas e crítico-reprodutivistas, levou ao surgimento de teorias críticas da educação, e a tomada de consciência quanto ao real papel da educação e da escola, enquanto instituição socializadora e meio de superação das contradições sociais.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008, p. 26).

Nas tendências progressistas, também denominadas de teorias críticas da educação, a visão de educação é voltada à transformação social adotando meios críticos-reflexivos de se fazer o processo educativo. Nesta perspectiva o ser humano é visto como alguém situado em um dado meio social e, portanto, mantém interação social com o meio e com todos que nele estão. Por isso a educação não deve ser descontextualizada dessa realidade, deve ser problematizadora, levando ao desejo de transformação da sociedade.

A pedagogia progressista surge em três formas: tendência libertadora, a tendência libertária e a crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica. A década de 1960 será marcada pelas últimas experiências de renovação pedagógica, sob a égide da concepção humanista moderna.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo), também conhecida como pedagogia histórico crítica (Saviani), concebe a educação como elemento de transformação da sociedade e se caracteriza como uma tendência voltada à prática que é vinculada à realidade sociocultural e econômica dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade, ação e reflexão. Estas não devem ser dissociadas da realidade social.

Esta tendência, que sintetizamos em histórico crítica, considera os conteúdos importantes para a formação do educando enquanto ser social, contudo traz uma visão diferente na maneira de trabalhar esses conteúdos, voltada mais à visão crítica-reflexiva dos mesmos. Portanto “qual a finalidade dos conteúdos escolares” (GASPARIN, 2011, p. 2) nessa visão sócio-crítico-reflexiva? Segundo o autor citado, o aluno demonstrará êxito na aprendizagem quando for capaz de não apenas se apropriar do conteúdo teórico, como também de usá-lo “em função das necessidades sociais à que deve responder” (*ibidem*, p. 2). O conteúdo é então de caráter teórico-prático-reflexivo.

Esses conteúdos devem ser concretos, de caráter histórico-cultural e científico, que possibilitem ao educando instrumentos para análise da realidade de modo crítico-reflexivo, isto é, por meio da aquisição do saber sistematizado superar “as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura” (LIBÂNEO, 2008, p. 40). Exatamente o acesso ao conhecimento sistematizado, o qual é visto como meio de legitimar a sociedade de classes, passa a ser concebido como instrumento de emancipação da classe popular. Para isso, contudo, é preciso uma abordagem crítico-social na educação.

Na visão de Saviani (2008), na década de 1980 emerge como proposta contra hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica. Para este autor (2011) o ponto de partida para superação dos métodos tradicionais e escolanovistas, é uma metodologia que tem como ponto de partida e de chegada a práxis social. Vale destacar que esses conhecimentos são os produzidos socialmente pelo homem ao longo da história e preservados como cultura.

Esta concepção crítica de educação tem fortes influências do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural.

O materialismo é o entendimento de que tudo é composto unicamente por matéria, rejeitando, portanto, toda explicação sobrenatural, mística. Isto é, a matéria é a única “substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento” (ALVES, 2010, p. 1).

O materialismo dialético concebe o homem como ser concreto, que em sua relação com a natureza a transforma, através do trabalho. Como ser concreto, tem necessidades materiais as quais são satisfeitas pela produção de bens materiais. Portanto, transforma a natureza e a si mesmo ao criar meios para sua existência. A vida em sociedade (o que envolve a política, a economia, as relações sociais) é um processo que está condicionado à produção material de bens. Daí conclui-se que o trabalho é a força produtiva da história humana, ou seja, é força motriz do processo histórico.

Conforme Florestan Fernandes (1984 *apud* ALVES, 2010, p. 3):

O materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. Marx parte da idéia de que em toda a história o homem não é uma imanência única: na idade antiga ou ele era escravo ou cidadão; na idade média era servo ou senhor; na idade moderna é proletário ou patrão, ou seja, ou ele detém os meios de produção ou vende sua força de trabalho.

Portanto o materialismo histórico-dialético seria uma perspectiva para compreensão da própria realidade e do homem, e conseqüentemente para a construção do conhecimento.

A Teoria Histórico-Cultural “ênfata a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos” (GASPARIN, 2011, p. 52). A psicologia histórico-cultural (também chamada de sócio histórica ou sócio interacionista), tem como precursor Lev Semenovitch Vygotsky e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Iaievich Leontiev.

A Teoria Histórico-Cultural afirma que o homem aprende a ser homem a partir da interação com o mundo natural e social. Tem de haver o convívio com outros homens, os quais podem pô-lo em contato com a cultura, os valores, o saber, pois as características tipicamente humanas não nascem junto com o homem, mas é construída na relação do homem com o mundo e com os outros homens, ou seja, a apropriação, a internalização das práticas socioculturais é que possibilita o desenvolvimento humano. Por isso a importância da interação social nesse processo de desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, segundo Rego (2014), sabe-se que o homem desde seu nascimento está em contato com outros homens, os quais vão apresentar à criança a sua cultura, suas ideias, suas crenças, etc. A medida que a criança cresce vai assimilando as habilidades necessárias à sua formação de homem histórico-social. Portanto mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, na consciência e comportamento.

Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança já aprendeu, suas capacidades já alcançadas e que consegue realizar sozinha, sem a mediação do adulto. E a zona de desenvolvimento potencial que são as capacidades que potencialmente a criança virá a desenvolver sob a mediação do adulto. “Neste caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que são fornecidas” (REGO, 2014, p. 73). Dessa forma, Zona de Desenvolvimento Proximal é um nível de desenvolvimento que supera o nível desenvolvimento real, o nível que a criança já dispõe.

Neste ponto a pedagogia histórico-crítica considera os conhecimentos e habilidades prévias do aluno e as valoriza no processo de aprendizagem, considerando o aluno como alguém dotado de um conhecimento prévio e capaz de construir novos saberes de forma sócio-crítica-reflexiva.

## A Pedagógica Histórico-Crítica: a ação docente e discente na escola

Nesta tendência há uma visão da educação inserida no contexto das transformações sociais, enquanto as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista entendem a educação como autônoma em relação às influências sociais. Por se entender o homem como resultado de sua relação com o mundo, à educação “cumprir construir uma pedagogia social e crítica” (ARANHA, 1996, p. 211).

A pedagogia histórico-crítica acredita na transformação social a partir da mudança de consciência, tendo a escola a função de socialização do saber socialmente construído e historicamente acumulado, portanto instrumento de mediação entre o aluno e a realidade social. Mas para cumprir seu papel integralmente deve abandonar sua posição rígida e se revestir de flexibilidade adequando-se ao contexto social atual para manter-se atualizada quanto aos novos paradigmas educacionais. Alarcão (2001, p. 26) considera que em uma escola reflexiva “seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado”. Com isso a escola é valorizada como meio para a apropriação do saber, é um espaço de socialização, de troca de experiências, de convivência.

Em uma concepção crítica, a escola tem papel fundamental, para tanto deve ser concebida como uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Ibdem, p. 25).

O professor e aluno são vistos como coautores do processo de ensino-aprendizagem e devem entender os conteúdos como importantes para o processo, contudo, estes não são tratados como fragmentados, descontextualizados da realidade. Enquanto o professor tem o seu papel bem como sua importância no processo ensino-aprendizagem, deve gozar de autonomia para realizar sua prática, como problematizador e mediador da aprendizagem, ele pode e deve sempre buscar novas formas de tornar viável esse processo. Para isto o ideal seria o professor refletir criticamente sobre sua prática e transformá-la.

Libâneo (2008, p. 40-41) afirma que o papel do professor é de grande importância no processo, uma vez que sua mediação em relação aos conteúdos escolares é realizada de modo direcionado. O autor esclarece que “não são suficientes o amor, a aceitação, para que [...] adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, [...]”. O professor é o mediador entre os conteúdos escolares, a realidade social e os estudantes.

Esta abordagem pedagógica requer do professor uma práxis pautada na reflexividade crítica, já que implica trabalhar com conteúdo de cunho científico e político, em prol da transformação social, o que significa dizer que o docente não age por agir, não é uma ação meramente técnica, mas uma prática dotada de sentido. Isso implica a reflexão sobre a própria prática a fim de melhorá-la. Quanto a isso Contreras (2002) diz que devido à prática rotineira de sua ação docente, o professor toma certa estabilidade, aplicando sempre soluções parecidas à problemas similares. Mas quando alguma situação foge a esse padrão, causando-lhe dúvida e exigindo uma nova abordagem o professor necessita refletir e buscar uma nova solução. É preciso, pois, a capacidade de entender os problemas de uma forma diferente daquela que estava acostumado, recriando por meio da reflexão, novas intervenções.

Vale destacar o ponto de vista de Alarcão e Tavares (2001, p. 107) sobre a prática docente:

As funções do professor são hoje acrescidas. Para além de mero lente e avaliador, o professor, o educador deve ser o mobilizador de conhecimentos e capacidades, o supervisor, o *designer* de tarefas de aprendizagem de grande valor formativo, o “treinador”, o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor. Há uma divisão do trabalho entre professor e aluno que, longe de poder realizar-se em compartimentos estanques, deve ser feita em um processo de co-responsabilização e contratualização, de parceria. E cada um tem de perceber quais as suas responsabilidades, os seus direitos e os seus deveres.

Indo rumo à essa perspectiva, o aluno que se deseja ajudar a formar é provido de capacidade crítica, e estará motivado a continuar a aprender, a investigar, a refletir de modo crítico. Sendo que o aprendizado se dá pela interação entre sujeito e meio, pela interação com os outros, na escola essa interação pode ser com o professor, os outros colegas, com os livros, leitura, etc. O aprendizado eficaz se dá inteirado ao contexto social do aluno, devendo o estar atrelado ao desenvolvimento pleno (psicomotor, cognitivo, sócio afetivo etc.) do indivíduo, “o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. [...] através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizado” (REGO, 2014, p. 76).

Portanto a maneira que professor e aluno devem encarar os conteúdos é de tornar evidentes suas diversas dimensões: política, histórica, científica, social, etc. Essa postura permite o aluno compreender os conhecimentos em suas múltiplas fases no contexto social. Cada conteúdo pode ser entendido não como um fim em si mesmo, mas em sua ligação com outros conteúdos e disciplinas. Dessa maneira, segundo Gasparin (2011), rompe com a fragmentação e assume um significado real, capaz de produzir reflexões, dúvidas, comparações e divergências em seu processo de assimilação, desenvolvendo tanto em professores como em alunos a consciência crítica. Ainda segundo o autor “o ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos” (GASPARIN, 2011, p. 3).

A crítica às tendências liberais não pode ser vazia, desprovida de soluções, por isso propõe-se uma metodologia para se trabalhar os conteúdos de forma sócio crítica. Saviani (2008, p. 56-58) divide este método em cinco passos: “Prática social”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática social”.

Na prática social inicial do conteúdo realiza-se uma primeira leitura da realidade, o professor deve conhecer e fazer um vínculo entre conteúdo e realidade vindo a seguir a sondagem do que os alunos já sabem sobre o que será estudado. Esse é o primeiro contato com o conteúdo. A partir do que o aluno já sabe é que o professor partirá para a ação. Isso pode ser feito através de conversa, debates, etc. O professor deve instigar o aluno, desafiá-lo a conhecer o novo, buscar despertar no estudante seu interesse pelo assunto.

O professor deve listar os temas a serem estudados e o que os alunos gostariam de aprender mais com este conteúdo, aprofundando, enriquecendo e crescendo outros conhecimentos necessários.

A problematização, segundo Gasparin (2011, p. 34) “é um elemento-chave entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”. Através do elo entre conteúdo e realidade social o aluno adquire consciência dessa realidade e começa a vê-la como um todo. É nesse momento que serão levantadas as principais questões referentes à prática social, “questões sociais especificadas no conteúdo da unidade que está sendo desenvolvida pelo professor” (*ibidem*, p. 35), do próprio conteúdo. Assim, o conhecimento passa a ser entendido como uma forma teórica de responder, ou resolver as necessidades da realidade.

Na instrumentalização o aluno faz conexão do conteúdo apresentado e os conhecimentos já adquiridos previamente.

Com o auxílio do professor, o aluno deve assimilar e recriar com suas próprias palavras o conteúdo. A instrumentalização é o momento em que o aluno é dotado de instrumentos culturais e científicos para analisar e dar respostas aos questionamentos da prática social inicial.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar conceituar etc. [...] 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, 2011, p. 52-53).

Nesse momento o aluno deverá ter compreendido o essencial do conteúdo, pois aqui deve haver a estruturação mental do conhecimento científico. A instrumentalização é, justamente, o

momento em que o aluno incorpora as ferramentas culturais básicas necessárias para a leitura, compreensão e transformação da realidade existente. Sem a incorporação dos instrumentos culturais, historicamente construídos pela humanidade, seria impossível fazer avançar a prática social existente, ponto de chegada do processo educativo. Quando se realiza a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, o aluno atinge uma visão sintética (e não sincrética) da realidade, sendo capaz de atuar no sentido da transformação da realidade econômica, social, política e cultural.

Por tudo isso, Saviani considera o momento catártico o ponto culminante do processo educativo, quando o aluno transita da síntese (“visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”). Essa visão dialética do processo educativo constitui, segundo Saviani, “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos (os métodos de ensino)” (SAVIANI, 2011).

A catarse é a síntese de tudo que o aluno assimilou. É a apropriação efetiva do novo conhecimento, a aprendizagem efetivada. É nesse momento que o aluno modifica seu pensamento em relação ao saber inicial.

No início do processo, o aluno tinha uma visão da realidade que, segundo Gasparin (2011, p. 125), “tudo é natural”, ou seja, as coisas nunca mudam, enxerga a realidade fragmentada, negando sua totalidade. Durante o processo, onde passa pelas etapas de problematização (questionamento da realidade), adquire os instrumentos de análise dessa realidade (cultura e saber científico) e agora chega à catarse (síntese) o real aprendido. Desse modo compreende a realidade como indivisa, em sua totalidade, como histórica e social.

Ainda segundo o autor, chega-se ao entendimento de que esse conhecimento adquirido não é neutro, nem natural. É resultante da necessidade humana e serve a interesses do homem, portanto produto histórico-social. O educando agora, não só compreende como pode entender e situar os questionamentos levantados no início, dando sentido ao aprendido: “constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social” (Ibdem, p. 126).

Também nesse momento ocorre a avaliação. No entanto a avaliação não pode ser vista como simplesmente prova ou teste. O autor divide esse momento em elaboração teórica da nova síntese, quando o estudante sistematiza para si mesmo seu aprendizado chegando a uma conclusão, e expressão prática da nova síntese, é a demonstração por parte do aluno de seu aprendizado por meio da avaliação, que deve funcionar como “expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2011, p. 131). O modo de se fazer essa avaliação será definido pelo professor com base em certos critérios, os quais devem considerar todo o desenvolvimento do estudante durante o processo de aquisição do novo saber.

A última fase do conteúdo é a prática social, ou prática social modificada, “representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos dado ao conteúdo e aos conceitos adquiridos” (ibdem, p. 145). Ocorre uma transformação de docentes e discentes durante o processo de aquisição e reconstrução do conhecimento. É a superação do estágio inicial, de um entendimento menor, à fase de maior compreensão científica. Segundo Marsiglia (2011, p. 27) é a alteração na “qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico). Isto é, uma nova ação mental, que pode se tornar concreta”.

Nessa etapa, diz Gasparin (2011, p. 146), “desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc.”. O estudante deverá ser capaz de demonstrar em suas atitudes a mudança de pensamento alcançada mediante os novos saberes. Demonstra uma transformação pessoal a qual deverá refletir no meio social através de sua vivência.

Contudo vale salientar que o próprio Saviani (2011) reconhece que essas etapas ou fases do processo metodológico da pedagogia histórico-crítica não necessariamente serão desenvolvidos de maneira linear, sequencial, mas a qualquer momento uma etapa pode antecipar-se à outra.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

Fez-se uma pesquisa de caráter exploratório visto que esta tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A bibliografia se fundamentou em autores como Alarcão (2001), Aranha (1998), Contreras (2002), Gasparin (2011), Libâneo (2006, 2008), Luckesi (2008), Pimenta (1999, 2002), Rego (2014), Saviani (2008, 2011), entre outros. A documental se baseou no Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas escolas escolhidas para compreender qual a visão de educação das mesmas, o seu entendimento em relação ao processo educativo e que tipo de ser humano quer ajudar a formar. A terceira escola **não disponibilizou o PPP justificando que ainda não haviam concluído.**

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas e observações em três escolas, sendo uma particular e duas públicas, escolhidas aleatoriamente conforme sua disponibilidade e aceitação. As entrevistas foram semiestruturadas, com duas coordenadoras pedagógicas e cinco professoras do 3º ano do ensino fundamental de três escolas.

Foram gravadas para garantir a fidelidade do que foi revelado. “A entrevista constitui um instrumento eficaz de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa” (ANDRADE, 2010, p. 131). Foram entrevistadas sobre o propósito desta pesquisa. Além disso, foram realizadas observações não participantes em cinco turmas, sobre a atuação das professoras em sala de aula. Se constituíram de dois dias de observação em cada sala de aula seguindo um roteiro pré-elaborado.

A decisão pelas três escolas para realizar as entrevistas, foi além de serem diversificadas quanto ao sistema que se enquadram, o de que ambas se dispuseram a realizar as entrevistas. As professoras foram indicadas pela direção observando a sua disponibilidade. Sua identidade, bem como da escola foram preservados. Optou-se também pelo anonimato das entrevistadas para que o sigilo das respostas fosse assegurado. Mas esses cuidados foram no sentido de não influenciar nas respostas, colocar-se em uma postura de ouvinte, procurar manter um bom ambiente, amigável e estimulador.

Na cidade de Palmas temos um universo de 44 escolas municipais dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo somente dezoito com o nível de ensino fundamental dos anos iniciais completo até o quinto ano (Conforme Secretaria Municipal de educação de Palmas) e 11 escolas particulares. Essa amostra é considerada significativa, tendo em vista que obtivemos resultados relevantes com sete sujeitos participantes, ainda análise documental (dos PPP's respectivos) e observações de cinco turmas de alunos.

O enfoque da pesquisa constituiu-se qualitativo que “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979a apud NEVES, 1996, s/p). A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos observados sem interferir neles.

Os dados coletados foram organizados e analisados com base nos fundamentos teóricos pesquisados numa abordagem qualitativa para concluir se a concepção de processo de ensino e aprendizagem ou tendência pedagógica que predomina nos terceiros anos do ensino fundamental das escolas da cidade de Palmas, segue uma linha crítica de educação e como isso está repercutindo na prática educativa.

Por isso, metodologicamente, a análise dos dados coletados, através das entrevistas, observações e do PPP das escolas, se desenvolveu a partir dos princípios teóricos e os pressupostos da investigação qualitativa através da análise de conteúdo. Visou captar os diferentes significados da experiência vivida, pelas professoras e coordenadoras pedagógicas para compreendê-las no contexto da sua prática educativa. Pela análise de conteúdo foi possível descrever e interpretar o conteúdo revelado em documentos como o PPP e entrevistas. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas e qualitativas, ajudou a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Seguiu os passos da categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise. Buscou uma apreensão de significados na fala das participantes, interligada ao contexto em que elas se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) da pesquisa, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade.

Por fim a pesquisa foi concluída com indicação de novas problematizações que poderão

suscitar novas pesquisas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir abordaremos como se dá a prática educativa dos professores na escola, constatando se há existência da concepção de educação histórico-crítica e como essa dinâmica repercute nas atividades cotidianas docentes.

### ***Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem com os alunos***

Na pesquisa de campo, o processo ensino aprendizagem, segundo as entrevistadas, é concebido desde a integração dialética entre o professor e o aluno, para sua formação integral, um processo de troca entre professor e aluno, até a que segue conteúdos programáticos e metodologias prescritas, além de cronometração rígida do tempo para exposição da matéria e sua fixação.

Uma das professoras queixou-se que teve que alfabetizar os alunos, visto que não sabiam ler nem escrever. Mas neste caso teria mesmo que partir do seu conhecimento prévio. É isto que propõe a pedagogia crítico social. Ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Libâneo (2008) e Saviani (2008), quando tratam deste tema, expressam que o professor deve iniciar o trabalho escolar pela prática social do aluno, do que o aluno sabe. Portanto não importa que seja professora da 3ª série do ensino fundamental e os alunos ainda não estão alfabetizados. Partir da prática social destes alunos supõe que deve prover e prever a estrutura cognitiva necessária para que eles se desenvolvam. Então terá que alfabetizá-los, porque sem proporcionar esta estrutura cognitiva eles irão engrossar a lista dos que evadem e reprovam.

Libâneo (2008), Saviani (2011) e Gasparin (2011), destacam a importância dos conteúdos para a formação do aluno, na medida em que são trabalhados levando em conta a interdisciplinaridade, mas, sobretudo contextualizados com a realidade sociocultural. Portanto os conteúdos tornam-se, nessa visão, instrumentos de análise crítica da realidade.

Constatou-se que não priorizam a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos ou a problematização, mas sim a pedagogia de gaveta, pois os conteúdos são tratados de modo fragmentado. Coincide muito mais com uma relação expressa na pedagogia tradicional ou tecnicista, do que dialética.

Numa das escolas afirmam que seguem o conteúdo programático, levando em consideração o que o aluno traz de conhecimento. Procuram atingir todos os alunos, pois não tem uma turma homogênea. Isto é, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Pelos discursos, o aluno é considerado em suas experiências, pois se traz algo, contribui e a aprendizagem se torna significativa. Isto seria o ideal pois está no rumo da pedagogia histórico crítica. Talvez há esta preocupação, mas pouco se constatou na prática sobre essa abordagem.

### ***O papel do professor e do aluno no processo ensino aprendizagem***

Nas escolas o papel do professor é entendido, pela maioria, como mediador, mas também como orientador e facilitador. O primeiro implica ser mediador entre o aluno e o meio, na medida em que ambos, professor e aluno, trabalham para o progresso dessa relação (interação), que resulta na aquisição do conhecimento. Esta característica configura-se como abordagem reflexiva crítica, mas o segundo se insere na construtivista ou escolanovista que procede na máxima do aluno aprender a aprender, sendo o professor o facilitador na busca dos meios. Contudo, na prática, através das observações, o que prevalece é exposição oral do conteúdo, seguida de tarefas de fixação. As professoras, salvo exceções em alguns momentos de jogos, conversas e leituras, ainda se guiam por métodos expositivos, ou a mera execução de exercícios, atividades de repetição, com alunos dispostos em fileiras para ficarem comportados, caracterizando-se como tendência liberal de educação. Caracteriza-se muito mais com a concepção tradicional de educação.

Essa visão do professor como facilitador é próprio do escolanovismo em que o aluno,

como centro do processo, é guiado pela autodescoberta e o professor deve fornecer os recursos necessários para tal. Busca a aceitação do aluno, procurando ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

Constatou-se realmente uma busca de satisfação entre professoras e alunos através de uma relação agradável com exceção de apenas uma turma. Portanto não se configura como um processo crítico reflexivo de educação.

Quanto ao papel do aluno, é considerado pela maioria das educadoras, como construtor do conhecimento, mas também como o ser que será lapidado, no qual a escola irá trabalhar para construir o cidadão desejado. A professora que aborda sobre a necessidade de lapidá-lo para adequá-lo à sociedade, revela aquilo que a pedagogia liberal entende por educando, alguém que desempenhará um papel na sociedade, mas para isso é necessário moldá-lo às necessidades do meio social. Essa modificação reside na forma de se fazer a educação, impondo os modelos e programas pré-estabelecidos. Nesse caso a educação se constitui em uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Ao contrário do que se busca na pedagogia crítico social que é a autonomia dos estudantes e seu ponto de partida é a prática social.

Há também outro posicionamento quanto ao aluno. Uma professora disse “O aluno é receptor do ensino”. Se há receptor há o emissor que é o professor. Nesta concepção, o aluno é totalmente passivo, predominando a transmissão de conteúdo por meio de aula expositiva e memorização, não havendo vínculo com a prática social. O professor ensina e o aluno absorve. Estas são as características da tendência tradicional.

Ainda quanto ao aluno, três entrevistadas mencionaram que é pesquisador, aquele que se interessa pelo processo de aprendizagem. Uma destacou que o aluno precisa adquirir habilidades e competências tais como realizar pesquisas em livros, sites, internet, entender o que lê, tomar notas, fazer síntese, redigir, interpretar gráficos e dados, realizar experiências e discutir os resultados obtidos e, ainda, usar instrumentos de medida quando necessário, bem como compreender as relações que existem entre os problemas atuais e o desenvolvimento científico. Esse modo de pensar pode ser a disposição de valorizar o aluno como ser pensante e coparticipante do processo educativo, ser capaz de se relacionar com o mundo natural e social através do conhecimento adquirido na perspectiva sócio crítica. Mas pode revelar também uma visão da escola nova com a ideia de aprender fazendo. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Neste considera a pesquisa como processo de ensino.

É certo que os professores não devem ater-se apenas a função de dar aula, deve sempre se lembrar que o que acontece fora da escola repercutirá na sala de aula. Por isso o professor precisa atuar de modo a ver o aluno em sua totalidade, em sua completude, conhecendo sua realidade, de sua comunidade. E o estudante não pode se esquecer que tem responsabilidades também, uma vez que deve, sob a mediação do professor, fazer a reconstrução ativa dos conhecimentos personificados nos conteúdos.

### ***Estratégias de ensino e material didático***

A respeito das estratégias, métodos e materiais didáticos foi mencionado: reforço escolar paralelo, apostila extra, aula expositiva e dialogada, atividades contextualizadas, jogos, atividades para alfabetizar, grupos de estudo, conversas, diagnóstico prévio, explanação de ideias, leitura, raciocínio lógico, material dourado, apostila, data show, aulão no auditório, uso de livros didáticos e paradidáticos, revistas, vídeos e uso de mala de leitura entre outros. Apenas numa escola afirmaram que usam mais o livro didático e o quadro branco.

Nas observações foram frequentes as exposições dialogadas como técnica de ensino com as cinco professoras. Ao menos quatro professoras, após a exposição, seguiram com atividades avaliativas, e na sequência correção das atividades no quadro ou oralmente. Ao menos duas realizam leitura oral com os alunos, utilizam jogos e caça palavras.

Quanto as estratégias de ensino e material didático há indícios de uma prática crítico social

no dizer das professoras, mas ao mesmo tempo apresentam contradições como a afirmativa de que todas trabalham sempre com livro didático e uma escola é subsidiada pelo material do sistema Uno de Ensino Internacional.

Segundo uma das professoras, “Usa-se o livro didático, pois ele serve como roteiro, uso como uma sequência de conteúdo, mas às vezes me guio pela matriz curricular”. O livro didático tem sua importância como um recurso, mas não pode ser usado como um fim em si mesmo. A aula não deve ser pautada única e exclusivamente no livro didática, pois caso aconteça isso faz com que ele seja visto como única fonte de conteúdos e das estratégias de ensino.

Na tendência pedagógica tecnicista o material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais e outros. Nesta, os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão recepção de informações. Novamente constata-se características da escola tecnicista, pois nesse caso, nem o professor, nem o aluno participam da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é garantir a eficácia da transmissão do conhecimento.

Vesentini (2007 apud OLIVEIRA, 2007, s/p.), a respeito do livro didático, diz que “o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo”. Quando serve de roteiro e sequência de conteúdos como afirmou uma das professoras, se caracteriza como tecnicista, pois tem como interesse o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. Os conteúdos de ensino são as informações, princípios científicos, leis entre outras, estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc. O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Uma das três escolas faz uso de recursos e materiais diferenciados: Além das técnicas de ensino já tradicionais. “Nós adotamos aquele livro Professor Nota Dez, o qual possui muitas técnicas de ensino, muitas metodologias, que ajudam o professor, direciona”. Ainda “O livro Professor Nota Dez é como se fosse a nossa cartilha, somos direcionados por ele, inclusive somos cobrados pela coordenação para estarmos sempre atentos às técnicas, fazendo sempre consulta e adequando as técnicas de acordo com as necessidades e a disciplina”.

Na perspectiva da pedagogia crítico social, as unidades ou sequências didáticas consistem em “organizar e desenvolver o ensino através de unidades amplas, significativas e globalizadas de conhecimento de forma a integrar os conteúdos de uma mesma disciplina ou de várias disciplinas curriculares” (HAYDT, 2011, p. 160). Não foi o que se constatou na realidade das turmas observadas.

### ***Relação com os alunos e seu desempenho no processo de Ensino e Aprendizagem***

Nas escolas pesquisadas foi definida como relação de amizade, afetividade, proximidade e respeito. Há comunicação com os pais, inclusive uma destacou o uso de WhatsApp. Apenas uma professora confidenciou: “Eles estão no 3º ano sem saber ler, são crianças rebeldes, com problemas em casa. Então é muito complicada minha situação em sala de aula, mas aos poucos estou conseguindo a parceria deles, a amizade, que eles entendam que estão aqui para aprender, que é importante respeitar o professor, a escola, mas é difícil”. Pelas observações se confirmou o que as professoras revelaram nas entrevistas sobre a relação professor e aluno, ou seja, ficou evidente que há um bom relacionamento entre ambos.

Quanto a relação professor-aluno, esta é, sem dúvida, a chave para o andamento do processo educativo dentro da sala de aula, apesar de não ser o único fator determinante. Dessa

relação resulta o tipo de comunicação que se estabelece entre ambos e, conseqüentemente os resultados, bons ou ruins.

Libâneo (2006) destaca dois aspectos dessa relação na sala de aula, o aspecto cognoscitivo e aspecto sócio emocional. O aspecto cognoscitivo é um processo que ocorre durante a intervenção pedagógica docente na sala de aula, tem a ver com a comunicação dos conteúdos, da realização de atividades e exercícios. Também esse aspecto envolve a escuta sensível, o docente deve ouvir seus alunos, dando-lhes atenção e cuidado, para que se sintam livres para uma participação ativa. Dessa maneira o professor poderá fazer um diagnóstico sobre o aprendizado de seu alunado.

Neste enfoque as trocas se acentuam entre professor e aluno. Logo o professor não se contentará em satisfazer apenas as necessidades de carências, mas buscará despertar outras necessidades, exigindo o esforço dos alunos e desenvolvendo hábitos de disciplina e de estudo metódico. Caso uma estrutura cognitiva não está a contento, cabe ao professor provê-lo.

O aspecto sócio emocional, segundo o autor (ibidem), está vinculado à relação afetiva entre professor e aluno, e às normas disciplinares. O professor deve ter a capacidade de manter a autoridade (que é inerente à sua profissionalidade), o respeito e o afeto. E o aluno não pode ignorar as regras estabelecidas, importantes para o convívio social. Esse aspecto está diretamente ligado à questão da disciplina na classe, uma vez que “quanto maior a autoridade do professor (no sentido que mencionamos) mais os alunos darão valor às suas exigências” (ibidem, p. 251). Daí a disciplina estar associada à competência profissional, moral e técnica do professor e à motivação do aluno no processo de ensino aprendizagem.

A autoridade (não o autoritarismo) e a “autonomia são dois polos do processo pedagógico. A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas, de fato, complementares” (ibidem, p. 251).

Quanto ao desempenho dos alunos, foi qualificado de Ótimo a Muito Bom pelas entrevistadas. Consideram que melhoraram principalmente na leitura e na motivação, alguns foram alfabetizados. A coordenadora de uma escola disse: “O rendimento final, bem como o aproveitamento tem sido satisfatório, acima de 90% de aprovação”.

Quanto ao aproveitamento pelas observações: numa turma os alunos demonstram não saber ler e escrever. Em outras três turmas não deu para concluir sobre este indicador. Já a turma que a professora utiliza o sistema UNO se evidenciou que os alunos possuíam muitas informações relevantes.

Mas, concluindo sobre esta categoria de análise, propomos que a prática pedagógica, precisa de uma intensa discussão sobre as concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola.

### **Planejamento e Avaliação**

Ao predominar o planejamento individual e em casa, como manifestado pelas participantes da pesquisa, não se inscreve na concepção histórico-crítica de educação que prevê encontros coletivos para trocas e reflexão da prática pedagógica. Ao contrário, destaca-se a importância do planejamento como indispensável ao trabalho pedagógico, constituindo-se em momento de programação da ação docente e avaliação de sua prática.

Luckesi (2008, p. 106), diz que por causa da intencionalidade do planejar ele assume um comprometimento ideológico, estando embasado em “opções filosófico-políticas” (p. 106). O autor então discorre sobre o planejamento como um ato político, bem como a importância de que os que planejam tenham essa mesma visão. Para o autor o fato de alguns considerarem o planejamento apenas como um ato técnico, faz com que se esqueçam de dimensionar os resultados políticos de suas ações. Não se trata unicamente dos resultados imediatos (a realização do projeto e alcance dos objetivos de ensino), mas também da “finalidade social, a médio e a longo prazos” (ibidem, 107).

Enquanto planejar é pensar no que será construído, a avaliação é a verificação do percurso feito, e reflexão crítica dos resultados. Na tendência pedagógica crítica a avaliação escolar não é a mera aplicação de questionários escritos ou orais seguidos de atribuição de notas, como na concepção tradicional. Ela não pode mais ser encarada simplesmente em sua dimensão quantitativa, como na pedagogia tecnicista.

Quanto a avaliação nas escolas pesquisadas, pontuaram que é contínua e formativa,

constitui-se de prova escrita bimestral somada à qualitativa, que é a pontualidade, assiduidade, participação, comportamento, os trabalhos feitos, dos jogos pedagógicos, das atividades em sala de aula e de casa. Quanto aos erros, se forem cognitivos, é feita uma retomada do assunto e corrigidos na lousa. Ou pedem para eles relerem e tentarem concertar o erro, e explicam, se necessário. Uma das professoras destacou que procura fazer com que os alunos mesmos percebam o erro, mostrando a eles perguntando: “será que é assim?”, “será que você fez corretamente?”, “vamos observar se fez corretamente”.

No PPP de uma escola reza que a avaliação permite verificar progressos e dificuldades, e em outra que o aluno será avaliado através do senso de responsabilidade, da criatividade, da participação, da sociabilidade e civilidade, da pontualidade e assiduidade de atitudes éticas.

A avaliação em uma concepção histórico-crítica de educação deve ser processual contínua e sistematizada, isto é, planejada ao longo do processo. Deve girar em torno dos objetivos de aprendizagem e funcionar como guia da aprendizagem, visto que evidenciará as dificuldades e acertos dos alunos. Contudo a avaliação também é uma análise da ação docente, de sua forma de trabalhar, de seu planejamento, todo planejamento tem de ser revisado com base nos resultados da avaliação e, se necessário, refeito. Quanto a intencionalidade, o professor deve estar ciente de o porquê avaliar, como avaliar e como interpretar os resultados.

### **Formação Continuada de Professores**

A formação continuada não é compreendida pelas participantes da pesquisa como resultado da reflexão da prática pedagógica assumida individualmente e também em grupos. Não superaram ainda a concepção de que se busca formação através de treinamentos, para a instrumentalização do ensino. Ao entenderem a formação através de cursos esporádicos, não consideram as experiências e a realidade cotidiana, não valorizam as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignoram o processo de formação. Entendemos, que as práticas pedagógicas exercidas pelos professores podem ser formativas, quando o professor em suas atividades de ensino, gera e mobiliza saberes, desencadeando sua autoformação, além da construção e reconstrução de sua prática. Pela mobilização e reelaboração de saberes, pela reflexão crítica sobre a prática, o professor pode participar de uma constante autoformação.

Mas apenas a reflexão sobre a prática não é suficiente para compreender os seus condicionamentos. Giroux (1990, *apud* Pimenta, 2002, p.25) afirma que: “A mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”. Sabemos que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Pimenta (2002, p. 24) chama a atenção escrevendo que a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica individualmente à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos.

E, complementando, a formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica de atuação do professor. Mas não estão ocorrendo iniciativas nesta direção nas escolas investigadas.

Precisam se conscientizar da importância da formação continuada, mas que seja balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação. Mas se constata que, a escola, professoras e coordenadoras pedagógicas, nem cogitam a possibilidade de uma reflexão da prática e das condições sociais para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Está ocorrendo uma incoerência em se identificar o conceito de formação continuada com práticas de treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. Se os professores não estão voltando sua atenção para sua prática, muito menos contemplam as condições sociais nas quais essa prática acontece, que seria o ideal.

### **Tendência pedagógica que a escola segue**

Tendência ou abordagem pedagógica pode ser entendida como uma concepção de educação

baseada em um entendimento de sociedade e de homem ideal para esta, bem como os modos e meios de se fazer essa educação. Para isso são postos objetivos, metas e todo um planejamento, execução, avaliação do processo. Essa visão de educação tem sofrido variações à medida que a sociedade também muda, rompe com velhos paradigmas e são criados novos. Veremos quais as tendências pedagógicas que as participantes da pesquisa dizem assumir nas suas escolas:

Das sete entrevistadas, quatro constataam a tendência construtivista ou interacionista e três reconhecem a existência do sócio interacionista, apesar de admitirem que assumem uma posição eclética, mistura de concepções pedagógicas ou de apenas crer que é sócio interacionista. No PPP da escola 2, está bem definido o sócio interacionismo como tendência pedagógica a assumir. Na escola 3, não há clareza quanto a tendência pedagógica da escola e a coordenadora diz levarem em consideração os alunos e seus interesses, mas ao mesmo tempo utilizam-se de vários recursos. Parece transitar pelo construtivismo ao priorizar os alunos e seus interesses e tecnicismo por oferecerem vários recursos, também identificado na metodologia e recursos que a escola disponibiliza. Se fôssemos levar em conta apenas o que revelam os discursos, haveria uma predominância do construtivismo ou interacionismo. Mas lendo com mais atenção percebe-se um equívoco no entendimento de tendência interacionista (construtivista) e sócio interacionista entre as participantes da pesquisa. Conclui-se que há muito mais um desconhecimento teórico de cada uma delas, pois há afirmativas equivocadas e contraditórias.

A prática das educadoras investigadas deveria se orientar por ideias, concepções e teorias, que não foram claramente explicitadas, se revelando em certos momentos de forma contraditória entre o que disseram e o que fazem. Mas, a escola, para exercer sua função de educar, necessita se embasar em uma teoria de educação, a qual inevitavelmente concebe um tipo de homem inserido em um determinado contexto sócio histórico.

Há necessidade de superar o empirismo da prática, ou seja, compreender o princípio educativo pedagógico, para a elaboração consciente de uma determinada fundamentação teórica, enquanto base e orientação para o pensar e o agir do educador que se pretende crítico.

Atuando sem consciência clara de sua ação, ou seja, de forma intuitiva, gera uma sensação de despreparo que se mostra nas contradições entre o que se observa na prática e o que se relata no discurso. As práticas das professoras ainda refletem um senso comum pedagógico, que prejudicam a tão almejada qualidade de ensino. Como consequência, mesmo sem perceber, acabam sendo as transmissoras de uma ideologia dominante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos estudos e reflexões apontadas no presente trabalho pode-se dizer que a escola para exercer sua função de educar o ser humano multicultural como um todo, necessita se embasar em uma teoria de educação, a qual inevitavelmente concebe um tipo de homem inserido em um determinado contexto sócio histórico.

Através da pesquisa de campo, a qual se configurou em análise documental do Projeto Político Pedagógico de cada escola, de entrevistas e observações conclui-se que nas escolas, as coordenadoras pedagógicas e professoras apesar de afirmarem assumir uma abordagem construtivista ou crítica reflexiva de educação, em sua prática fazem uso da abordagem tradicional, escolanovista e mesmo do neotecnismo, o que pode não deixar claro qual o ideal de homem, de sociedade que se deseja, bem como a falta de um entendimento crítico de educação. Infere-se que é inexistente a prática pedagógica baseada numa concepção histórico crítica de educação nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas pesquisadas e este evento repercute na prática educativa. Pode inclusive se tornar transmissora da ideologia dominante e colaborar para a formação de cidadãos, não sujeitos do processo de conhecimento, mas passivos, submissos e acrílicos.

Sem a pretensão de sermos taxativos, pois em pouco tempo de pesquisa é impossível analisar um processo tão complexo como é o educativo, concluímos através deste trabalho que o conhecimento das participantes sobre as teorias pedagógicas, principalmente sobre a pedagogia histórico crítica é superficial e confuso e o trabalho pedagógico, embasa-se na própria prática ou nos livros didáticos, sem respaldo teórico.

A deficiência de conhecimento teórico que subsidie a prática do professor não é uma questão restrita à realidade das participantes da pesquisa, mas, uma questão que atinge muitos profissionais da educação. Nesse sentido, embora não generalizando, os resultados apresentados nos levam a sugerir que as participantes da pesquisa representam um universo maior da realidade da prática docente nas escolas de Palmas, orientadas mais pela intuição, do que por um real preparo decorrente de formação e reflexão no âmbito da prática, a respeito das teorias que fundamentam as tendências pedagógicas no espaço educacional. E após as apropriações necessárias, considerou-se a importância do embasamento teórico para superar o empirismo da prática, para a elaboração consciente e consistente de uma fundamentação teórica, como base e orientação para o pensar e o agir do educador que se pretende crítico.

Evidenciou-se que há uma lacuna na formação do professor e diz respeito aos fundamentos da educação, mais especificamente às tendências pedagógicas e às teorias que fundamentam o trabalho do professor num dado momento histórico. Mas percebemos a importância da formação continuada dos professores, para que eles se apropriem de conhecimentos fundamentais à realização do trabalho pedagógico.

A educação nesta perspectiva, que intitulamos de transformadora, parte do desejo e possibilidade de uma mudança social. Ela inicia quando o professor e alunos exercem uma prática contextualizada com o meio natural, social e cultural, quando a educação que se faz, leva à reflexão e à crítica sobre esses elementos, quando modifica a prática social dos envolvidos no processo educativo. Para isso, é preciso ter em mente que a educação crítica ou transformadora não é neutra e, somente cidadãos conscientes de seu papel, podem atuar na sociedade de modo a modificá-la.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_.; TAVARES, José. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1-13, set. 2010. ISSN 1984-9044. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>>. Acesso em: 30 out. 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1998.

CONTRERAS, Domingo J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Cap. 1- 4.

HAYDT, Regina C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo, 1996. *In: Caderno de Pesquisas em Administração*. v.1, nº 3, 1996. p.1-5. Disponível em: file:///C:/Users/PESQUISA%20PARA%20ARTIGO%20CIENC%3%8DFICO/pesquisa\_qualitativa\_caracteristicas\_usos\_e\_possibilidades.pdf>. Acesso em 16 mai 2016.

OLIVEIRA, João Paulo T. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. *In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 4., 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa: ANPAE, 2017. s/p. PDF. Disponível em: [http://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira\\_GT4\\_integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf)>. Acesso em 30 jun 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo a crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores identidade e saberes da docência. *In:\_\_\_\_\_*. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Submetido 31 de março de 2018.

Aceito em 2 de abril de 2018.