

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALÊSKA DAYSE DIAS DE SOUSA

**PROCESSOS DE IMITAÇÃO-CRIAÇÃO COMO CONSTITUIDORES
DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: uma intervenção didático-formativa com o
formador de professores**

UBERLÂNDIA

2016

WALÊSKA DAYSE DIAS DE SOUSA

**PROCESSOS DE IMITAÇÃO-CRIAÇÃO COMO CONSTITUIDORES
DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: uma intervenção didático-formativa com o
formador de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Maturano
Longarezi

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Di541p 2016 Dias de Sousa, Walêska Dayse, 1970-
 Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica : uma intervenção didático-formativa com o formador de professores / Walêska Dayse Dias de Sousa. - 2016.
 343 f. : il.

 Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Professores universitários - Teses. 4. Prática de ensino - Formação de professores - Teses. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

**PROCESSOS DE IMITAÇÃO-CRIAÇÃO COMO CONSTITUIDORES
DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: uma intervenção didático-formativa com o
formador de professores**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.**

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 29/03/2016

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andrea Maturano Longarezi
Orientadora

Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Ruben de Oliveira do Nascimento
Membro Titular Interno

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni
Membro Titular Externo

Profa Dra. Raquel Ap. Marra da Madeira Freitas
Membro Titular Externo

Dedicatória

*Aos professores do ensino superior que resistem aos processos alienantes de organização da nossa sociedade e se mantêm mobilizados no caminho de sua humanização.
Meu respeito, reconhecimento e compromisso.*

AGRADECIMENTOS

Acredito que meu propósito de existir vincula-se à ideia de que preciso aprender, sempre, em todas as dimensões da vida. Assim, ao concluir mais essa etapa formativa entendo que tenho conseguido me manter firme nessa direção. Por isso, tenho muito o que agradecer.

Aos que me permitiram existir, meus pais, que com seus exemplos me ensinaram sobre honra, dedicação, perseverança, fé. São marcas profundas que ajudam a me constituir e que a cada dia se desvelam nos meus confrontos diários com a vida.

Aos meus filhos, desafios permanentes de como orientar o afeto. O caminho de produção da existência de vocês também é o meu caminho. A cada passo dado eu observo, sinto, vivo também. Espero que meus exemplos de luta diária sejam inspiradores em suas vidas. Estamos juntos. Amo-os muito.

Obrigada, Lulu. Você que é o meu amor leve, tranquilo, feliz. Sua existência em minha vida é a segurança que preciso para ir longe... e voltar cada vez mais comprometida a você. Te amo.

Andrea, obrigada por todas as orientações. Elas, muitas vezes, me provocaram, me desassossegaram, me trouxeram dúvidas... Outras vezes me inspiraram segurança, partilha, compromisso com o desenvolvimento do trabalho. Foi tudo necessário. A minha gratidão.

Às amigas do trabalho que me acompanharam nessa trajetória, obrigada. Tê-las por perto me incentivou a prosseguir.

Aos amigos dos encontros festivos, nos quais podíamos nos expressar sem reservas, valeu pela música, pelo papo, pela dança que nos embalou e tornou tudo mais leve.

Aos colegas e professores da pós-graduação, obrigada pela disposição ao diálogo. Nossas conversas foram combustíveis ao longo da formação. Meu carinho.

Aos professores que participaram da pesquisa, que se dispuseram, que se despiram, toda a gratidão.

Prof. Laura, desde Havana, como foi bom conhecê-la! Seu frescor e juventude me alegraram todo o tempo. Que tenhamos outros encontros pela vida.

Obrigada à CAPES, ao CNPQ, pelo financiamento da pesquisa. À equipe da UFU, por ter me proporcionado as condições básicas de formação e à equipe da UFTM pela liberação do trabalho, para que eu pudesse me dedicar ao processo investigativo.

Obrigada a todos! Por vocês me sinto obrigada, comprometida a prosseguir...

RESUMO

A pesquisa trata da constituição da práxis pedagógica do formador de professores, compreendida como objetivação da unidade teórico-prática no campo do ensino. Foi concretizada por meio de uma intervenção didático-formativa. Do problema de pesquisa: como o formador de professores, num processo de formação continuada constitui sua práxis pedagógica, delineou-se o objetivo geral: investigar a constituição da práxis pedagógica do formador de professores num processo de formação continuada. Os objetivos específicos foram: 1) delinear princípios e fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa de intervenção no ensino adequados a pressupostos da teoria histórico-cultural; 2) sistematizar princípios de constituição da práxis pedagógica do formador de professores e 3) sintetizar fundamentos da formação continuada de formadores de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural que colaborem com o delineamento de políticas institucionais de formação continuada de professores universitários. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, com professores que atuam nos seus cursos de licenciatura. Foi desenvolvida em três etapas: diagnóstico, intervenção didático-formativa e análise dos dados. Na etapa diagnóstica participaram cinco formadores de professores das licenciaturas em história, geografia, física, química e letras. Nessa etapa foram utilizados questionários de identificação, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. Na etapa seguinte, com participação de uma formadora, foi realizada intervenção didático-formativa compreendida como o processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, observação de aulas e avaliação numa perspectiva de unidade dialética com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes. Na intervenção também foram realizadas entrevistas e análise de documentos. A última etapa da pesquisa constituiu a análise dos dados. No diagnóstico do ensino, entre outras análises, foram evidenciadas três referências da formação-ação do formador: as referências memorizadas, empíricas e da práxis. Foram as análises das referências da formação-ação do formador que orientaram os encaminhamentos da intervenção didático-formativa. Como resultados, concluiu-se que o formador de professores constitui sua práxis pedagógica nas unidades dialéticas apropriação teórico-prática dos conceitos e imitação-criação. Foram os dois princípios analisados na pesquisa. Também foram sistematizados alguns elementos essenciais da formação do formador de professores: as necessidades dos formadores são determinantes na escolha dos conceitos a serem apropriados; a organização do processo formativo deve ocorrer par a par com o planejamento e o desenvolvimento de aulas; a teoria precisa ser vivenciada na formação para que a apropriação/objetivação do ensino se concretize e, ainda, os participantes devem se fortalecer enquanto coletivo de estudos, visto que não aprendemos por linearidades e sim por conexões. Espera-se que a pesquisa possa oportunizar o aprofundamento do debate em torno da formação continuada de formadores de professores e contribua com a produção científica da área.

Palavras-chave: formação continuada de formadores de professores. Teoria histórico-cultural. Docência universitária. Práxis pedagógica. Intervenção didático-formativa. Didática desenvolvimental.

ABSTRACT

The research deals with the constitution of the pedagogical praxis of a teacher trainer, understood as objectification of theoretical and practical unity in the teaching field. It was achieved by means of a didactic-training intervention. The research problem: as a teacher trainer in a continuous training process is a pedagogical praxis, outlined to the overall objective: investigate the establishment of the pedagogical praxis of teacher trainer in a continuous formation process. The specific objectives were: 1) outline principles and foundations theoretical-methodological course of intervention research on appropriate teaching assumptions of historical-cultural theory; 2) systematic principles of constitution of the pedagogical praxis of a teacher trainer and 3) synthesize foundations of continued training of teacher trainers in view of the historical-cultural theory, to collaborate with design of institutional policies for continuing training of university teachers. The research was developed at the Federal University of Triângulo Mineiro University - UFTM, with teachers who work in their degree courses. It was developed in three stages: diagnosis, didactic-formative intervention and analysis of data. In the diagnostic step attended five teacher educators of degrees in: history, geography, physics, chemistry and letters. At this stage were used identification questionnaires, interviews, classroom observation and document analysis. In the next stage, with participation of a trainer, it was held educational-training intervention understood as the collective research-training process that is involved intervening in teaching with the development of interdependent and simultaneous actions trainings, planning and implementation of educational activities and study, classroom observation and evaluation from the perspective of dialectical unity in order to contribute to the integral development of teachers and students. The intervention were also held interviews and document analysis. The last stage of the research was the analysis of the data. In the diagnosis of education, among other analyzes, three references were found of the trainer's training-action: memorized references, empirical and praxis. It was the analysis of the references of the trainer's training-action that guided referrals ways of teaching-training intervention. As a result, it was concluded that the teacher educator is their pedagogical praxis in the dialectical units theoretical and practical appropriation of concepts and imitation-creation. Were the two principles analyzed in the research. It was also systematized some essential elements of the formation of the teacher educator: the needs of trainers are decisive in the choice of concepts that will be appropriate; the organization of the training process should take place hand in hand with planning and development classes; the theory need to be experienced in training so that appropriation/objectification of education come true, and also, participants must be strengthened as a collective studies, since we have not learned by linearity but connections. It is hoped that the research will create opportunities to deepen the debate on the continuing education of teacher educators and contribute to scientific production in the area.

Keywords: continuing training of trainers. Cultural-historical theory. University teaching. Pedagogical praxis. Didactic and formative intervention. Didactic developmental.

RESUMEN

La investigación trata de la constitución de la praxis pedagógica de formadores de profesores, entendida como objetivación de la unidad teórica y práctica en el campo de la enseñanza. Esto se logró por medio de una intervención didáctica-formación. Del problema de investigación: como un formador de profesores en un proceso de formación continua es una praxis pedagógica, se indica el objetivo general: investigar el establecimiento de la praxis pedagógica del formador de profesores en un proceso de formación continua. Los objetivos específicos fueron: 1) delinear principios y fundamentos teórico-metodológicos de la investigación sobre la intervención adecuada enseñanza de los supuestos de la teoría histórico-cultural; 2) sistematizar principios de constitución de la praxis pedagógica del formador de profesores y 3) sintetizar bases de la formación continua de los formadores de docentes desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural para colaborar con el diseño de las políticas institucionales de educación continua de profesores universitarios. La investigación se realizó en la Universidad Federal de Triangulo Mineiro - UFTM, con los maestros que trabajan en carreras de formación de profesores. Se desarrolló en tres etapas: diagnóstico, intervención didáctica y formativa y el análisis de datos. En la etapa de diagnóstico asistido a cinco formadores de docentes de grados de la historia, la geografía, la física, la química y las letras. En esta etapa fueron utilizados cuestionarios de identificación, entrevistas, observación en el aula y análisis de documentos. En la siguiente etapa, con la participación de un formador, que se llevó a cabo la intervención educativa-formación entendida como el proceso de investigación-formación colectiva que está implicado en la enseñanza con el desarrollo de acciones interdependientes y simultáneas de formación, planificación y ejecución de actividades de enseñanza y el estudio, observación en el aula y la evaluación desde la perspectiva de la unidad dialéctica con el fin de contribuir al desarrollo integral de los profesores y los estudiantes. La intervención también se llevaron a cabo entrevistas y análisis de documentos. La última etapa de la investigación fue el análisis de los datos. En el diagnóstico de la educación, entre otros análisis, se encontraron tres referencias de la formación-acción del formador: referencias almacenadas, empíricas y de la praxis. Fue el análisis de las referencias de la formación-acción del formador que guiaron las referencias de intervención didáctica-formativa. Como resultados, se concluyó que el formador del profesor construye su praxis pedagógica en las unidades dialécticas apropiación teórica y práctica de los conceptos y la imitación-creación. Fueron los dos principios analizados en la investigación. También se sistematizaron algunos elementos esenciales de la formación del formador de profesores: las necesidades de los formadores son decisivos en la elección de los conceptos a ser apropiados; la organización del proceso de formación debe tener lugar de la mano con las clases de planificación y desarrollo; la teoría debe ser experimentado en la formación para la apropiación / objetivación de la educación se haga realidad y también los participantes deben fortalecerse como estudios de colectivos, ya que no hemos aprendido de linealidad sino por las conexiones. Se espera que la investigación va a crear oportunidades para profundizar el debate sobre la educación permanente de los formadores de docentes y contribuir a la producción científica en el área.

Palabras-clave: formación continua de los formadores. Teoría histórico-cultural. Enseñanza universitaria. Praxis pedagógica. Intervención didáctica y formativa. Didáctica desarrolladora.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| TABELA 1 | Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa | 68 |
| TABELA 2 | Estatísticas gerais da educação superior (Censo 2011) | 86 |
| TABELA 3 | Concluintes na educação superior 1997-2011 | 88 |
| TABELA 4 | Percentual frequente no ensino superior 1997 a 2011 por faixa etária | 89 |
| TABELA 5 | Cursos e alunos da UFTM 2005-2013 | 98 |
| TABELA 6 | Docentes da UFTM 2005-2012 | 98 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| QUADRO 1 | Procedimentos utilizados nas etapas da pesquisa | 64 |
| QUADRO 2 | Instrumentos utilizados | 64 |
| QUADRO 3 | Organização cronológica dos encontros da intervenção | 72 |
| QUADRO 4 | Número de encontros de acordo com as ações | 74 |
| QUADRO 5 | Critérios de organização dos dados | 76 |
| QUADRO 6 | Registros dos conjuntos de dados | 77 |
| QUADRO 7 | Códigos dos conjuntos de dados | 78 |
| QUADRO 8 | Quantitativo dos registros selecionados em cada unidade de análise | 81 |
| QUADRO 9 | Perfil dos sujeitos da pesquisa | 96 |
| QUADRO 10 | Observação da planificação do ensino | 138 |
| QUADRO 11 | Tipos de métodos | 205 |
| QUADRO 12 | Mudanças nos conceitos da professora | 245 |
| QUADRO 13 | Instrumentos criados durante a intervenção didático-formativa | 258 |
| QUADRO 14 | Elementos essenciais do planejamento para os estudantes | 273 |
| QUADRO 15 | Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem para os estudantes | 274 |
| QUADRO 16 | Modos de avaliação da aprendizagem para os estudantes | 275 |
| QUADRO 17 | Seleção de instrumentos mediadores para os estudantes | 276 |
| QUADRO 18 | Seleção de metodologias para os estudantes | 277 |
| QUADRO 19 | Papel do professor para os estudantes | 278 |
| QUADRO 20 | Compreensões dos estudantes acerca de conceitos da teoria histórico-cultural | 279 |
| QUADRO 21 | Níveis de desenvolvimento do estudante na apropriação dos conceitos | 284 |
| QUADRO 22 | Movimento de apropriação do conceito pelo estudante | 284 |
| QUADRO 23 | Desenvolvimento do estudante na apropriação de conceitos | 286 |
| QUADRO 24 | Legenda para compreensão do desenvolvimento do estudante | 286 |
| QUADRO 25 | Síntese do desenvolvimento conceitual dos estudantes | 287 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| FIGURA 1 | Elementos de análise da realidade observada | 83 |
| FIGURA 2 | Unidade ampliada da realidade observada | 144 |
| FIGURA 3 | Relação teoria-prática docente | 153 |
| FIGURA 4 | Alguns conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural | 163 |
| FIGURA 5 | Esquema introdutório à teoria histórico-cultural | 164 |
| FIGURA 6 | Visão do ensino superior | 167 |
| FIGURA 7 | Conceitos interdependentes para compreender a formação de conceitos | 174 |
| FIGURA 8 | Esquema que representa o conceito de mediação | 188 |
| FIGURA 9 | Esquema que representa os conceitos de signos e instrumentos | 189 |
| FIGURA 10 | Esquema que representa conceitos espontâneos e científicos | 191 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AOE | Atividade Orientadora de Ensino |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| DATP | Divisão de Apoio Técnico-pedagógico |
| En | Entrevista |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FMTM | Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GEPEDI | Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICENE | Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação |
| IELACHS | Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| If | Instituição Federal |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Ins | Instrumentos |
| JK | Juscelino Kubitschek |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OBEDUC | Programa Observatório da Educação |
| PE | Produções dos Estudantes |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PROEJA | Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e |
| FIC | Continuada |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PS | Produções do Sujeito |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| REUNI | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RO | Registros de Observação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |

| | |
|--------|--|
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Próximo |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 1. O MÉTODO: BASES DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA | 32 |
| 1.1 Dialética: essência e leis | 44 |
| 1.2 Ser e mundo numa perspectiva materialista-dialética: o princípio do reflexo criativo | 47 |
| 1.3 Práxis: bases históricas, elementos fundantes e orientadores da intervenção | 50 |
| 1.4 Os caminhos de construção do conceito de intervenção didático-formativa: orientação metodológica da pesquisa..... | 56 |
| 1.5 Procedimentos realizados nas três etapas da intervenção didático-formativa..... | 63 |
| 1.5.1 Diagnóstico da realidade observada | 65 |
| 1.5.2 A intervenção didático-formativa | 70 |
| 1.5.3 Análise dos dados | 75 |
| 2. O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR, A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIAGNÓSTICO | 82 |
| 2.1 O contexto universitário | 84 |
| 2.1.1 O ensino superior no contexto das políticas públicas nacionais e na instituição de pesquisa | 84 |
| 2.1.2 Contexto e história da Universidade Federal do Triângulo Mineiro | 92 |
| 2.1.3 O papel do professor universitário no contexto global e local | 102 |
| 2.2 Formação docente..... | 108 |
| 2.2.1 A formação inicial dos formadores de professores | 108 |
| 2.2.2 A formação continuada dos formadores de professores | 110 |
| 2.2.3 Análise da formação dos formadores de professores participantes no diagnóstico da pesquisa | 115 |
| 2.3 Prática docente..... | 132 |
| 2.4 Sentidos produzidos no diagnóstico da pesquisa..... | 143 |
| 3. APROPRIAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA: DA NECESSIDADE FORMATIVA À CONSCIÊNCIA DO CONCEITO | 148 |

| | |
|---|-----|
| 3.1 Sentidos da apropriação teórico-prática desenvolvida na investigação..... | 151 |
| 3.2 Construção de conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural no movimento da intervenção didático-formativa..... | 155 |
| 3.3 Construindo nexos entre a realidade do contexto universitário e a formação de conceitos da teoria histórico-cultural..... | 166 |
| 3.4 A formação de conceitos na unidade conteúdo-método..... | 172 |
| 3.5 Um estudo da teoria da atividade com foco no ensino: <i>atividade</i> pedagógica, <i>atividade</i> de ensino, <i>atividade</i> de estudo e <i>atividade</i> orientadora de ensino – AOE | 180 |
| 3.6 Mediação, instrumentos, signos, formação de conceitos espontâneos e conceitos científicos | 186 |
| 3.7 Possibilidades didáticas a partir do estudo de conceitos da teoria histórico-cultural | 195 |
| 4. O MOVIMENTO IMITAÇÃO-CRIAÇÃO: EM BUSCA DE UM PROCESSO EMANCIPADOR..... | 208 |
| 4.1 Especificidades e convergências dos conceitos de imitação e criação | 210 |
| 4.2 A unidade imitação-criação nas propostas de ensino da formadora..... | 215 |
| 4.3 A unidade imitação-criação nos esforços da professora em avaliar seu percurso docente | 224 |
| 4.4 A apropriação de conceitos como base da constituição da unidade imitação-criação | 228 |
| 4.5 Imitação-criação em problemas organizados pela professora para potencializar o processo ensino-aprendizagem | 233 |
| 4.6 Perguntas da professora ao longo da experiência de estágio dos estudantes como expressão da unidade imitação-criação | 240 |
| 4.7 A unidade imitação-criação e o processo de desenvolvimento da formadora..... | 244 |
| 5. A UNIDADE IMITAÇÃO-CRIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS À ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: DOCÊNCIA MEDIADA | 251 |
| 5.1 Instrumentos e signos como mediadores da produção humana..... | 252 |
| 5.2 Os conceitos como base dos instrumentos criados para a prática pedagógica | 255 |
| 5.3 Compreensões dos estudantes acerca dos conceitos: mediações simbólicas possíveis.... | 263 |
| 5.4 Aprendizagens possíveis dos estudantes revelados pela mediação dos instrumentos..... | 272 |

| | |
|---|-----|
| CONCLUSÕES | 290 |
| <i>POST SCRIPTUM</i> | 304 |
| REFERÊNCIAS | 307 |
| APÊNDICE A – Solicitação do pesquisador para a instituição a ser pesquisada | 317 |
| APÊNDICE B – Declaração da instituição pesquisada..... | 318 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 319 |
| APÊNDICE D – Questionário de Identificação | 320 |
| APÊNDICE E – Roteiro para entrevista reflexiva na etapa diagnóstico..... | 322 |
| APÊNDICE F – Roteiro para observação de aulas na etapa diagnóstico..... | 323 |
| APÊNDICE G – Roteiro para registro da ação de instrumentalização na intervenção didático-formativa..... | 324 |
| APÊNDICE H – Registro do planejamento da atividade de ensino realizada durante a intervenção..... | 325 |
| APÊNDICE I – Observação da implementação da atividade de ensino | 326 |
| APÊNDICE J – Roteiro para registro da ação de avaliação na intervenção didático-formativa | 327 |
| APÊNDICE K – Roteiro de entrevista reflexiva feita ao final da intervenção | 328 |
| APÊNDICE L – Roteiro para uso de imagens e de fontes de informação no ensino de geografia | 329 |
| APÊNDICE M – Estudo sobre a formação de conceitos | 331 |
| APÊNDICE N – Relação entre formação de conceitos e aulas do Pibid | 332 |
| APÊNDICE O – Observação de aulas e levantamento do perfil dos alunos..... | 333 |
| APÊNDICE P – Plano da atividade de ensino e estudo | 334 |
| APÊNDICE Q – Questionário inicial aplicado aos estudantes | 335 |
| APÊNDICE R – Questionário final aplicado aos estudantes | 336 |
| APÊNDICE S – Situação-problema | 337 |
| APÊNDICE T – Contribuições ao texto da formadora | 338 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE U – Contribuições para reflexão do planejamento de ensino na educação superior | |
| | 341 |

INTRODUÇÃO

Dúvida, necessidade de desenvolvimento profissional permanente, vontade de aprender e me superar foram e continuam sendo meus motivos internos para continuar o caminho do conhecimento. Esses elementos foram desencadeadores, para apreender conceitos fundados na ciência que pudessem iluminar mais que sombrear, ou iluminar-sombreando as contradições que vivo, sejam elas aparentes ou veladas, querendo revelar-se pelo e no trabalho acadêmico rigoroso.

Assim cunhou-se o trabalho que ora apresento. Incansável e ao mesmo tempo lento; curioso e ao mesmo tempo temeroso dos porvires, dos não ditos ou ditos por vezes imperceptíveis à primeira vista. Por isso, permanente labuta. Em doses ou gargalos amplos como medidas nada regulares. Minha síntese de luta concreta a favor do fortalecimento da pesquisa em educação no país. Que se faz a várias mãos e pela contribuição de várias ciências.

A psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Por isso a busca, nesse percurso investigativo de pesquisa acadêmica; para contribuir com sínteses ao campo da educação, tendo como referências postulados construídos em áreas que se complementam, mutuamente enriquecidos pelas necessidades de superação, respostas reconhecidamente provisórias, implicadas num necessário movimento permanente.

Construir sentidos¹ relativos aos processos educativos que ocorrem na educação superior, especialmente os que se desdobram da relação professor-aluno com o objetivo que estabelecem em comum de ensinar e aprender mantém-se como lócus de onde procuro delinear o problema de pesquisa a ser analisado. Constitui o lugar da dúvida curiosa, impulsionadora no sentido de empreender jornadas que ajudem a elucidar, ou pelo menos, iluminar melhor os contornos do fenômeno que, aos poucos, vou conseguindo definir.

¹ O conceito de sentido empregado aqui e que será utilizado ao longo de todo o trabalho, está fundamentado na Teoria da Atividade, de Leontiev (1978). A teoria compreende a constituição humana pela gênese do social, por meio de sua atividade, enquanto ação intencionalmente organizada para alcançar determinado fim. Nessa constituição ativa do homem, que se apropria dos significados sociais produzidos pela cultura, ele produz seus sentidos, produz o social, se transforma, transforma o social, constituindo, assim, sua consciência. A produção dos sentidos, portanto, integra o movimento de produção humana, que tem na unidade objetivo-subjetivo a essência de sua gênese. O sentido é produto e processo da relação ativa do homem com a significação social que também se produz; é síntese provisória produzida na apreensão/produção dos signos enquanto movimento permanente de constituição de si e do social, ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Os estudos realizados por mim (DIAS DE SOUSA, 2011) que culminaram na defesa de que o professor da educação superior constrói sua identidade profissional no confronto caótico entre condições objetivas de trabalho, representações sociais que lhe são atribuídas e suas próprias aspirações e compreensões, fazendo-o às vezes aproximar-se de uma pretensa profissionalidade² pré-definida e outras afastar-se, mantiveram-se como soluções inconclusas em minha necessidade de respostas.

Novos passos precisavam ser dados para justificar a nova investigação. Se o professor da educação superior reconhece a necessidade de uma formação específica para a docência (DIAS DE SOUSA, 2011), que de acordo com a organização da pós-graduação *stricto sensu* brasileira não é essencial, pois os pós-graduandos se dedicam à pesquisa nessa etapa formativa, então, o que fazer? Especialmente quando consideramos que a participação nesse nível de ensino tem-se configurado como requisito principal para atuar na docência da educação superior, ou seja, revelando aí uma contradição não superada.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Diante dessa constatação, que conhecimentos, experiências, conteúdos, habilidades, atitudes seriam necessários para formar esse professor? Como seria possível concretizar um processo de formação continuada com o professor universitário que trouxesse contribuições para eles e para a pesquisa na área? Seria isso mesmo possível, considerando que o discurso no âmbito educacional reforça o tempo todo, a necessidade de uma melhor formação para professores, nos diferentes níveis de ensino, enquanto que na prática não se enfrenta, por diferentes razões e condições, efetivamente essa questão, contribuindo para a fragmentação entre teoria, enquanto o que se diz e prática, enquanto o que se faz? Foi com base em todos esses questionamentos que integram justificativas para a necessidade da formação do formador de professores se constituir como objeto de pesquisa que o problema científico foi sistematizado: como o formador de professores, num processo de formação continuada constitui sua práxis pedagógica?

Com o delineamento do problema de pesquisa, confronto contraditório entre possibilidade e realidade de desenvolver uma pesquisa no ensino superior, se deu meu

² O termo profissionalidade como empregado aqui diz respeito às atitudes específicas que são vivenciadas pelo professor na prática profissional da docência.

encontro com a teoria histórico-cultural, a psicologia pedagógica russa e alguns dos muitos seguidores de Vigotski³. Encontro dramático para alguém que pretendia experimentar, com os rigores da ciência, uma proposta de formação continuada⁴ com docentes da educação superior, especificamente, junto aos formadores de professores. Foi um encontro dramático por reconhecer meu desconhecimento da teoria e ter pela frente um tempo limitado para concretizar pelo menos cinco movimentos interdependentes e não lineares: apreensão de conceitos e construtos do campo teórico a ser desvendado, exame desses conceitos à luz de minhas próprias aspirações enquanto aprendiz de pesquisadora, definição de procedimentos teórico-metodológicos para encaminhar a pesquisa, implementação da proposta interventivo-formativa e análise de todo o percurso construído.

Foi uma tarefa ousada e, sofridamente, amadurecida nos meses que concretizaram o início do meu processo de doutoramento, tempo que marcou meu processo de aceite a essa necessidade de intenso estudo, debate, definição, ao qual me entreguei, mesmo com contornos de muitos questionamentos e incertezas. Eu queria produzir estudo que fosse além das pesquisas de diagnóstico do ensino que sobressaem na área de educação e, para isso, era necessário aceitar o desafio.

Porque Vigotski como primeiro autor referendado nesse estudo, abrindo diálogos e confrontos possíveis? Por ter sido por intermédio de suas ideias, inicialmente, que meu encontro com a teoria histórico-cultural se estabeleceu, assim como a compreensão da grandiosidade dos ecos que foram produzidos a partir de suas obras, mesmo que num outro tempo, outro contexto histórico e político, que ao mesmo tempo guarda semelhanças com o nosso tempo, nosso contexto histórico e político.

Vigotski (2003) traz como pano de fundo da obra citada nessa introdução, intitulada *Psicologia Pedagógica*, escrita por ele aos 27 anos de idade, em 1926, o limiar da produção teórica de um grupo de estudiosos russos. A obra se caracterizava por seus confrontos aos modelos tradicionais e conservadores da então psicologia, marcada pelo

³ Minha opção foi por grafar o nome Vigotski ao longo de todo o trabalho com a utilização da letra “i”, como forma de seguir às regras gramaticais da minha língua materna, ou seja, a língua portuguesa e também como forma de seguir o registro do nome do autor na língua espanhola, base da maioria das traduções que recorri para leitura. Entretanto, em algumas situações, quando da utilização de traduções que utilizam outros tipos de grafia do nome, sobretudo com “y”, seguirei a grafia utilizada pela fonte da citação.

⁴ O sentido de formação continuada empregado aqui se refere à formação que ocorre quando o professor do ensino superior já desempenha a sua profissão docente e se dispõe a continuar se formando.

comportamentalismo⁵ e limites do capitalismo⁶. Vigotski foi o pioneiro. Ele e seus seguidores produziram a teoria histórico-cultural no início do século XX. Nessa época, o grupo defendia a necessidade de uma sociedade socialista e uma educação escolar que de fato colaborasse para que **todos** se apropriassem dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens e com eles se desenvolvessem. Assim, seria possível que os homens agissem de forma competente e cidadã, definindo e transformando, com mais instrumentos, o mundo e suas próprias trajetórias de vida.

A Revolução Russa, movimento que culminou em outubro de 1917, lutava, entre outras questões sociais, para serem diminuídos ou extintos os índices de pobreza, miséria e analfabetismo que assolavam a grande maioria da população, subjugada por um poder até então autocrático e voltado para a minoria, sob bases praticamente ainda feudais. Tinha uma orientação notadamente marxista, angariando seguidores de diferentes dimensões e áreas, tal como começava a se organizar o grupo de Vigotski, inicialmente constituído por três referências da área de psicologia: ele, Leontiev e Lúria.

Compreender que por meio de leis, princípios e regularidades de uma psicologia histórico-cultural, ou seja, que entende a constituição humana pela via da apropriação sócio-histórica, seria possível construir uma pedagogia, ou seja, um ensinar e aprender na educação superior consciente e, portanto, menos alienado, passou a ser minha orientação desde então. A psicologia não me traria respostas prontas, mas conforme Vigotski (2003), a educação escolar é um processo que ocorre entre pessoas e por isso psicológico, envolvendo confrontos de objetividade-subjetividade. Considerando esses fundamentos eu teria possibilidades de enfrentar a tarefa investigativa a ser empreendida com a contribuição desse campo teórico tão fecundo.

Porque isso seria possível num contexto histórico e político distinto do contexto russo do início do século XX, ou seja, no contexto brasileiro do século XXI? Porque entendo que as finalidades guardam algumas semelhanças. Mesmo com a crescente expansão do acesso à escolaridade básica no Brasil, os índices de analfabetismo continuam expressivos. De acordo

⁵ Corrente de estudos da psicologia, influenciada pelo positivismo, que compreende que o comportamento é a resposta dos homens aos estímulos do ambiente, sendo por essa via que se dá a aprendizagem. Assim, aos estímulos correspondem às respostas, que podem ser desenvolvidas por meio de treinamento. Os fenômenos psíquicos só podem ser investigados por meio de comportamentos observáveis. (DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006).

⁶ Embora tendo como fundamentos a livre iniciativa e concorrência para a produção de bens materiais, o capitalismo tem em sua essência algumas contradições não superadas, como o lucro de poucos, a exploração do trabalho pelos que controlam os bens de capital, a desigualdade social (COMPARATO, 2011), que Vigotski e seus colaboradores combatiam, veementemente, em seus estudos.

com dados do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado em janeiro de 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia – UNESCO, o Brasil é o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. No caso do acesso de estudantes brasileiros ao ensino superior, só 17,8% da população, na faixa etária de 18 a 24 anos e 18,8% na faixa de 25 a 30 anos, de acordo com dados do IBGE de 2011, frequentam esse nível de ensino. Os índices diminuem ainda mais em outras faixas etárias.

Além disso, para boa parte da população estudantil, estar na escola não tem sido o mesmo que aprender na escola. De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2012, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta” (INEP, 2013, p. 12). Ou seja, a escola formal, mantém ou expulsa alto índice de estudantes que não aprendem, o que leva a questionar qual seria, então, seu papel essencial no desenvolvimento das pessoas.

É notória a precariedade das aprendizagens de crianças na escola pública, comprovada por índices oficiais e por levantamentos de organismos internacionais. Muitas explicações referentes a fatores externos têm sido reunidas, e elas são importantes, já que o fenômeno educacional é multideterminado (...), mas não têm faltado diagnósticos na tentativa de identificar, também, e especialmente, os fatores intraescolares – organizacionais e pedagógico-didáticos – que atuam no fracasso escolar das crianças e afetam a produtividade do sistema de ensino no seu conjunto. Um deles é o desempenho profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2011, p. 14).

Este pareceu ser um desenho da realidade educacional brasileira que me apresentaria as possibilidades de um recorte necessário para que eu fosse definindo, aos poucos, minha problemática e o objeto de pesquisa ao qual eu me debruçaria ao longo do meu processo de doutoramento. Assim, num movimento de permanente análise-síntese foi possível estabelecer os objetivos da investigação:

- Objetivo geral: investigar a constituição da práxis pedagógica do formador de professores num processo de formação continuada.
- Objetivos específicos: Delinear princípios e fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa de intervenção no ensino adequados a pressupostos da teoria histórico-cultural.

- Sistematizar princípios de constituição da práxis pedagógica do formador de professores.
- Sintetizar fundamentos da formação continuada de formadores de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural que colaborem com o delineamento de políticas institucionais de formação continuada de professores universitários.

Para alcançar tais objetivos fiz a opção de desenvolver uma intervenção didático-formativa, ou seja, que aliasse a necessidade de um ensino que promovesse aprendizagem e desenvolvimento nos estudantes a partir de um processo de formação continuada com formadores de professores que atuam em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Essa é a instituição em que atuo profissionalmente como pedagoga na Divisão de Apoio Técnico-pedagógico – DATP, setor da Pró-reitoria de Ensino, realizando assessoria pedagógica junto aos cursos e professores de graduação. Toda a experiência investigativa teve como base construtos da teoria histórico-cultural.

A pesquisa foi desenvolvida no período de 2012 a 2016, sendo que a partir de 2013 ela passou a contar com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Programa Observatório da Educação – OBEDUC, edital CAPES 49/2012. A pesquisa é um sub-projeto do projeto guarda-chuva: “Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento”, coordenado por minha orientadora de doutorado, Prof. Dra. Andrea Maturano Longarezi. O projeto guarda-chuva conta com mais dois sub-projetos em desenvolvimento no ensino fundamental e médio, também com pesquisas de intervenção no ensino.

A pesquisa contou com a colaboração do estudante de iniciação científica, Nieri Felisburgo Santos, do curso de licenciatura em geografia da UFTM de 2013 a 2014, período de realização da intervenção no ensino. Além disso, no primeiro semestre de 2013, tive a oportunidade de realizar estudos e observação de aulas do ensino superior na Universidade de Havana, Cuba, com o objetivo de conhecer um contexto que organizou todo o seu sistema de ensino tendo como base os referenciais da teoria histórico-cultural. Nesse período que vivi em Cuba tive a orientação da Prof. Dra. Laura Domínguez García, da faculdade de psicologia da Universidade de Havana, especialista em psicologia do desenvolvimento. Meu período em Cuba também foi financiado pela CAPES.

O processo investigativo foi organizado em três etapas fundamentais: diagnóstico da realidade do ensino observada, intervenção didático-formativa⁷, da qual foram integradas as ações de formação/instrumentalização, planejamento, implementação e observação de aulas e, por fim, a análise e sistematização dos dados. Tais etapas ou momentos revelam a complexidade da proposta investigativa. Assim, não seria suficiente selecionar esse ou aquele procedimento de pesquisa, pois os mesmos, sozinhos, não seriam suficientes para abarcar a profundidade do que se pretendia, considerando as condições concretas impostas pela realidade do ensino superior brasileiro.

Portanto, vários procedimentos foram empregados de forma combinada e interdependente ao longo do processo de investigação, pois constituíam uma necessidade da pesquisa. Estavam articulados a objetivos comuns, revelando uma estrutura de pesquisa enquanto atividade, ou seja, ação intencional que “está dirigida a satisfazer necessidades naquilo que é indispensável para prolongar e desenvolver a vida”. (LEONTIEV, 1961, p. 341).

A seleção dos referenciais teórico-metodológicos e procedimentos empregados colaboraram para constituir um percurso único de pesquisa, adequado às necessidades e objetivos que eu pretendia alcançar. Assim, em cada uma das etapas, ou seja, diagnóstico, intervenção didático-formativa e análise de dados foram feitas opções fundamentadas, buscando coerência com os referenciais assumidos.

Realizar uma pesquisa de intervenção no ensino (e, sobretudo, no ensino superior) tendo o referencial histórico-cultural como aporte tem sido uma iniciativa com pouca evidência no meio acadêmico, destacado por pesquisas teóricas e diagnósticas, mesmo em se tratando dos saberes e práticas pedagógicas. Em consulta realizada em junho de 2014, junto ao banco de teses e dissertações de instituições de ensino superior brasileiras, a partir da unidade de busca “didática desenvolvimental⁸”, foi possível encontrar apenas nove estudos

⁷ Metodologia de pesquisa utilizada para construir o estudo, caracterizada por um processo investigativo-formativo junto a um coletivo de professores que estudam, planejam, implementam e avaliam a prática pedagógica tendo como horizonte a aprendizagem e o desenvolvimento de si e dos estudantes. Trata-se de uma metodologia de pesquisa que vem sendo discutida e implementada pelo grupo do qual sou integrante: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente – GEPEDI, coordenado pelos Profs. Drs. Andrea Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes. As justificativas, características, limites e potencialidades dessa metodologia serão explorados ao longo de toda a tese.

⁸ De acordo com Davydov (1988), a didática desenvolvimental tem como um de seus pressupostos, a preocupação em organizar um ensino de forma adequada, de modo a promover uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento do estudante. Trata-se de uma didática a favor do desenvolvimento do pensamento teórico, numa escola que tem como um de seus compromissos mais importantes ensinar o aluno a pensar. Esse é um dos construtos definidores da presente investigação.

relacionados, defendidos de 2006 a 2013. Desses, cinco apresentavam como principal metodologia de pesquisa empregada o experimento didático-formativo, que de acordo com a concepção de Davydov (1988) se ocupava em desenvolver um ensino experimental, a partir de um currículo também experimental para a escola elementar russa. No método, o ensino consistia na solução, pelos escolares, de um sistema de tarefas de aprendizagem. Tratava-se de um experimento com objetivo de determinar o conteúdo e a estrutura da atividade de aprendizagem dos alunos tendo como referência fundamentos da psicologia, especialmente, no que diz respeito às peculiaridades do desenvolvimento.

Os outros quatro estudos restantes apresentavam como principais procedimentos metodológicos, a análise documental, realização de entrevistas semi-estruturadas e observação de aulas, ou seja, constituíam pesquisas diagnósticas e teóricas, sem uma intervenção direta na realidade e no processo formativo dos sujeitos envolvidos. Já em consulta realizada em abril de 2016 junto ao banco de teses da CAPES a partir da mesma unidade de busca, ou seja, “didática desenvolvimental”, foram encontrados três trabalhos concluídos no ano de 2011, sendo uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado, todos produzidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, a partir da metodologia chamada de experimento didático. Tal situação demonstra a pouca evidência de pesquisas de intervenção no ensino, o que me motivou a conhecer um pouco mais da trajetória histórica da área de didática no país.

As ideias pedagógicas, manifestadas em cada época, encarnam, orientam e constituem a própria substância da prática educativa. Elas explicitam diferentes concepções pedagógicas ao longo da história. (SAVIANI, 2011). Compreendê-las, ajuda a contextualizar a situação atual e delinear possibilidades concretas de superação. O país organizou seus processos educativos ao longo da história, orientado por diferentes ideias pedagógicas. De 1549 a 1759 se destacou o monopólio da vertente religiosa ou pedagogia tradicional, cunhada na transmissão dos conhecimentos como verdades a serem assimiladas pelo estudante, sobretudo pela via da memorização.

O período de 1759 a 1932 foi marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, inspirada no liberalismo clássico⁹ que não eliminou a influência católica na educação, mesmo com a quebra do seu monopólio. De 1932 a 1969

⁹ Filosofia política e doutrina econômica cuja principal característica é a defesa da liberdade individual, com limitação do poder do Estado pela força da lei. Também pregava o direito de propriedade. Com base nessa concepção, acreditava-se que seria possível criar uma ordem espontânea, mesmo que não existisse uma entidade coordenadora do interesse comum, como se houvesse uma “mão invisível” - expressão introduzida por Adam Smith (2008) em “A Riqueza das Nações”.

predominou no Brasil ideias da pedagogia nova que vieram questionar os métodos empregados pela pedagogia tradicional, sugerindo uma nova abordagem, em que o aluno passasse a ter centralidade no processo educativo e o professor fosse apenas o facilitador.

Ainda sob as influências das ideias da pedagogia nova, o período de 1961 a 1969 marcou a articulação dessas ideias com a orientação tecnicista. A escola nova começava a apresentar sinais de crise delineando-se a tendência tecnicista, centrada nos métodos e técnicas como forma de melhorar os processos educativos. A pedagogia tecnicista foi, fortemente, referendada ao longo do período militar, por meio das ideias de racionalidade, eficiência e produtividade.

No período de 1969 a 2001 houve a configuração da concepção pedagógica crítico-reprodutivista, num movimento de crítica a escola, sobretudo com base nos textos de Bourdieu e Althusser. A teoria empenhava-se em desvendar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais reproduzidos também pela escola, considerada aparelho ideológico do Estado. No mesmo contexto, de 1980 a 1991 se destacaram os ensaios contra-hegemônicos, com a pedagogia crítico-social-dos-conteúdos, pedagogia da educação popular, pedagogias da prática e pedagogia histórico-crítica. Os críticos-reprodutivistas não apresentavam um projeto de educação que rompesse com o modelo de reprodução denunciado, numa compreensão da educação pelo viés sociológico.

De acordo com Marzari (2010) e Candau (2013), até meados da década de 1970, a didática no Brasil identificava-se como disciplina dos cursos de formação de professores tratando dos métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem, influenciada pelas ideias tecnicistas. Não havia preocupação de vincular teoria e prática, com conteúdos sendo ministrados de forma estanque e fragmentados, desarticulados do contexto em que eram concretizados. Outra característica da disciplina de didática dessa época era seu caráter prescritivo, com conteúdo reduzido ao âmbito da articulação técnica, desconsiderando elementos políticos (meios e fins) e psicológicos, como se sustentasse como um conhecimento neutro.

A recusa a este caráter tecnicista e instrumental, aliado ao desejo de mudanças, acabou resultando na busca por novos caminhos à educação escolar. A partir dos anos de 1980, influências das ciências sociais nas pesquisas em educação ganharam destaque, sendo questionadas as finalidades dos processos educativos. A produção acadêmica avançou e a educação escolar passou a ser vista como prática social.

Ao mesmo tempo em que se ampliaram entendimentos sobre a relevância social das práticas pedagógicas, influenciados pelas ciências sociais e, a didática acabou deixando para

segundo plano a sua dimensão técnica e humana, comprometendo sua identidade e acentuando o descrédito de sua contribuição para a prática do futuro professor. (VEIGA, 2002).

A didática passou de um papel alienante do processo educativo – tal como era vista numa concepção prescritiva e técnica, para destacar a dimensão política da prática pedagógica, ganhando essa tal importância que negou a dimensão técnica, numa leitura linear, positivista, de uma dimensão negando as demais. Isso não colaborou para o desenvolvimento da didática enquanto área de estudos, compreendendo que competência técnica e política não devem se contrapor e sim se interrelacionar. (CANDAU, 2013).

Em encontro de pesquisadores realizado na Pontifícia Universidade Católica – PUC do Rio de Janeiro em 1982 foi sintetizado o desafio da didática para os anos seguintes: superar uma didática exclusivamente instrumental para construir uma didática que garantisse sua especificidade, voltada para a compreensão do processo ensino-aprendizagem sem abandonar uma busca permanente por formas de intervenção na prática pedagógica, articulando o fazer, no sentido ético, político e social de todo projeto educativo.

O desafio continua sendo válido, já que essa articulação não se materializou para que o quadro da didática no Brasil se modificasse, desde então. Algumas experiências com a didática nos cursos de formação de professores após os anos de 1980 tentaram alcançar essa perspectiva, buscando superar o nível da crítica para propor alternativas. Nos anos de 1990 os estudos se destacaram por se aproximar mais da realidade do ensino, com análises de práticas, acentuadamente, descritivas, mas com poucos e frágeis resultados. Ocupavam-se mais em responder como o professor constrói seus saberes e se forma professor e menos em responder como o aluno aprende.

Libâneo (2011), Longarezi e Puentes (2011), em pesquisas realizadas, confirmam que os resultados pouco se modificaram desde então e ainda estão longe de dotar o campo da didática da articulação necessária entre teoria e prática que resulte, de fato, em mudanças significativas para as práticas pedagógicas dos diferentes níveis de ensino brasileiro. No estudo sobre a pesquisa e a produção em didática no âmbito da pós-graduação em educação no estado de Minas Gerais (LONGAREZI E PUENTES, 2011), sobressaem investigações relacionadas ao campo profissional docente, assim como se verificava nos anos de 1990. São pesquisas em grande parte teóricas, com tímida circulação e divulgação. Assim, no campo da didática prevalecem, pelo menos com base nessa investigação, estudos teóricos e/ou estudos da arte sobre formação e profissionalização docentes.

Quando o olhar se desloca para o lugar ocupado pela disciplina de didática nos cursos de pedagogia do estado de Goiás, nota-se que persiste o seu caráter instrumental, assim como verificado nos anos de 1970. Não há articulação entre os saberes específicos e os saberes do ensino, a estrutura curricular está sobrecarregada e fragmentada e a didática separada dos fundamentos e das metodologias. (LIBÂNEO, 2011).

Não há a concretização de uma didática como mediação da mediação cognitiva¹⁰, nem a compreensão do trabalho didático como mediação das relações entre o aluno e os objetos de conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem e por sua vez a razão de ser do ensino. (LIBÂNEO, 2010).

Faltam os aportes teóricos e epistemológicos para a compreensão da complexidade da mediação didática, que envolve a articulação entre saberes dos conteúdos específicos, saberes pedagógico-didáticos, saberes da experiência do aluno-futuro professor e, além disso, uma abordagem teoricamente fundamentada das metodologias e dos procedimentos de ensino em conexão com a cultura e o cotidiano escolar e o conhecimento local, tudo lastreado pela atitude investigativa. (LIBÂNEO, 2011, p. 31).

Concluo, portanto, a partir daí a necessidade de produzir um trabalho investigativo que procure tratar a importância e relevância da didática no processo educativo, superando as oposições: técnica desprovida de articulação às finalidades políticas da aprendizagem, de um lado, e educação como prática social sem revelar suas especificidades, de outro. Proponho a concretização de uma didática que reconheça a importância de todos esses elementos:

Uma definição contemporânea de didática deverá reconhecer: seu aporte a uma teoria científica de ensinar e aprender, que se apoie em leis e princípios; a unidade entre a instrução e a educação; a importância do diagnóstico integral; o papel da atividade, comunicação e a socialização; a unidade entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida, para que possa responder a suas condições sócio-históricas concretas, assegurando o desenvolvimento das potencialidades humanas. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, prólogo).

Por isso, assumo neste trabalho, o esforço por concretizar uma pesquisa que contribua para a concretização da unidade teoria-prática considerando o conceito de didática desenvolvimental, ou seja, uma didática que contribua para o desenvolvimento do aluno e do professor, “sendo esta o resultado de um processo de apropriação da experiência sócio-histórica acumulada pela humanidade” (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, prólogo). Tal

¹⁰ Expressão utilizada por Libâneo (2010). A perspectiva histórico-cultural entende que o ser humano se constitui no movimento de apropriação-objetivação, tendo os signos sociais e os instrumentos como mediadores. Assim, nessa perspectiva, a didática deve ser entendida como a ciência que se ocupa em estudar como podem e devem se organizar esses processos de apropriação-objetivação no âmbito do ensino, ou seja, a mediação da mediação cognitiva.

apropriação deve possibilitar a alunos e professores exercerem sua autonomia, seja na vida cotidiana ou profissional.

Os diferentes capítulos da tese compõem um todo articulado que responde aos objetivos da investigação, tendo em vista o seu objeto de estudo, ou seja, a formação continuada dos formadores de professores. Tal opção de organização configura-se enquanto busca de coerência ao referencial teórico assumido e, também, enquanto esforço pessoal de apropriação dos conceitos utilizados ao longo de todo o processo de sistematização da pesquisa.

A tese está estruturada em cinco capítulos, além da introdução e conclusões. Constitui o todo do trabalho o capítulo do método, o diagnóstico e três capítulos analíticos. Trata-se de uma organização intencional, coerente ao movimento de produção da pesquisa. Assim, no início foi necessário esclarecer as bases teóricas que possibilitaram delinear o método da investigação, para depois mergulhar na análise do fenômeno investigado com o diagnóstico. Por sua vez ele orientou as bases da intervenção didático-formativa implementada e analisada.

No capítulo 1, intitulado: “O método: bases da pesquisa e da intervenção didático-formativa”, apresento o percurso teórico-metodológico que orientou o processo de construção da investigação, destacado pela realização de uma intervenção didático-formativa na perspectiva da teoria histórico-cultural. Discuto elementos basilares que me orientaram nas produções de sentido relacionadas ao método da pesquisa. Trato da filosofia como fundamento tendo em vista a produção científica e do materialismo histórico-dialético como método geral assumido.

As categorias dialética materialista e práxis são evidenciadas nesse capítulo, enquanto elementos fundantes de materialização da pesquisa. Além disso, o percurso teórico que potencializou a definição do conceito de intervenção didático-formativa, tal como ele vem sendo discutido pelo grupo de pesquisa que eu integro, o GEPEDI é apresentado. Finalmente, as singularidades da pesquisa são discutidas.

No capítulo 2, intitulado: “O contexto do ensino superior, a formação do formador de professores e a sua prática pedagógica em diagnóstico” foi apresentado o diagnóstico do contexto em que a investigação foi realizada: a realidade do ensino superior brasileiro, a formação do formador de professores e elementos da sua prática pedagógica. Estes constituem elementos da realidade do ensino observada tomados enquanto unidades de análise selecionadas para produzir o diagnóstico.

Nesse capítulo, entre outras análises, são discutidas as referências da formação-ação do formador de professores, com base nos dados produzidos. Três referências são

evidenciadas: memorizadas, empíricas e da práxis. Elas integram o conjunto das referências que colaboram para que os formadores materializem seu ensino. No capítulo é feita análise de como elas tem potencializado (ou não) o desenvolvimento dos professores. Foram análises determinantes para a organização da intervenção didático-formativa.

No capítulo 3, intitulado: “Apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito”, o objetivo foi discutir dados produzidos durante a intervenção didático-formativa que indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade apropriação teórico-prática dos conceitos. Esse é um dos elementos constituidores da práxis pedagógica sistematizados na pesquisa. Para delineamento da unidade apropriação teórico-prática dos conceitos foram analisados: sínteses conceituais produzidas tanto como referencial teórico-prático da investigação, quanto como material de estudo da ação de instrumentalização; compreensões da formadora participante da intervenção, manifestadas de variadas formas, em relação aos conceitos; dúvidas, questionamentos, que percorreram o processo, além de análises das opções didáticas assumidas durante o processo de estudo.

No capítulo 4, intitulado: “O movimento imitação-criação: em busca de um processo emancipador”, foram analisados dados produzidos durante a intervenção didático-formativa que indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade imitação-criação. Este foi o segundo elemento constituidor da práxis pedagógica do formador analisado na pesquisa. Imitação e criação são conceitos empregados por Vigotski ao longo de sua obra, para explicar processos psíquicos indicadores do desenvolvimento humano. Com eles é possível compreender possibilidades de superação ao longo da constituição sócio-histórica do homem, mediante sua atividade consciente e voluntária.

São conceitos presentes na obra vigotskiana, em diferentes publicações, que explicam os processos de apropriação/objetivação humana, de forma geral, na tese eles dão centralidade aos processos de constituição da práxis pedagógica do formador de professores. São tratados como unidade para fortalecer a ideia de que o formador de professores só constitui sua práxis no campo do ensino utilizando referências de diferentes dimensões que são apropriadas, transformadas e criadas por cada professor de modo irrepetível, imitando-criando, visto que a imitação nessa perspectiva já inclui traços criadores realizados por quem imita. Em colaboração – portanto a relevância da intervenção didático-formativa – esse processo se desenvolve, modificando o sujeito e o objeto de sua ação, tendo como horizonte o potencial de emancipação. Nesse sentido, o capítulo tem como propósito delinear a unidade imitação-

criação na constituição da práxis pedagógica do formador de professores, enquanto possibilidade concreta do seu desenvolvimento profissional.

A sistematização da unidade imitação-criação se organizou em torno de análises relacionadas a propostas de ensino da formadora; seus esforços em avaliar o percurso docente; apropriação de conceitos como base da imitação-criação; problemas organizados pela formadora para potencializar o processo ensino-aprendizagem; intervenções realizadas por ela ao longo da experiência de estágio dos estudantes e, enfim, o próprio processo de desenvolvimento da formadora.

No capítulo 5, intitulado: “A unidade imitação-criação na produção de instrumentos necessários à organização didática: docência mediada”, foram analisados dados produzidos durante a intervenção didático-formativa que indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade imitação-criação e que esta se produz na elaboração de instrumentos que por sua vez medeiam a relação educativa. Os conceitos apropriados pelo formador de professores enquanto ferramentas de pensamento, signos sociais, permitiram que ele criasse instrumentos que contribuíssem com a organização do seu trabalho. Assim, a atividade docente foi duplamente mediada para potencializar a criação do professor: pela compreensão dos conceitos científicos apropriados e pela possibilidade que estes representaram na criação de instrumentos utilizados na organização didática.

As conclusões trouxeram a síntese final do que foram consideradas contribuições da pesquisa, seja em relação à constituição da práxis do formador de professores, à formação continuada dos formadores, às definições teórico-metodológicas necessárias para pesquisas de intervenção no ensino, enfim, para a pesquisa em educação como um todo. Meu desejo é que a investigação provoque o debate e seja potencializadora de diferentes superações, assim como possibilitou em meu próprio desenvolvimento.

1. O MÉTODO: BASES DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA

A porta da verdade estava aberta,
 mas só deixava passar
 meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a verdade,
 porque a meia pessoa que entrava
 só trazia o perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade
 voltava igualmente com meio perfil.
 E os dois meios perfis não coincidiam.
 (ANDRADE, 2002).

A ciência produz verdades? Como são enfrentadas as contribuições científicas produzidas pelos diferentes cientistas, historicamente? Os processos de produção científica são os mesmos em todas as áreas de conhecimento? Na intenção de promover diálogos com tais questionamentos que, permanentemente, provocam o movimento de muitos daqueles que se propõe a realizar processos investigativos, este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso teórico-metodológico que orientou o processo de construção da investigação, destacado pela realização de uma intervenção didático-formativa na perspectiva da teoria histórico-cultural¹¹.

No capítulo discuto elementos basilares que me orientaram nas objetivações¹² relacionadas ao método da pesquisa. Tais princípios, elementos fundantes e concepções, me permitiram construir sínteses relacionadas ao conceito que ora assumo, com base em Longarezi (2012), para identificar o percurso teórico-metodológico da investigação como intervenção didático-formativa, aqui, ainda, superficialmente e posteriormente desenvolvida ao longo do capítulo, tratada como o processo que colaborou com a formação do formador de professores tendo em vista uma dimensão interventivo-didática.

¹¹ O capítulo descreve o processo que levou a cunhar o conceito de intervenção didático-formativa. Por ora, me limito a defini-lo, com base em Longarezi (2012), como uma metodologia de pesquisa na qual é feito um amplo diagnóstico do contexto a ser investigado e com base neste é proposto aos sujeitos participantes um processo de estudos, relacionados, no caso específico desta investigação com o referencial histórico-cultural. Além disto, são realizados em colaboração entre pesquisador e sujeito de pesquisa, planejamento de aulas e sua materialização, observação das aulas previamente planejadas e avaliação do processo.

¹² A partir da apreensão de conceitos, já produzidos anteriormente por meio da ciência, portanto, por outros homens, produzi minha própria síntese, agindo objetivamente no sentido de produzir algo novo no encaminhamento da investigação. Do movimento decorre nova transformação da natureza e também minha, nesse processo que é dialético. O movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação.

Focalizo no capítulo o que Triviños (2008) chamou de problema fundamental da filosofia, ou seja, a relação entre o material e o espiritual; o ser e o pensamento, enquanto suporte geral para pensar a ciência. Tal problema possibilitou o delineamento de diferentes concepções acerca das relações entre ser e mundo. Entre estas concepções, apresento o materialismo histórico-dialético: minha escolha teórica e prática de método no processo de aproximação ao meu objeto de pesquisa, ou seja, a formação continuada do formador de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural.

A filosofia, enquanto concepção de mundo, explicação científica da natureza e da sociedade que estabelece as leis do seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-los, trabalha com os conhecimentos produzidos como verdades, mesmo reconhecendo os limites dessas verdades e/ou a compreensão dos pressupostos que as produziram (TRIVIÑOS, 2008). Dessa forma, posso compreendê-la como suporte geral para pensar e produzir os encaminhamentos teórico-metodológicos de uma investigação científica.

Andrade (2002), em um de seus poemas, sintetiza a busca permanente do homem pela verdade conforme explicitado na epígrafe: “a porta da verdade estava aberta”. Mesmo assim, como os homens elegem seus critérios de verdade “não era possível atingir toda a verdade”, uma vez que as pessoas não estão acabadas e o mundo está em permanente transformação: “a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade”. “E os dois meio perfis não coincidiam”, já que as verdades são produzidas cada qual com seu método, com seus princípios, a partir de uma problemática que evidencia um aspecto da vida.

A história do pensamento humano é uma constante busca da verdade. Cada pensador tem seu lugar próprio no mundo, sua própria situação histórica, que é dele e de nenhum outro. Por isso, cada um tem, em certa medida, uma visão parcialmente própria da verdade. Isso não significa que a verdade de um absolutamente não coincida com a de outro, em uma espécie de relativismo. Assim, devemos enriquecer-nos mutuamente, em um diálogo autêntico, em uma procura comunitária da verdade. Todo o sistema filosófico, portanto, deve ser inserido no contínuo revelar-se da verdade. Nenhum pode ser único e definitivo, pois nenhum esgota a realidade. É preciso ressaltar que quando um sistema se afirma como o único, sem aceitar contribuições, torna-se automaticamente falso. Enfim, cada um tem menor ou maior conteúdo de verdade, cada um tem valor enquanto é uma perspectiva diferente sobre o universo. Dessa forma, podemos concluir que a Filosofia é a busca da verdade e que esta verdade é um dos objetivos permanentes da investigação filosófica, pois a verdade é o que nos desenvolve, o que nos liberta e nos realiza. (GARCIA, 2001, p. 254-255).

Compreendo, portanto, que toda investigação científica traduz uma busca pela verdade. Tal busca tem em si a delimitação de pressupostos filosóficos e teóricos que precisam ser evidenciados, para que guardem coerência e se objetivem enquanto unidade

conteúdo-forma: uma unidade naquilo que se pretende investigar e na forma dessa investigação. A definição de filosofia enquanto concepção de mundo é o suporte geral para explicar, cientificamente, a natureza e a sociedade.

Em primeiro lugar, vincula-se o conteúdo da Filosofia com as conquistas da ciência. Isto significa, por um lado, que suas afirmações sobre o mundo natural e social e, por conseguinte, sobre o homem e sua vida mudam de acordo com os avanços do pensamento científico. E, por outro lado, fenômenos e objetos do mundo não constituem um amontoado de coisas acabadas, mas em constante transformação. Em segundo lugar, se a Filosofia trabalha com as verdades da ciência para explicar o mundo, fica fora de cogitação a especulação vazia. O pensamento filosófico que possa alimentar-se de hipóteses e teorias sempre partirá de determinadas bases científicas. (TRIVIÑOS, 2008, p. 17).

Tenho, portanto, que filosofia e ciência se coadunam na busca pela verdade. É uma busca que parte sempre de determinados princípios e leis de desenvolvimento do mundo, restando elucidar a partir do que se realiza esta busca. A resposta está na percepção daquilo que constitui o mundo, ou seja, os fenômenos e os objetos. É na investigação sobre eles que a busca da verdade se manifesta.

Para Triviños (2008), os fenômenos e objetos que constituem o mundo são de natureza material ou espiritual. Trata-se de uma conclusão importante, pois dela derivam todas as nossas noções de realidade.

[...] por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência (o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, água, a chuva, o vulcão, etc). Entretanto, denominaremos fenômenos ideais ou espirituais a todos aqueles que se produzem em nossa consciência (pensamentos, idéias, sentimentos, juízos, etc). (TRIVIÑOS, 2008, p. 17).

As definições do autor não podem ser tomadas de forma isolada, pois podem incorrer no equívoco de desconsiderar que o homem se produz na relação dialética entre o material e o subjetivo. Assim, saber que o mundo é constituído de fenômenos e objetos com essência material ou espiritual origina algumas questões a serem enfrentadas por todos os investigadores em suas propostas de pesquisa. Respondê-las define a orientação filosófica de ciência que se admite no processo da pesquisa, determinando também, o método, os procedimentos, a essência das sínteses e análises produzidas. Como os fenômenos e objetos ou consciência e realidade objetiva se relacionam? Qual desses elementos vem primeiro, influenciando sobre o outro? O que existiu primeiro: a realidade ou o pensamento do homem sobre a realidade? Estas são algumas das questões que devem ser enfrentadas e respondidas em uma investigação, tornando-se condição para produzir uma teoria. Integram o que Triviños (2008) chamou de problema fundamental da filosofia.

Para este autor o problema impõe apenas duas respostas relacionadas à relação entre o material e o espiritual. Uma que indica como primário o espírito ou a idéia e outra ao contrário, indicando que a essência se encontra na matéria, compreendendo que as duas vias estão inter-relacionadas na constituição humana. Mesmo assim, apenas enquanto gênese e não enquanto processo de produção humana permanente, uma é representada pelo Idealismo Filosófico que considera primário o espírito, a idéia, o pensamento, a consciência. A outra, representada pelo Materialismo Filosófico, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. Os idealistas acham que foi a consciência, a idéia, que criou a realidade objetiva e os materialistas consideram o espiritual como produzido a partir da relação do homem com o material.

Entre os idealistas, considerado um idealista objetivo, se destaca Hegel, representante da filosofia clássica alemã. Sua idéia fundamental está na identidade do ser e do pensamento, o que significa que “o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito, da idéia absoluta” (TRIVIÑOS, 2008, p. 20). Hegel traz ao idealismo uma qualidade que, posteriormente, serve de base para o pensamento materialista de Marx, mesmo que suas posições tenham pontos de partida, essencialmente, diferentes. A noção de Ideia Absoluta de Hegel passa pelo desenvolvimento de três fases:

Na primeira, manifesta seu conteúdo, em categorias lógicas que se transformam umas nas outras. Em seguida, a idéia transforma-se em outro ser, que é a natureza que não é outra coisa que o autodesenvolvimento das categorias lógicas que constituem sua essência espiritual. Na terceira fase, a Ideia Absoluta desenvolve-se no pensamento e na história, retornando a si mesma para conhecer seu conteúdo nas diferentes manifestações da consciência e da atividade humana. (TRIVIÑOS, 2008, p. 20).

Na noção de Ideia Absoluta de Hegel, o uso da categoria dialética, embora seja uma dialética de base idealista. Assim, o conteúdo da ideia se transforma no seu contrário, ou seja, na natureza e, portanto, a essência sofre um processo de negação e afirmação ou negação da negação e de transformação qualitativa. Essas são as principais leis da dialética. Koppin (1978) avalia a importância do pensamento de Hegel para o materialismo de Marx:

Ao superar o abismo entre a lógica e a doutrina do ser, Hegel abandonou a falsa concepção das formas do pensamento como puramente subjetivas, mostrando o conteúdo objetivo das mesmas. Os méritos de Hegel na elaboração do princípio da identidade entre as leis do ser e as leis do pensamento foram devidamente avaliados pelos fundadores do marxismo-leninismo. (KOPPIN, 1978, p. 49).

E continua analisando a concepção idealista de Hegel:

Mas Hegel partiu de uma identidade, interpretada de modo idealista, entre o pensamento e o ser; daí a sua concepção, deturpada em termos idealistas e simplificada da relação das leis e formas do pensamento com as leis da própria realidade objetiva. Para ele, as leis do pensamento são, simultaneamente, as leis da realidade objetiva, porquanto o pensamento é a base de tudo e todo o processo de desenvolvimento não é mais que a apreensão do pensamento por si mesmo, isto é, autoconhecimento. Assim, ao invés de uma solução real do complexo problema da relação das leis do pensamento com as leis do ser, Hegel suprime inteiramente essa questão, tornando-a inexistente, uma vez que é o pensamento que constitui a própria realidade, o próprio ser. (KOPNIN, 1978, p. 49).

Nas palavras do próprio Hegel:

Seria deturpação conceber que inicialmente os objetos formam o conteúdo das nossas concepções e que já em seguida incorpora-se a nossa atividade subjetiva, que mediante (...) uma operação de abstração e unificação daquilo que é comum aos objetos forma os conceitos destes. O conceito, ao contrário, é verdadeiramente primário e as coisas são aquilo que são graças à atividade do conceito que as antecede e nelas se manifesta. (HEGEL, 1930, p. 270).

O Materialismo Filosófico procurou dar outra solução ao problema da relação entre o ser e o pensamento. Nele, considera-se a matéria como princípio, o aspecto primeiro, enquanto o espírito, a idéia, aquilo que é secundário. Mesmo assim dá-se grande relevância ao que é produzido idealmente a partir da matéria, já que, conforme Triviños (2008) os materialistas apóiam-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida e pode-se dizer que a ciência é uma compreensão humana produzida a partir do movimento do mundo material. Assim, as concepções materialistas mudam de acordo com a evolução do pensamento científico, que está em permanente processo de transformação.

Ocorre que nem sempre o materialismo teve como pressuposto a dialética, como se dá no materialismo histórico-dialético. Assim como no idealismo, em que se destacam diferentes correntes de pensadores, a filosofia indica vários grupos de materialistas, alguns muito atacados e questionados quanto à sua concepção. Destaco o materialismo mecanicista e o materialismo vulgar por entender que eles demonstram momentos em que houve a necessidade de superação. Desta superação, necessária e importante, foi possível estabelecer as bases do materialismo histórico-dialético, concepção com a qual dialogo para definir os princípios da presente investigação.

Quanto ao materialismo mecanicista:

Em essência, ele reduz todos os fenômenos da natureza (biológicos, químicos, físicos, etc) a processos mecânicos. Neste sentido, por exemplo, considera o movimento dos corpos como simples translação no espaço, devido a forças externas. Desta maneira, nega uma série de fenômenos, como os da fonte interior do movimento, as mudanças qualitativas, etc., que

seriam, mais tarde, idéias básicas do materialismo dialético. Em geral podemos expressar que os pensadores considerados pré-marxistas pertenceram a esta classe de materialismo mecanicista. (TRIVIÑOS, 2008, p. 22).

Portanto, os materialistas mecanicistas, embora reconhecessem a importância da idéia para explicar a matéria, silenciavam sobre uma possível interrelação entre estas duas instâncias. Não havia, ainda, nesse pensamento materialista, a compreensão da dialética como princípio da relação entre matéria e idéia, assim como já admitia Hegel mesmo com sua essência idealista. No materialismo vulgar, a relação entre matéria e idéia é ainda mais linear:

O materialismo vulgar afirma que entre o cérebro e a idéia existe o mesmo tipo de relação que, por exemplo, se apresenta entre o fígado e a bÍlis. Esta teria sido produzida por aquele. Do mesmo modo, o cérebro produziria o pensamento. Aceitar esta idéia implica aceitar a lógica de que as condições materiais que rodeiam o indivíduo, como a alimentação, o clima, etc. têm especial importância na qualidade e quantidade do pensar. (TRIVIÑOS, 2008, p. 22).

De acordo com esta concepção materialista, da matéria para a ideia existe uma linearidade que aponta para apenas uma direção. Nela se reproduz a matéria na idéia. Porquanto se reconheça o cérebro como a condição biológica e material para produzir o pensamento, é silenciada, por exemplo, a necessidade de mediações simbólicas para essa produção, assim como a capacidade criadora do homem para produzir a ideia de uma forma única e irrepetível, considerando que é o sujeito que se produz em um contexto histórico.

Kopnin, (1978, p. 51-52) aborda a validade da teoria do reflexo para compreender o materialismo vulgar, chamado por ele de velho materialismo e a sua relação com o materialismo dialético:

Por si só, o princípio do reflexo garante apenas uma solução abstrato-materialista do problema em foco: a natureza é primária, o pensamento enquanto reflexo da natureza é secundário, derivado. No entanto isto é insuficiente para uma solução profunda e multilateral do problema da relação das leis do pensamento com as leis do ser. Assim, por exemplo, se entendermos metafisicamente o próprio reflexo, como ocorria no velho materialismo, então aspectos e momentos importantes do pensamento como a sua atividade, seu caráter criador, o processo de seu movimento e evolução, a especificidade do próprio conhecimento e a complexidade da sua atitude em face do mundo objetivo ficarão de fora do campo da visão, o próprio materialismo será prejudicial, incapaz de superar plenamente o idealismo, no qual esses momentos são colocados em primeiro plano e absolutizados. Por isso seria necessário aplicar à própria concepção de reflexo os princípios da dialética ao campo do conhecimento.

O materialismo vulgar dá para a teoria do reflexo uma concepção determinista, em que a matéria é absolutizada, dela advindo a sua reprodução literal na idéia. São desconsiderados

os movimentos criadores, a atividade própria do homem nessa relação, sendo, portanto, conforme o autor, a concepção do materialismo vulgar considerada prejudicial, incapaz de superar o idealismo. Em função de sua visão determinista e linear foi facilmente derrubada por filósofos idealistas (Triviños, 2008). Ao mesmo tempo, significou terreno fértil para a delimitação do materialismo dialético, enquanto superação. Na nova concepção materialista, que inclui a dialética, a noção de reflexo também se transforma:

O reflexo da natureza na consciência do homem não é algum dado ancilosado, não é uma cópia morta da realidade, mas um processo de aprofundamento na essência das coisas. A compreensão da dialética do processo de reflexo permite conhecer mais a fundo a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser. (KOPNIN, 1978, p. 52).

Karl Marx, filósofo alemão, é considerado a grande referência do materialismo dialético. Dialogou, intensamente, com a obra de Hegel, da qual reconhecia sua importância embora fosse um crítico ferrenho. Em seu método, que parte da compreensão de fenômenos reais, propõe uma busca pela essência das coisas, que não se apresentam, imediatamente, ao homem. Em *A Ideologia Alemã* diz:

Não se parte do que os homens dizem, representam ou imaginam, nem tampouco do homem predicado, pensado, representado ou imaginado, para chegar, partindo daqui, ao homem de carne e osso; parte-se do homem que realmente atua e, partindo de seu processo de vida real, se expõe também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos deste processo de vida [...]. E mesmo as formações nebulosas no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX, 1986, p. 37).

Em *Para a Crítica da Economia Política* o autor explica com detalhes seu método:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam [...]. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa,

através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. [...] O último método é manifestamente o método cientificamente exato. (MARX, 1999, p. 39).

No exemplo, o autor demonstra que não se pode apropriar-se do concreto de forma imediata, já que esse contato direto produz no pensamento uma “representação caótica do todo”. Propõe um caminho para chegar à essência da realidade. Em Marx (1999) os conceitos de concreto e abstrato têm significados distintos do que, usualmente, se veicula no senso comum:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (Marx, 1999, p. 116).

O Materialismo dialético se apóia na ciência para explicar o mundo (TRIVIÑOS, 2008) e assume como um de seus princípios, sua permanente transformação. Ele compreende que a natureza se transforma o tempo todo e este movimento está na origem das relações entre matéria e pensamento para constituir o homem; uma matéria que é anterior à consciência em sua gênese e que, na dinâmica do seu desenvolvimento se constitui em unidade dialética matéria-pensamento. Assim produz a ciência e o seu desenvolvimento permanente é validado na prática social como critério de verdade.

Estas três categorias, a matéria, a consciência e a prática social são as categorias fundamentais do materialismo dialético. Isto quer dizer que todas as outras categorias, o singular, o particular, o geral, a qualidade e a quantidade, a essência e o fenômeno, a contradição, etc terão como referência substancial as três categorias mencionadas quando se inicia qualquer classe de análise delas. (TRIVIÑOS, 2008, p. 23).

O Materialismo dialético, além de corrente do Materialismo Filosófico, enquanto forma de compreensão do mundo, a partir da relação matéria-pensamento, também é método de produção de conhecimento. De uma forma esquemática, podem ser identificados outros métodos como o positivismo e a fenomenologia. No positivismo o real é captado pela experiência sensível. Ele existe de forma objetiva e cabe ao sujeito captá-lo tal como é, objetivamente. Assim, produzir um conhecimento, positivamente, significa reproduzir o

objeto na mente, como seu reflexo direto e absoluto. O positivismo tem como meta estabelecer uma verdade inquestionável, certa, segura, eliminando o que é incerto e vago, normalmente questões endereçadas ao campo da subjetividade. Costuma considerar a realidade como formada por partes isoladas e repousa sua investigação naquilo que pode ser observado, objetivamente, positivamente.

Em realidade, a especificidade do materialismo dialético consiste justamente em que ele, partindo da idéia da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento, coloca a questão do objeto da filosofia de modo inteiramente oposto ao da metafísica e do positivismo, não divorcia o método de pensamento das leis do movimento dos fenômenos do mundo objetivo. (KOPNIN, 1978, p. 57).

Na fenomenologia o processo de produção de conhecimento se dá a partir da ideia, sendo, portanto, um método idealista. O conhecimento é relativo à vivência do sujeito. Há uma busca permanente pela essência das coisas e, portanto, busca-se, o tempo todo, revelá-la. Importa o homem como existência, como pessoalidade. Para produzir conhecimento há que se buscar a essência a partir de uma noção de intencionalidade clara da consciência, sempre dirigida a um objeto.

O Materialismo dialético como método de produção de conhecimento leva em conta a dialética e a história, razão pela qual, sobretudo com a contribuição de Marx, é chamado de materialismo histórico-dialético. Nele, a realidade se torna objeto na relação ativa com o sujeito. Ou seja, sujeito e objeto interagem, mediados pela atividade. O objeto concreto não se apresenta imediatamente aos sentidos porque é produto de uma construção teórica (MARX, 1999). Portanto, o conhecimento é, ao mesmo tempo, produto e processo.

No método dialético o concreto é ponto de partida e ponto de chegada, tal como no exemplo apresentado anteriormente por Marx, ao referir-se ao conceito de população. No concreto como ponto de partida o objeto é captado pela experiência sensível e, portanto, caótico, fragmentado, desconectado da totalidade em suas relações. (Idem). Assim, é necessário ser abstraído pelo pensamento para que se torne concreto pensado. O procedimento mental de abstração, próprio do ser humano, sua atividade pensante, elabora os dados captados na forma de conceitos. Isto significa que o concreto inicial já foi modificado, se distanciou da sua relação com a experiência sensível, já que opera com outros elementos do pensamento. Para apreender o conceito, o sujeito reflete as conexões internas do objeto, suas relações internas e externas, contradições, condições históricas reais e atua com todos esses elementos de acordo com a sua pessoalidade e individualidade, construída de modo permanente.

O concreto inicial então passa a ser o concreto pensado, a compreensão da realidade em seus nexos internos, em suas multideterminações, dando à realidade uma visão de totalidade dinâmica. Portanto, o método de produção de conhecimento do materialismo histórico-dialético é aquele que vai do concreto inicial caótico, da materialidade tal qual ela se apresenta, passa pelo abstrato, ou seja, a operação mental de apreensão da realidade, até o concreto pensado ou a formalização ou construção do conceito, sendo a prática o critério de verdade para o conhecimento produzido.

No método materialista histórico-dialético é possível estabelecer análises concretas de situações concretas, ou seja, estabelecer as multideterminações que influenciam e são influenciadas por determinado objeto, desvelando a realidade de forma crítica, histórica, em movimento. Ao analisar a formação de formadores de professores, procurei analisar as múltiplas determinações que envolvem esta situação concreta. Assim, foi necessário estabelecer os nexos internos, os condicionantes objetivos da realidade mais ampla em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos para chegar ao concreto pensado, à formalização de sínteses que colaboram para a produção do campo de conhecimento em questão.

A pesquisa que tem por base o materialismo histórico-dialético pode utilizar-se de um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto:

- a) A contemplação viva do fenômeno [...]. É a etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da coisa, de que esta existe, de que é diferente de outros fenômenos. [...]. Identificam-se as principais características do objeto. Delimita-se o fenômeno. A coisa apresenta-se como ela é, como o que representa, com seu significado para a existência da sociedade. O objeto é assim capturado em sua qualidade geral [...]
- b) Análise do fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo. Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Apresenta-se sua situação no tempo e no espaço. [...]
- c) A realidade concreta do fenômeno. Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente, etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos, etc [...]. (TRIVIÑOS, 2008, p. 73-74).

No método materialista histórico-dialético os procedimentos de análise e síntese estão combinados em um processo não linear, rompendo com a concepção de que é necessário selecionar apenas um desses caminhos investigativos, como se fossem dois pólos não complementares de demonstração científica. Nesta concepção que toma ambos os processos de forma isolada, “habitualmente chama-se analítico ao método divisor e ao unificador sintético”. (KOPNIN, 1978, p. 232). Na análise ou método analítico ou, ainda, método indutivo, induz-se o desconhecido, o que não foi demonstrado e na síntese ou método

dedutivo “as teses suscetíveis de demonstração são deduzidas das verdades indiscutíveis” (IDEM).

Na perspectiva materialista dialética, as concepções de análise e síntese não demandam apriorismo, visto que são necessárias à investigação enquanto unidade:

A base objetiva dos processos analítico e sintético no conhecimento é a existência de uma variedade de formas de movimento da matéria em sua unidade essencial, interna e necessária. Dado que o próprio mundo é uno e multiforme, nele existem identidade e diversidade, sendo que o uno existe no diverso (o idêntico no diverso) e o diverso no uno (o diverso no idêntico). O conhecimento deve apreender a natureza do mundo objetivo, refletir o diverso no uno e o uno no diverso, razão por que cresce a necessidade da decomposição e unificação em sua unidade. [...]. É tarefa tanto da análise quando da síntese a reprodução do objeto no pensamento conforme a natureza e as leis do próprio mundo objetivo. (KOPNIN, 1978, p. 235-236).

A apreensão do mundo objetivo no processo de investigação, que se dá por meio de procedimentos orgânicos de análise e síntese, numa perspectiva dialético-materialista, se manifesta em toda a sua plenitude e maturidade ao produzir uma teoria científica.

Chama-se teoria a um vasto campo de conhecimento, que descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas e reduz os descobrimentos em determinado campo e as leis a um princípio unificador único. (KOPNIN, 1978, p. 237).

A produção da teoria compreende a descrição e explicação de um conjunto de fatos, por meio de procedimentos analíticos/sintéticos, produzindo leis a que eles estão subordinados. É, normalmente, a finalidade de um investigador rigoroso. A produção teórica é uma aproximação permanente do pensamento ao objeto, portanto existe para ser discutida, acatada ou superada, embora necessite de regularidade e estabilidade. Está, portanto, em movimento e ao mesmo tempo indica um sistema conceitual representativo: a teoria. A ciência seria a representação de um sistema de teorias.

Para que seja possível produzir a teoria e, por conseguinte, a ciência, um ponto importante merece toda a atenção de quem encaminha a pesquisa: a definição do problema científico. Trata-se de uma tarefa difícil e penosa, de percurso longo, embora seja necessária, já que com a sua delimitação cria-se um quadro geral, indicativo de possíveis elementos de produção da teoria. O problema científico traz em si o embrião da teoria, além de indicar os procedimentos necessários para o encaminhamento da investigação. (KOPNIN, 1978).

Minha busca por objetivar e sistematizar o problema científico que orientasse a consecução da pesquisa, de fato, foi um caminho longo e penoso. Embora meu objeto investigativo estivesse delimitado – a formação do formador de professores – e também a perspectiva teórica de fundo – a teoria histórico-cultural –, faltava uma indicação mais precisa

do problema a ser sistematizado. Nessa busca, algumas escolhas teórico-práticas assumiram um papel de orientadoras do processo investigativo:

- A compreensão de que a prática, numa perspectiva materialista-dialética constitui o critério de verdade, demandando, portanto, para a pesquisa, ir além de um estudo diagnóstico, demandando, também, a realização de uma intervenção.
- A compreensão da necessidade de produzir um diagnóstico profundo, como ponto de partida, que levasse em conta o contexto mais amplo e a singularidade dos sujeitos envolvidos.
- A compreensão da necessidade de me apropriar de conceitos oriundos do referencial teórico tomado como base para referendar e produzir as ações da intervenção, para que elas não se perdessem numa perigosa espontaneidade.
- A compreensão de que a intervenção se produria num esforço ativo, criador e coletivo, produto e processo da interrelação entre pesquisador, pesquisado, condições objetivas do contexto e referenciais teórico-práticos.

Finalmente o problema científico pode ser delineado: **como o formador de professores, num processo de formação continuada, constitui sua práxis pedagógica?**

Um problema que me indicou várias outras questões:

- Quais as referências da formação do formador de professores?
- As referências expressas pelo formador de professores são coerentes com a sua prática pedagógica?
- Que ações seriam essenciais para um processo de formação do formador de professores?
- Que procedimentos de pesquisa seriam indispensáveis para encaminhar o processo investigativo?
- Como registrar o processo interventivo-formativo para dele abstrair análises e sínteses pertinentes?

Tudo isso colaborou para a construção do método da pesquisa: entender a importância da reflexão filosófica no encaminhamento da investigação, posicionar-me frente a uma escola de pensamento e dela abstrair encaminhamentos teórico-práticos, até fazer as próprias escolhas. Tudo isso constitui o método.

1.1 Dialética: essência e leis

Ao assumir, no encaminhamento da pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, considero importante me aprofundar no conceito de dialética como forma de garantir mais elementos a uma investigação rigorosa. O termo dialética tem em sua origem uma compreensão relativa à arte da discussão, considerando os tempos históricos dos gregos Platão e Aristóteles. Já com Heráclito essa compreensão se reconfigura passando a ser relacionada à mutabilidade do mundo e à transformação de toda propriedade em seu contrário, ou seja, características que, entre outras, continuam sendo assumidas em relação à dialética. (TRIVIÑOS, 2008).

Os filósofos alemães, sobretudo de base idealista, retomaram o conceito no século XVIII. Descartes e depois Kant, do idealismo clássico alemão, destacaram a força dos movimentos contraditórios no processo de desenvolvimento. Mas foi Hegel, enquanto maior expressão desse momento quem consolidou o conceito de dialética. Ele reconheceu o movimento da natureza, da história e do espírito enquanto processos que não findam; ao contrário, são permanentes mudança, transformação e desenvolvimento. Ocorre que a base da compreensão de Hegel acerca de dialética é idealista.

Marx e Engels se apropriaram das contribuições de Hegel acerca da dialética para constituir o materialismo dialético, afirmando que a sua compreensão a partir do idealismo estaria “de cabeça para baixo”, sendo à base da discussão de ordem materialista.

[...] totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu a terra, aqui se ascende da terra ao céu. [...] E mesmo as formações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a eles correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. (MARX & ENGELS, 2001, p. 19-20).

Para Engels (1951, p. 302) a dialética seria a ciência “das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento”. Destacam-se na discussão acerca da dialética materialista, portanto, termos como movimento, conexão, interdependência e interação, essenciais para o processo de compreensão dialética de mundo.

A dialética possui leis, ou seja, elementos que se encontram na essência da sua compreensão de forma regular, universal e estável, indicando possibilidades para a ampliação de sua percepção em face do mundo. Elas já eram discutidas em Hegel e podem ser

sintetizadas em três: 1. lei da unidade e luta dos contrários; 2. lei da transformação do quantitativo em qualitativo e 3. lei da negação da negação. A lei de passagem da quantidade em qualidade considera que não há processo revolucionário sem somatórias, chegando a momentos em que se supera o anterior, mesmo conservando a essência do que um dia foi. Assim, a análise de determinado objeto, que passa pelo reconhecimento de suas propriedades, também demanda o conhecimento de suas funções, finalidades em relação a outro objeto, enfim, questões qualitativas. Quantidade e qualidade de um objeto formam uma unidade. Estão ligadas entre si, e mesmo tendo naturezas distintas são interdependentes.

A lei da unidade e luta dos contrários é composta por algo que é complementar e ao mesmo tempo contraditório. Os contrários estão em permanente luta no mundo, se excluindo e, ao mesmo tempo, estão unidos. Isso gera uma contradição que está na essência da compreensão do mundo. Está na origem do movimento e é condição para o desenvolvimento.

Entre todas as leis da dialética, a lei da unidade e luta dos contrários ocupa posição central. Em termos sucintos, pode-se definir a dialética como doutrina da unidade dos contrários. Com isto se abrangerá o núcleo da dialética... escreveu Lênin. Todas as outras leis da dialética [...] são uma revelação, concretização ou complementação do conteúdo desta lei básica. (KOPNIN, 1978, p.104).

Conforme a discussão hegeliana acerca da dialética há identidade entre os opostos. Tal identidade se compõe de várias unidades: tese, antítese e síntese. A tese pode ser entendida como afirmação; a antítese enquanto momento de negação da afirmação. Estas duas unidades geram uma tensão que origina a síntese, correspondendo à negação da negação, ou seja, outra lei da dialética. O resultado da antítese anterior suspende a oposição entre tese e antítese. A dialética é o movimento contraditório dentro de unidades que a cada nova etapa nega e supera a etapa anterior, num fluxo contínuo de superação-renovação.

Como negação da negação, o materialismo dialético atual, como escreveu Engels, não é uma simples restauração do velho materialismo, uma vez que aos fundamentos imutáveis deste aquele incorpora, ainda, todo o conteúdo ideológico de dois mil anos de história... Assim, a filosofia está aqui obliterada, isto é, superada e conservada simultaneamente, superada pela forma e conservada pelo conteúdo real. (KOPNIN, 1978, p. 65).

O mesmo autor compreendeu a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Portanto, seu interesse principal esteve voltado para os problemas da dialética enquanto metodologia do conhecimento científico, lógica e metodologia da ciência.

A colocação lenilista da questão da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento na filosofia marxista é um dos problemas a que Kopnim dá maior atenção em sua obra. Para ele, essa idéia lenilista não é uma frase lançada ao acaso, mas uma das idéias mais importantes do

marxismo. A novidade de princípio da colocação leninista do problema consiste em que ela parte da existência de uma ciência filosófica – a dialética materialista – que exerce, simultaneamente, as funções de ontologia, gnosiologia e lógica, sem ser nenhuma das três na concepção anterior; na filosofia marxista não há partes independentes com leis diferentes, mas uma ciência com as mesmas leis, que são as leis do ser e do conhecimento (pensamento). (KOPNIN, 1978, prefácio, p. 10).

Ainda: “A análise da tese leninista sobre a coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento na filosofia marxista é ponto de partida para todo o ciclo de estudos de Kopnin no campo da metodologia e da lógica da ciência (p.10)”.

Portanto, o autor atribui à dialética materialista enquanto lógica e teoria do conhecimento não uma construção filosófica de mundo, como muitas outras filosofias o fazem, mas enquanto uma ferramenta, um instrumento capaz de relacionar as diferentes produções científicas às práticas desenvolvidas pelos homens. Assim, sua concepção de dialética, para além de reconhecer o movimento permanente nos objetos e fenômenos do mundo objetivo, constitui-se num método de apreensão dessa relação conhecimento-prática. Ele diz:

A dialética materialista enquanto método filosófico, diferentemente dos sistemas filosóficos antecedentes, não constrói um quadro universal do mundo. Atualmente são as próprias ciências, a inter-relação entre elas que criam semelhante quadro do mundo. No entanto a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática se constitui na base em que a dialética cria as suas categorias. No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática, mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método do conhecimento científico. (KOPNIN, 1978, p.34).

A relação conhecimento-prática que pressupõe a busca da verdade objetiva por meio da ciência, implica concluir que um objeto passa a ser conhecido à medida que se atua sobre ele por meio de instrumentos. É uma relação de movimento, de transformação, essenciais para a dialética. Kopnin (1978) as defende em sua tese de dialética enquanto lógica e teoria de conhecimento e reconhece que elas já estavam contidas na obra de Marx e Engels. Constituem ponto de partida para a concepção de mundo do materialismo dialético, dando à dialética importância como “método de penetração na essência do fenômeno, método de análise da realidade e sua reprodução na lógica dos conceitos”. (p. 46).

1.2 Ser e mundo numa perspectiva materialista-dialética: o princípio do reflexo criativo

Com o conceito de dialética materialista que tem em Hegel importante contribuição, verdades imutáveis acerca da constituição do ser, outrora buscadas pela filosofia e ontologia, são superadas, já que sob sua ótica as leis do mundo objetivo são as mesmas leis da lógica e do pensamento, o que provoca um dilema: como essas leis podem ser as mesmas se elas têm naturezas diferentes? Kopnin (1978, p. 50) busca resposta no princípio do reflexo:

A base para a correta solução do problema da relação das leis do pensamento com as leis do mundo objetivo é o reconhecimento do princípio do reflexo; o descobrimento da dialética da inter-relação entre o pensamento e o ser, a compreensão do lugar da prática na teoria do conhecimento, ou melhor, o reconhecimento do fato de ser a atividade prático-sensorial a base imediata do surgimento de todas as faculdades intelectuais, inclusive o próprio pensamento. A filosofia marxista superou o divórcio entre a ontologia e a gnosiologia à base materialista dialética da teoria do reflexo e da concepção da dialética do sujeito e do objeto no processo da atividade prática do homem, destinada à criação de um novo mundo de objetos e relações. Os filósofos do passado desmembravam sujeito e objeto até isolá-los um do outro ou os unificavam com coexistentes: existem o subjetivo e o objetivo, o pensamento humano e a realidade exterior a ele; a filosofia estuda ambos.

O conceito de reflexo para o materialismo dialético não pode ser caracterizado como cópia mecânica daquilo que se produz no pensamento a partir do mundo objetivo. “O conhecimento não segue servilmente o objeto, mas o reflete de modo criativo”. (KOPNIN, 1978, p. 122). Não se trata de uma correspondência entre o objetivo e o subjetivo, mas uma oposição. Tal oposição não significa uma ruptura, ao contrário, significa o princípio dialético da luta dos contrários que constituem a unidade.

Para que o conhecimento se constitua num meio de assimilação prática dos processos e objetos, deve possuí-los em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e não ver as coisas apenas tais quais são dadas na natureza como vê-las tais quais elas podem ser como resultado da nossa atividade prática. As idéias são imagens, são medidas segundo as quais o homem cria dos objetos existentes novos objetos; daí se refletirem nas idéias as propriedades e leis da realidade objetiva. (KOPNIN, 1978, p. 122).

A unidade dialética entre as leis do mundo objetivo e as leis da lógica e do pensamento, incorpora a gnosiologia, ou a teoria do conhecimento. Nesta concepção, considera-se a historicidade do objeto. Seu estudo e generalização levam ao desenvolvimento do conhecimento, transformando o desconhecido em conhecido. É um processo lógico e,

especialmente, lógico do ponto de vista da dialética materialista, pois ao apreender o objeto cria um método de movimento do pensamento em busca da verdade:

A ciência é lógica à medida que apreende as leis do movimento dos objetos e processos sob formas de pensamento, cria um certo método de concepção do seu objeto; com base nas teorias científicas, criam-se métodos especiais de apreensão de determinados objetos e neste sentido toda ciência é lógica aplicada a um objeto específico. Enquanto lógica a dialética materialista se distingue de qualquer outra ciência pelo fato de tomar como base o conhecimento das leis de desenvolvimento de qualquer objeto, de objeto em geral e criar um método universal de movimento do pensamento no sentido da verdade, elaborar problemas lógicos que se apresentam ante cada ciência (ciência em geral) no processo de apreensão da verdade, ao passo que qualquer outra ciência concretiza e aplica essa lógica ao conhecimento do seu objeto específico. (KOPNIN, 1978, p. 54).

Não basta à lógica da dialética materialista aplicar-se ao conhecimento de um objeto específico – como a lógica em geral o faz –, visto que ele não está dissociado do movimento do mundo nem dele mesmo: ele se desenvolve. É o que diferencia a lógica em geral da lógica dialético-materialista. A dialética materialista como lógica estuda as formas e leis do pensamento que não são nada mais do que as formas e leis do movimento do mundo material. Essas duas instâncias se convergem em unidade de contrários e se incorporam ao processo conjunto do trabalho humano. A dialética como lógica consegue relacionar a objetividade do conteúdo dos conceitos e teorias científicas com a sua historicidade, movimento de transformação permanente e instabilidade. Constitui-se em base do processo de apreensão de um objeto em sua essência.

Para conhecer realmente um objeto, é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e mediações. Nunca conseguiremos isto plenamente, mas a exigência de multilateralidade nos previne contra erros e necrose. Isto, em primeiro lugar. Em segundo, a lógica dialética exige que se tome o objeto em seu desenvolvimento, automovimento (como Hegel às vezes dizia), em mudança... Em terceiro lugar, toda a prática humana deve incorporar-se à plena definição do objeto quer como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo de que o homem necessita. Em quarto lugar, a lógica dialética ensina que não há verdade abstrata, que a verdade é sempre concreta. (KOPNIN, 1978, p. 82).

As observações de Kopnin (1978) relacionadas à compreensão da dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento indicam pressupostos essenciais para o encaminhamento da pesquisa científica. O autor defende a necessidade de se mostrar o caminho pelo qual o nosso pensamento chegou até a elaboração da construção teórica analisando o material factual, as leis e formas de sua elaboração, enfim, o método de construção da teoria. Para isso, reforça a necessidade de examinar o objeto em seu

automovimento, com todas as suas relações e mediações. “Não é apenas nem simplesmente o caminho de obtenção da verdade, é também a demonstração desta” (p.83), ou seja, a pesquisa deve revelar seu método de produzir a unidade conteúdo-forma, assim como explicitar essa unidade.

Além disso, deve guardar proximidade com a prática, já que “[...] não podemos resolver a questão da veracidade de qualquer tese científica [...] se não superarmos os limites do pensamento, passando ao campo da atividade prática” (p. 84). A tese científica não pode servir apenas ao campo da argumentação intelectual como processo de explicitação de sua veracidade. No materialismo dialético a prática é o critério da verdade, razão pela qual a unidade teoria-prática talvez seja a mais importante tese metodológica da filosofia marxista. É o fio condutor ao estudo de determinado objeto, o caminho para estabelecer qualquer prerrogativa de atribuir veracidade à construção de um conhecimento.

Kopnin (1978, p. 87) enumera alguns pontos de partida para a análise do conhecimento teórico, para descobrir as vias do seu desenvolvimento:

- 1) O conhecimento como processo de conhecimento da realidade objetiva pelo pensamento;
- 2) A interação prática entre sujeito e objeto como base do movimento do conhecimento no sentido de novos resultados;
- 3) O conhecimento como movimento no sentido de novos resultados segundo as leis e formas da própria realidade objetiva, representadas na consciência do homem;
- 4) As leis e categorias da dialética, elaboradas no processo de desenvolvimento histórico, que se constituem nas leis do movimento quer dos fenômenos da realidade objetiva quer do conhecimento dos mesmos, leis e categorias que são um instrumento pelo qual o homem obtém novos resultados no pensamento.

Ao propor uma intervenção de ordem didática e, ao mesmo tempo, formativa junto ao formador de professores, a presente investigação esteve atenta a estes elementos, visto que não era possível “suspender” o professor do contexto em que ele estava imerso, do acontecimento da sua história. Ele participou do processo investigativo e formativo em meio ao movimento da sua vida, seja no que diz respeito à sua profissão, vida pessoal e todas as demais dimensões da existência. Esta conexão, portanto, não só colaborou como determinou a condução do processo, mesmo com todos os cuidados tomados no sentido de garantir objetividade às finalidades da investigação. Assim, a formação do formador de professores, tendo como base a dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento só pode ser analisada enquanto processo; enquanto movimento de desenvolvimento. Este foi o caminho assumido para que fosse possível chegar à construção teórica produzida nesta pesquisa.

1.3 Práxis: bases históricas, elementos fundantes e orientadores da intervenção

O conceito de práxis tem uso recorrente na literatura que trata do tema da formação de professores numa perspectiva marxista (FREITAS, 2005; NORONHA, 2010; MONTEIRO, 2013). Grande parte dessas publicações discute o conceito estabelecendo relação ao trabalho que é desenvolvido pelo professor, seja produzindo críticas às apropriações que são objetivadas, seja indicando diagnósticos dessa atividade que as aproximam (ou não) do conceito. O sentido de práxis mais utilizado nessas produções é o da relação entre teoria e prática que se objetiva (ou não) na prática do professor.

Tal recorrência do uso do termo poderia supor, aparentemente, que se trata de uma apropriação consistente entre os professores, incorporada a um discurso pedagógico e a uma prática docente, como se todos os professores exercessem a práxis, do ponto de vista marxiano, em suas rotinas profissionais. Ocorre que esse não é encaminhamento mais comum verificado nas produções da área. Embora o uso do termo seja recorrente, nelas se destacam “denúncias” de que a verdadeira práxis pedagógica ainda é um caminho a ser trilhado.

Tal conclusão, de fato não deve ser enfrentada com surpresa, visto que os professores concretos, reais, estão imersos em um contexto alienante, em que na maioria das vezes não é possível se reconhecer em seu trabalho docente. A práxis verdadeira tem como fundamento a teoria. Ela potencializa a atividade transformadora, desde que os homens concretos tenham consciência de si e façam a si mesmos uma crítica radical, o que nem sempre se verifica no trabalho dos professores.

Para Marx a crítica radical é aquela que ataca o problema pela raiz e o problema é o próprio homem, sua produção. Sendo assim, **a crítica radical para o professor é pensar como ele tem se produzido professor, tendo em vista as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que tem utilizado e como esses elementos tem se organizado para satisfazer suas necessidades.** De acordo com Sánchez Vásquez (2011, p. 119) “a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução”. E ainda: “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

Se a recorrência do uso do conceito de práxis em pesquisas e publicações do campo da formação de professores denunciam mais do que anunciam, tendo em vista os muitos dilemas a serem enfrentados, faz parte dessa busca permanente, a aproximação profunda e radical ao conceito. Conhecer suas implicações históricas, diferentes usos em diferentes contextos

constitui estratégia de concretização da crítica radical, que só pode realizar a teoria se atender às necessidades dos homens.

Os gregos da antiguidade utilizavam o termo *práxis* para designar a ação propriamente dita. Em nossa língua, temos o termo *prática*, que em muitas situações é empregado como sinônimo de *práxis*, sobretudo em situações da vida comum. O termo é próprio do vocabulário filosófico e é nesse campo que busco delimitações. Sánchez Vásquez (2011) explica que sua preferência pelo estudo do conceito de *práxis* o ajuda a destacá-lo da linguagem comum, que muitas vezes é utilizado como sinônimo de *prática*, reduzida a uma dimensão estritamente utilitária. A dimensão utilitária da *práxis* tem servido, especialmente, aos interesses daqueles que controlam os meios de produção na sociedade capitalista em que vivemos, descolando a *prática* da teoria que deve orientá-la. Assim, sem o sentido da unidade teoria-prática, a *prática* num sentido utilitarista contribui com a alienação do homem e não com sua produção e emancipação.

Historicamente o conceito de *práxis* assumiu compreensões diferentes. Na antiguidade grega, em que o mundo prático era rejeitado pelos “homens livres” e a atividade prática material, ou seja, o trabalho, era designado somente aos escravos, havia um esforço por separar a teoria da prática, diferentemente do marxismo que defende a unidade desses dois pólos.

A ideia de que o homem se faz a si mesmo, e se eleva como ser humano, justamente, por meio de sua atividade prática, de seu trabalho, transformando o mundo material – idéia que só surgirá na consciência filosófica moderna – era, em geral, alheia ao pensamento grego. Para este, o homem se eleva exatamente pelo caminho inverso, isto é, pela libertação de toda atividade prática material e, portanto, isolando a teoria da prática. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 39-40).

Compartilhavam dessa compreensão Platão e Aristóteles, sendo que o primeiro, especialmente, considerava humilhante, por exemplo, para a geometria sua aplicação a problemas práticos, negando que os objetos geométricos têm sua origem nos objetos reais do mundo, dos quais foram generalizados e abstraídos os conceitos geométricos. De acordo com Sánchez Vásquez (2011), Platão estabelecia uma distinção entre a ciência “sábia” e nobremente teórica, e a ciência vulgar e baixa, de caráter experimental. A separação entre teoria e prática no mundo grego antigo era a expressão da divisão de classes: homens livres e escravos, nas quais se dividia também o trabalho intelectual e o trabalho manual. Só se admitia entre os homens livres um único tipo de *práxis*: a atividade política, sendo esta ainda assim, subordinada à teoria.

No renascimento a consciência filosófica da práxis modificou-se. “Reinvindica-se a dignidade humana não só na contemplação, como também na ação; o homem, ente de razão, é também ente de vontade”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 45). Tal mudança levou em conta os interesses econômicos da burguesia e do nascente capitalismo. Em função desses interesses o conhecimento e a transformação da natureza por meio da atividade material produtiva ganharam importância enquanto condições para a acumulação de capital. Assim, a consciência filosófica da práxis no renascimento reconheceu e enalteceu a prática, embora continuasse a relegá-la a um plano inferior, limitado a atividades específicas como a dos artesãos, mecânicos, agricultores, entre outros. Não se discutia a práxis como condição de produção do homem, apenas enquanto produção material e possibilidade de acumulação do capital para a burguesia.

Eleva-se cada vez mais o valor do trabalho humano e da técnica, ainda que isso não ocasione paralelamente uma valorização do trabalhador e do significado humano de sua atividade. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 50).

Só uma voz destoava da compreensão crescente da importância da atividade material produtiva do homem como elemento da práxis no contexto renascentista: a voz de Rosseau. Ele discordava de todos os demais fazendo um balanço negativo da transformação que sofria o homem desse período. Para ele todo esse processo só contribuía com a degradação humana. Apesar da avaliação negativa ele foi o primeiro a relacionar elementos de transformação da natureza com elementos de transformação humana como cultura teórica e prática, ou seja, elementos da práxis marxista. Fazendo isso ele se adiantou em seu tempo, trazendo para o debate idéias que seriam retomadas por Marx posteriormente. Em síntese, a práxis no contexto renascentista ficava reduzida a um conceito econômico que era bom para o capitalismo. Ainda não se reconhecia o papel da atividade produtiva na produção do próprio homem, como defendido pelo marxismo depois.

Foi com Marx (1958) que a práxis assumiu papel de destaque. Com ele podia-se dizer de uma filosofia da práxis. Nesta concepção, a relação estabelecida entre teoria e prática contribui com a criação do próprio homem. É atividade humana transformadora da natureza e da sociedade em que a teoria assume o papel de “guia” da ação, fundamentando a atividade do homem. Além disso, trata-se de uma relação entre teoria e prática consciente. De acordo com Magalhães (2014, p. 50) “A práxis é o elemento vital da constituição do marxismo. [...] ela aparece, inclusive, como fonte de criação do homem”. Ao longo de toda a sua obra Marx construiu o conceito, discutindo, especialmente com Hegel e Feurbach, aos quais sinalizou a

necessidade de ir além da contemplação que a filosofia até então havia defendido: era preciso transformar o mundo e, portanto, o homem; era preciso exercer a práxis.

É como filosofia da práxis que Sánchez Vásquez (2011, p. 114) situa o pensamento de Marx:

...entendida não como práxis teórica, mas sim, como atividade real, transformadora do mundo. Já não se trata da teoria que se vê a si mesma como práxis, enquanto crítica do real que por si só transforma o real, nem como filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os fins que a prática deve aplicar (filosofia da ação de Cieszowski e Hess, que não passava, na realidade, de uma nova forma de utopismo).

O conceito de práxis perpassa toda a obra de Marx. Em: *Teses sobre Feuerbach* o conceito se apresenta em toda a sua essência, de acordo com Sánchez Vásquez (2011). Na obra, a atividade prática humana aparece no centro da concepção marxista, definindo sua filosofia como a filosofia da transformação do mundo: “A práxis aparecerá como fundamento (tese I), critério de verdade (tese II) e fim do conhecimento”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 143). Na tese III Marx enfatiza a práxis como prática revolucionária que transforma a sociedade e, portanto, o conjunto dos homens, opondo-se à concepção materialista anterior que defendia a transformação por meio da educação, ou seja, de uma parte da sociedade sobre outra: “Ao se afirmar que os educadores também devem ser educados, rejeita-se que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarne em uma parte da sociedade que não exija também sua própria transformação”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 143).

A crítica de Marx é reveladora do momento histórico que consagrou a burguesia revolucionária do século XVIII que se consagrava a si mesma como retentora e aquela capaz de transformar e desenvolver o restante dos homens, sem precisar a si mesma de transformação e desenvolvimento. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Trata-se de um pensamento utópico que já era combatido por Marx em sua época, mesmo continuando atual em nossos dias, sobretudo no que diz respeito à educação. Afinal, os processos educativos formais que, portanto, envolvem os professores como principais articuladores, não podem ser considerados únicos processos retentores da sociedade como usualmente se veicula no senso comum.

A transformação do homem não se dá à margem da vida e das circunstâncias da sua produção, assim como não é suficiente uma mudança das condições objetivas descoladas de mudanças na consciência dos homens: “A modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da mudança do meio e da educação, são obtidas apenas por meio da atividade prática revolucionária”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 152). Assim, na tese III a práxis

toma uma dimensão sociológica e não apenas gnosiológica como se verificava nas teses anteriores, tecida na unidade de uma verdadeira transformação social enlaçada entre as mudanças das condições objetivas e do próprio homem.

A tese XI dá sequência à compreensão de práxis enquanto atividade como prática revolucionária, em que agir sobre as circunstâncias é inseparável de agir sobre as consciências:

Ela (práxis revolucionária) define a conexão histórica entre a filosofia e a ação e, por sua vez, a relação que o marxismo mantém com a prática, rompendo com toda a filosofia tradicional. [...] Nessa tese fala-se do mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação e objeto de ação do homem, de sua atividade prática, isto é, como objeto de sua transformação. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 152-153).

Assim, a práxis como atividade prática revolucionária traz para a produção do homem uma qualidade que supera as concepções anteriores. Nela o objeto não pode ser considerado à margem da subjetividade humana, fora da sua atividade, como defendido pelo materialismo metafísico e vulgar. Do mesmo modo, a atividade da qual o objeto é produto não pode ser compreendida como atividade abstrata, do pensamento, sem que seja considerada sua natureza material, mesmo que seja produzida na consciência, como faz o idealismo. Trata-se de uma relação dialética que afirma e nega os opostos, conservando e superando-os em unidade.

A formação do formador de professores que não tenha como fundamento e horizonte uma práxis revolucionária, como orientadora do método, ou seja, constituída na unidade teoria-prática, corre o risco de perder-se numa teorização abstrata, genérica, de letras mortas, que mesmo podendo sinalizar algumas possibilidades práticas, pelos caminhos da teoria, não se consolida na prática pedagógica do professor. Assim, a unidade teoria- prática deve se constituir enquanto método da formação.

É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 241).

Do mesmo modo, a prática pedagógica do professor, para ser práxis deve ter a teoria como guia da sua ação. Deve ser a sua própria objetivação, ou seja, síntese pessoal de algo já produzido anteriormente pelo homem genérico. Portanto, não se trata de mera projeção da sua subjetividade na prática, embora esteja aí o produto da sua consciência e nem mera objetividade tendo em vista o componente teórico, mas a unidade teoria-prática: a práxis.

A atividade do sujeito prático nos é oferecida nessa dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, em um sentido mais restrito é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma dada matéria que existe independentemente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos. [...] A atividade prática é, por isso, simultaneamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissociável. O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 265).

Vale ainda destacar no tocante ao conceito de práxis, que as teses de Marx não existem por si mesmas, descoladas da realidade prática (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011); o que é coerente a um pensamento que tem a prática como critério de verdade. Elas emergiram de uma compreensão profunda da realidade material, num dado contexto histórico. Isto traz para a pesquisa que tem como objeto a formação do formador de professores um campo imenso de possibilidades e algumas responsabilidades, como a questão de ser construída na unidade teoria-prática.

Ao buscar responder ao problema da investigação: **como o formador de professores, num processo de formação continuada, constitui sua práxis pedagógica**, o aporte teórico assumido precisou ser lido e experimentado, criticamente, para que se produzissem as apropriações e objetivações no tempo histórico em que se constituíram. Afinal, é preciso considerar que as teorias “deixam de valer, portanto, ou exigem ser completadas ou enriquecidas, quando a experiência atual ultrapassa o marco da experiência histórica que as determinaram”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 258).

E ainda:

O que continua sendo válido, sobretudo, é o método aplicado por Marx e Lenin: análise concreta das situações concretas e análises e balanço da atividade prática correspondente. Só assim se pode salvaguardar o princípio que todos os marxistas reconhecem e que nem sempre aplicam consequentemente, da unidade entre a teoria e a prática. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 258).

Um desafio que continua atual e não superado do ponto de vista de uma práxis revolucionária na formação do formador de professores.

1.4 Os caminhos de construção do conceito de intervenção didático-formativa: orientação metodológica da pesquisa

As pesquisas desenvolvidas tendo a teoria histórico-cultural como aporte, produzidas especialmente no campo da psicologia, queriam se opor, no tempo histórico em que surgiram ao modelo hegemônico de experimento seguido na época, que de acordo com Domínguez García (2006, p. 10), trazia uma forte influência do condutismo, que em breves palavras pode ser compreendida como a teoria psicológica que sustenta que o desenvolvimento do comportamento humano é determinado pelas condições do meio em que o organismo está inserido. Esta teoria valoriza o meio ou a aprendizagem por condicionamento, ou seja, um ensino por meio do treino e da memorização, tal qual é definido no modelo de ensino tradicional. (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006). É, portanto, diversa do que defende a aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural, como processo de construção social que se dá na atividade do sujeito. Como características desse tipo de experimento, de acordo com a mesma autora, se destacavam, entre outros: a necessidade de definir previamente variáveis dependentes e independentes de análise, a distinção entre grupos experimentais e de controle no processo da investigação, o fato de serem experimentos estritamente ordenados e descritos, de forma que poderiam ser repetidos por outros investigadores, mesmo em grupos de sujeitos distintos.

Assim, “na psicologia soviética se empregou, em oposição ao experimento de corte condutista, o chamado experimento formativo”. (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006, p. 11). De acordo com Bozhovich (1976, p. 103-104) o experimento formativo tinha como pressuposto o estudo da personalidade no processo de educação ativa e conscientemente dirigida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A tarefa final do experimento formativo, de acordo com a autora, era aprender a dirigir processos cujas leis de desenvolvimento se estudam não se limitando a constatar passivamente as particularidades que se formam no sujeito, mas formar estas peculiaridades partindo, para isso, de princípios pedagógicos.

Destaco, portanto, na definição de experimento formativo da autora, a busca por um estudo da personalidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, o estudo de uma categoria psicológica de análise, própria ao campo da psicologia. Para isso, eram utilizados princípios pedagógicos que forneciam ao pesquisador dados que possibilitavam perceber como poderia o ensino adiantar-se ao desenvolvimento, assim como defendido por Vigotski.

Zankov (1984) não utilizava o termo experimento formativo para designar suas pesquisas produzidas na Rússia, embora explicitasse os mesmos fundamentos deste. Referia-se a elas com o uso de termos que considero como sinônimos: sistema didático experimental, investigação pedagógica experimental e experimento pedagógico. Ele é um dos autores da psicologia histórico-cultural que mais detalharam o processo teórico-metodológico de desenvolvimento das pesquisas realizadas na época. Ele definia assim a estrutura do seu sistema didático experimental:

[...] se baseia na ideia de possibilitar uma maior eficácia do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento geral dos estudantes. O papel orientador e regulador no processo de ensino-aprendizagem, em suas múltiplas formas, corresponde aos princípios didáticos. Os princípios do sistema experimental foram estabelecidos, no fundamental, durante a primeira etapa da investigação, mesmo sem ter tomado nessa etapa uma forma totalmente precisa. (ZANKOV, 1984, p. 28).

Aparentemente, a definição parece assemelhar-se ao processo investigativo desenvolvido na presente pesquisa, já que aqui também se buscou referendar teórico-metodologicamente as opções didáticas construídas no processo formativo-interventivo junto ao formador de professores. Ocorre que em outro trecho o autor apresenta distinções e diferenças do que foi realizado aqui. Ele destaca a necessidade de o experimento formativo comparar sistemas de ensino-aprendizagem considerados diferentes:

Para a realização da tarefa proposta, antes de tudo é decisiva a comparação dos sistemas de ensino-aprendizagem que se diferenciam entre si por sua estrutura e sua eficácia. Se estudamos o processo de desenvolvimento dos escolares dentro do mesmo sistema, tão só poderemos constatar que um sistema pedagógico determinado conduz a um processo determinado de desenvolvimento dos escolares. (ZANKOV, 1984, p. 16).

Em relação à duração, o autor relata a necessidade de um tempo considerável para realizar o experimento e quanto à extensão (experimentos muitas vezes longitudinais) também são apresentadas distinções:

[...] o sistema experimental de ensino-aprendizagem primária se aplicou em grande número de classes (cerca de 1.200, na terceira etapa do experimento). Estas classes pertenciam a escolas situadas em 52 territórios e regiões da RSFSR e também em oito repúblicas federadas. Tal disseminação das classes experimentais é uma condição para que se manifeste a diversidade de qualidades individuais dos professores. Assinalamos, assim mesmo, que por esse procedimento se alcançava também a diversidade na composição dos alunos das classes experimentais. (ZANKOV, 1984, p. 22).

Zankov (1984) explica a organização das etapas de sua investigação experimental da seguinte forma: na primeira etapa ocorre a criação do quadro do novo sistema didático no processo de trabalho de uma turma de alunos:

Com o objetivo de criar condições favoráveis para a investigação, em uma escola de Moscou, se estabeleceu um laboratório pedagógico. Suas dependências consistiam em uma sala, em que estudavam os alunos da classe experimental e quartos para os colaboradores científicos, onde se instalaram os equipamentos científicos. Estas duas dependências eram adjacentes. Tal disposição dos locais se havia previsto com o fim de ter a possibilidade de observar a classe por uma janela especial. (ZANKOV, 1984, p. 25).

Portanto, a natureza do experimento formativo, tal como descrito pelo autor, exigia uma organização especial da turma a ser analisada, semelhante a um laboratório. Com esse procedimento era criada uma situação artificial para os sujeitos envolvidos, controlada com o propósito de observar ou medir que mudanças seriam produzidas em seu comportamento a partir da introdução de uma variável de análise.

O experimento formativo prosseguia para a sua segunda etapa: “Se precisava ampliar a rede de classes experimentais. [...] de acordo com nosso programa, abarcava mais de vinte classes de cidades diferentes”. (ZANKOV, 1984, p. 26). Nessa etapa realizava-se a chamada instrução verbal dos professores, ou seja, a aplicação do que havia sido analisado e sistematizado na primeira etapa do experimento, realizado com apenas uma turma de alunos:

Na direção do trabalho com as classes desempenhava um papel substancial a instrução verbal dos professores. Se reuniam na cidade de Moscou, Kalinin e Tula aproximadamente uma vez por trimestre. Os colaboradores científicos se trasladavam [...], presenciavam as lições nas classes experimentais e as debatiam detalhadamente. Com a participação ativa dos professores se planificava o trabalho de cada trimestre. (ZANKOV, 1984, p. 26).

O experimento formativo era concluído na terceira etapa, com a elaboração de manuais experimentais a partir dos programas do ciclo trienal do ensino primário. “O sistema experimental abarca a todo o ensino-aprendizagem em seu conjunto, e não a matérias de estudo ou suas partes em separado”. (ZANKOV, 1984, p. 33), revelando uma vez mais a grande extensão do experimento e a necessidade de sistematizar um guia de trabalho didático para os professores. Com essa atitude acaba instaurando uma grande contradição com os princípios da teoria histórico-cultural ao evidenciar um produto final de pesquisa de teor tecnicista¹³, desconsiderando, portanto, a subjetividade dos sujeitos envolvidos, suas diferentes trajetórias de vida e múltiplas determinações, frutos de sua construção sócio-histórica.

¹³ Sobrevalorização da técnica na condução do ensino, por meio de técnicas de ensino que conduzam a melhores resultados, desconsiderando outros elementos interdependentes ao processo ensino-aprendizagem, como finalidades, objetivos, conteúdos, condições, entre outros.

Em Cuba, país que tive a oportunidade de conhecer ao longo dos estudos do doutorado e que orientou a organização e concretização do seu sistema de ensino com base nos referenciais histórico-culturais, os experimentos formativos são chamados de experimentos didáticos ou pedagógicos. Eles também foram bastante utilizados, especialmente até meados dos anos 90, embora com limitações de ordem metodológica.

Aparentemente, até meados dos anos 90, as investigações pedagógicas nacionais (tanto nas teses de doutorado quanto nas chamadas investigações duras) se comportavam – como norma – de acordo com os cânones da metodologia da pesquisa clássica, de modo que a confirmação prática de suas propostas de respostas às hipóteses de pesquisa prefixadas se realizavam com a ajuda de algum tipo de contraste com os dados da prática educativa, especialmente com o uso de experimentos didáticos ou pedagógicos. Como prova disto é que praticamente todos os programas de formação em pesquisa científica da época incluíam uma disciplina chamada de desenho experimental. Para essa data, esse modelo de confirmação prática se esgotou, aparentemente em função do abuso de inferências conclusivas apoiadas em resultados de provas de hipóteses, aplicados em torno das variáveis principais de investigação. (FERNÁNDEZ, 2011, p. 3).

No Brasil as definições teórico-metodológicas para pesquisas de intervenção que utilizam como referencial teórico a psicologia histórico-cultural não apresentam uma forma única de sistematização do processo investigativo. Apesar disso, há um esforço entre os estudiosos da área por delimitarem um conceito para este tipo de pesquisa, adequado ao contexto do ensino e não da psicologia como é o caso do experimento formativo. Síntese teórica que ainda não conseguiu sistematizar regularidades, apresentar distinções claras e bem definidas em relação a outros procedimentos de pesquisa.

Libâneo (2007) e Freitas (2009) utilizam o termo experimento didático-formativo para se referir ao “[...] método de investigação que consiste em estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da influência do pesquisador na experimentação” (LIBÂNEO, 2007, p.4), assim como Marzari (2010, p. 111) que também utiliza o termo mesmo com algumas variações na definição: “[...] método de investigação para estudar as mudanças no desenvolvimento cognitivo, por meio da participação do pesquisador na experimentação”. E ainda: “[...] metodologia de pesquisa e de ensino que tem como objetivo intervir nas ações cognitivas dos alunos”.

Sforni (2015), ao referir-se aos modos que tem adotado para desenvolver suas pesquisas, afirma que utiliza uma metodologia “inspirada” nos princípios do método genético experimental de Vigotski (1993) para o estudo da elaboração de conceitos e no experimento formativo, elaborado por Zankov (1984) e utilizado por Davydov (1988). Ela justifica:

Considerando que nossas pesquisas não se situam no campo da Psicologia e sim no da Educação, já que são movidas pela necessidade de investigar procedimentos didáticos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, utilizamos o procedimento metodológico denominado de experimento didático. Nesse caso, o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em movimento os processos que visa investigar. (SFORNI, 2015, p. 380).

O termo experimento didático ao qual a autora se refere também traduz a necessidade de construir uma metodologia de investigação didática adequada às condições do ensino brasileiro, referendada por princípios da teoria histórico-cultural. Nesta metodologia, o professor, que, normalmente, também é o pesquisador, elabora atividades de ensino tendo como objetivo analisar seu impacto na aprendizagem dos estudantes.

Em Longarezi (2012, p. 19) são descritas etapas correspondentes ao processo de intervenção didático-formativa, mesmo que ainda não utilize este termo para conceituá-las:

- 1) Diagnóstico dos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento vigentes nesses contextos escolares;
- 2) Intervenção formativa junto aos docentes selecionados das três instituições;
- 3) Intervenção educativa junto aos discentes das três turmas selecionadas, nas quais os professores envolvidos na pesquisa ministram aulas; e
- 4) Sistematização e análise dos princípios didáticos norteadores de um ensino que desencadeia desenvolvimento.

Tais etapas foram descritas para desenvolvimento do projeto guarda-chuvas que eu integro composto por três pesquisas de intervenção, desenvolvidas no ensino fundamental, médio e superior público brasileiro, financiadas com recursos do Programa Observatório da Educação – Obeduc, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Trata-se do projeto: Didática Desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento (LONGAREZI, 2012). O projeto é uma das ações do grupo que eu integro, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI. É no âmbito deste contexto institucional, de pesquisa e de produção científica que o conceito intervenção didático-formativa vem sendo discutido.

Franco (2015), também integrante do GEPEDI, com pesquisa de intervenção recém concluída no ensino fundamental se dedicou a pensar no delineamento do procedimento de intervenção didático-formativa:

O procedimento de intervenção didático-formativo articula os três movimentos interdependentes realizados na investigação: pesquisa, ensino e

estudo de modo sistêmico e inter-relacionado uma vez que ocorrem simultaneamente. (FRANCO, 2015, pgs. 56-57).

A busca por cunhar o novo conceito justifica-se pelas peculiaridades do processo investigativo, em que se destacam, entre outros, a diversidade dos sujeitos participantes e suas finalidades no encaminhamento da investigação:

- Pesquisador: responsável por coordenar o processo que envolve diagnóstico, estudo teórico-prático, planejamento de atividades de ensino, observação das atividades de ensino implementadas, análise e avaliação do processo.
- Professor (no caso do sub-projeto desenvolvido no ensino superior o formador de professores, dos Cursos de Licenciatura): responsável por participar dos estudos, indicar suas necessidades de ordem teórica e prática, planejar em conjunto com o pesquisador suas atividades de ensino, implementá-las e participar da avaliação do processo.
- Aluno de iniciação científica: responsável por participar de todos os momentos do processo com a tarefa de estudar e produzir registros escritos de todos estes momentos.
- Estudante: responsável por participar das atividades de ensino propostas, indicando suas impressões, aprendizagens, avanços, críticas, etc.

A intervenção didático-formativa, tomando como base Longarezi (2012), as discussões do GEPEDI e os percursos produzidos ao longo dessa pesquisa apresenta distinções claras em relação ao experimento formativo e pode ser assim caracterizada:

- A pesquisa não enumera variáveis prévias para serem analisadas, embora tenha sistematizado objetivos gerais da investigação. Considera, portanto, inicialmente, a totalidade do ensino no contexto observado, e a partir das ferramentas utilizadas seleciona alguns elementos mais significativos para análise, coerentes às finalidades gerais da investigação.
- Não há distinção entre um grupo experimental e um grupo de controle para realizar a intervenção. No contexto de ensino utilizado para a pesquisa não são introduzidas alterações que não sejam aquelas produzidas pelo próprio movimento formativo do professor sujeito da pesquisa, dos estudantes e também do pesquisador. Portanto, as análises realizadas das propostas efetivadas no âmbito do ensino têm como única referência de comparação os diferentes momentos de compreensão dos conceitos teórico-metodológicos apropriados pelos sujeitos envolvidos.

- A intervenção se orienta pelas necessidades que emergem do próprio contexto investigativo, sendo, portanto, única, adequada ao tempo e às pessoas envolvidas. Embora suas conclusões sejam reveladoras para a área educacional de forma geral, contribuindo com as discussões em torno do tema, é preciso fazer o recorte necessário, considerando a contradição entre formação genérica/social e características únicas e irrepetíveis dos sujeitos envolvidos, ambas se auto-regulando dialeticamente.
- Os dados são construídos no processo da intervenção, que por sua vez colaboram na produção de sentidos da pesquisa. Assim, as análises e sínteses decorrentes da produção de dados constituem um espaço de autonomia, de criação do pesquisador, que na relação com o processo investigativo e com os referenciais de estudo cria uma nova compreensão, fundamentada nestes elementos. A nova compreensão é a práxis do pesquisador, seu movimento de superação, de desenvolvimento.
- Busca-se, ao longo de todo o processo, avaliar possibilidades produzidas no decorrer da pesquisa, considerando, para isso, limitações e potencialidades que se apresentaram ao longo do percurso.
- A formação do formador não considera apenas os estudos teóricos – fundamentais embora não suficientes. Portanto, a instrumentalização considera também as formas encontradas de materializar a teoria representada pelo que é planejado, desenvolvido nas aulas e avaliado. É este conjunto de ações interdependentes que compõem a intervenção-formação.
- As novas formas de organização do trabalho didático produzidas pelo formador ao longo da intervenção, a partir da apropriação dos conceitos estudados, constituem o espaço da sua autonomia, criação, práxis. É com este direcionamento e intencionalidade que a intervenção está orientada.

Com base no processo desenvolvido na presente investigação, a intervenção didático-formativa é desenvolvida em três etapas: diagnóstico, intervenção e análise, desdobradas nas seguintes ações:

- Diagnóstico da realidade observada, incluindo diferentes dimensões: sociais, históricas, institucionais, além daquelas propriamente do âmbito do ensino;
- Atividades de estudo com o formador de professores, para aprofundamentos e abstrações teórico-conceituais;

- Planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino e de estudo, idealizadas e objetivadas sob a perspectiva dos construtos teóricos em processo de estudo e aprofundamento, potencializadoras do desenvolvimento dos estudantes;
- Observação do processo ensino-aprendizagem como recurso metodológico de construção de dados para análise e avaliação;
- Avaliação do processo ensino-aprendizagem, tendo como referência os construtos teóricos que servem de base para o seu planejamento e desenvolvimento.

Enfim, considerando todo esse contexto sistematizo o conceito de intervenção didático-formativa como o **processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino, em diferentes níveis, e no nosso caso específico, no nível superior, com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de instrumentalização/formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, observação de aulas, análise e avaliação numa perspectiva de unidade dialética com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes, tendo em vista uma práxis revolucionária.**

Trata-se de um conceito que se mantém em processo de construção, considerando a necessidade de muitos pesquisadores de contar com um procedimento teórico-metodológico adequado capaz de fundamentar pesquisas de intervenção no ensino que considerem a dialética materialista e a práxis¹⁴.

1.5 Procedimentos realizados nas três etapas da intervenção didático-formativa

No que diz respeito à utilização de procedimentos e instrumentos para desenvolvimento da pesquisa, vários deles foram utilizados ao longo das três etapas da intervenção didático-formativa, ou seja, diagnóstico, intervenção propriamente dita e análise. Todos eles colaboraram para que fosse possível compreender a realidade observada e sistematizar análises. A seguir a síntese dos procedimentos utilizados nas três etapas da pesquisa:

¹⁴ Os pesquisadores que integram tanto o GEPEDI quanto o projeto desenvolvido no âmbito do Obeduc/CAPES têm enfrentado esta problemática e procurado apresentar encaminhamentos possíveis que possam contribuir com a área.

QUADRO 1 – Procedimentos Utilizados nas Etapas da Pesquisa

| | INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA | | |
|---|---|---|--|
| | ETAPA DIAGNÓSTICO | ETAPA INTERVENÇÃO | ETAPA ANÁLISE DE DADOS |
| PROCEDIMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário de identificação; • Realização de entrevista reflexiva; • Observação de aulas; • Análise documental. | <ul style="list-style-type: none"> • Encontros para: Instrumentalização, formação, planejamento de aulas e avaliação de processos; • Realização de entrevista reflexiva; • Observação de aulas; • Análise documental. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos dados produzidos; • Definição de unidades de análise com base nos sentidos produzidos a partir dos dados; • Classificação dos dados com base na definição das unidades de análise; • Análise, propriamente, considerando o referencial da pesquisa. |
| TEMPO DE REALIZAÇÃO | 1 semestre letivo | 2 semestres letivos | 1 ano |

Fonte: da autora

Tais procedimentos demandaram a criação dos seguintes instrumentos de produção de dados com os quais foi possível analisar o desenvolvimento da pesquisa:

QUADRO 2 – Instrumentos utilizados

| | ETAPA DIAGNÓSTICO | ETAPA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA |
|---|--|--|
| INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS UTILIZADOS | <ul style="list-style-type: none"> • Questionário de identificação; • Roteiro de perguntas para entrevista reflexiva; • Roteiro de observação de aulas. | <ul style="list-style-type: none"> • Roteiro de registro da ação de instrumentalização; • Plano de aulas; • Roteiro de registro da ação de avaliação; • Roteiro de observação de aulas; • Roteiro de perguntas para entrevista reflexiva. |

Fonte: da autora

Tanto os procedimentos quanto os instrumentos foram definidos e construídos ou em encontros do GEPEDI, ou em encontros de orientação, dedicados a definir contornos teórico-práticos da intervenção didático-formativa, o que corrobora sua característica de se constituir

enquanto processo investigativo-formativo de construção coletiva. Tão logo foram cumpridos os cuidados éticos com a pesquisa¹⁵, a etapa de diagnóstico foi iniciada.

1.5.1 Diagnóstico da realidade observada

O diagnóstico foi feito de forma ampla, considerando diferentes dimensões da realidade observada, incluindo elementos que caracterizam peculiaridades dos sujeitos envolvidos. Posso dizer que o diagnóstico foi construído a partir de uma perspectiva integradora, sem minimizar ou supervalorizar um ou outro elemento, mas concebendo a realidade observada enquanto totalidade. Para Kosik (1976, p. 35) “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Assim, é preciso duvidar do que se apresenta imediatamente como realidade; é preciso indagar sobre a aparente independência dos contatos imediatos do dia-a-dia para chegar à sua essência.

Na pesquisa, a ideia de totalidade considerou os contextos histórico, social, econômico, político, geográfico, pedagógico, didático, representado pelas condições, fundamentos teórico-metodológicos que os sujeitos de pesquisa, docentes dos cursos de formação de professores para a educação básica – licenciaturas – da UFTM tem concretizado seu fazer profissional docente.

De acordo com Ciavatta (2001, pg. 123):

No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (Kosik, 1975) é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção de conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

Frigotto (1995, p. 28) também diz que:

A totalidade concreta, como nos adverte Kosik (1978), não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da

¹⁵ O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UFU, cumprindo todos os requisitos regimentais e éticos para o seu desenvolvimento. Os instrumentos de coleta de dados também foram apresentados e validados. Tendo como base critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa, os mesmos foram convidados e informados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como dos compromissos de preservação da integridade de cada um mediante a garantia de anonimato.

totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

O diagnóstico da realidade observada enquanto totalidade concreta foi constituído de percepções, interpretações, análises sistematizadas e também informações, que me permitiram desvelar, aos poucos, momentos de desenvolvimento dos professores e ao mesmo tempo, possibilidades de continuidade de formação, tendo em vista a necessidade inerente ao ser humano de continuamente prosseguir no seu processo de desenvolvimento. Essa compreensão da realidade concreta foi fundamental para sinalizar elementos norteadores das diferentes etapas da pesquisa, notadamente, da intervenção propriamente dita.

Diagnosticar uma determinada situação ou realidade do âmbito do ensino é um dos princípios didáticos mais necessários para dirigir um processo que promova o desenvolvimento. Realizar um diagnóstico do ensino implica conhecer o estado do que se estuda em um momento dado, segundo um objetivo, tendo em vista transformar a realidade em busca de melhores resultados. (ORAMAS e ZILBERSTEIN, 2003).

Portanto, a etapa de diagnóstico no processo da pesquisa constitui momento importante, visto em totalidade, essencial para ser possível vislumbrar elementos potenciais à formação dos professores. Estes elementos, como o contexto universitário, prática e formação docente, não estão desconectados da realidade objetiva e ao mesmo tempo tem sua própria pertinência, evidenciando as contradições internas a essa realidade. Tal compreensão do diagnóstico demandou da análise a busca por não fragmentar a realidade em partes que não se comunicassem entre si – desafio difícil de ser superado em função da atitude investigativa pretendida. As partes foram apresentadas – movimento inevitável – mas houve, o tempo todo, de forma deliberada, a tentativa de retratar o movimento dinâmico, complexo, dialético, interrelacionado, que está presente na realidade material.

Para realizar a etapa de diagnóstico, a seleção dos procedimentos metodológicos de aplicação de questionário de identificação, realização de entrevista reflexiva, observação de aulas e análise de documentos consideraram referenciais coerentes aos que são discutidos na pesquisa. Na aplicação do questionário de identificação pude extrair informações precisas dos sujeitos envolvidos, principal qualidade do uso de um questionário composto por questões objetivas no processo de qualquer pesquisa, conforme afirma Cervo, Bervian e Silva (2007). As informações dos sujeitos demandadas na aplicação do questionário eram relativas à sua área de formação, experiência docente, idade, gênero e vinculação acadêmica dentro do desenho institucional. (APÊNDICE D).

Também utilizei durante a pesquisa a entrevista reflexiva, que de acordo com Szymanski (2002, pg. 12), promove “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Para realizá-las parti de um roteiro inicial de questões, definido coletivamente em encontros do GEPEDI. As questões da entrevista reflexiva foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa e, portanto estiveram circunscritas aos modos e fundamentos definidos pelos sujeitos ao planificar e concretizar sua prática docente. (APÊNDICE E).

As questões eram de conhecimento prévio dos sujeitos. As entrevistas foram previamente agendadas e com sua concordância, gravadas por meio de um gravador digital. Tiveram duração de tempo variável entre trinta minutos e uma hora de gravação. Foram posteriormente transcritas, submetidas à aprovação dos sujeitos, adequadas à norma culta e finalmente analisadas.

Na observação de aulas dos sujeitos da pesquisa em que “se pode estudar sujeitos individuais ou grupos de sujeitos” (DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006, p. 9), realizei uma observação concentrada na atividade docente, não perdendo de vista o registro de tudo o que pudesse contribuir para as análises posteriores. A observação também partiu de um roteiro (APÊNDICE F) com referências a serem observadas, assim como nas entrevistas reflexivas, relacionadas aos objetivos gerais da pesquisa. Portanto, as observações estiveram concentradas na conduta dos professores, em como eles apresentam a proposta das aulas, realizam o seu desenvolvimento, envolvem os alunos na atividade de estudo, promovem a sistematização dos processos e conduzem aos encaminhamentos necessários.

Utilizei alguns critérios para definição dos sujeitos da pesquisa na fase de diagnóstico. O primeiro deles, que fossem docentes efetivos da UFTM, para que fosse possível acompanhar o trabalho realizado por eles sem as possíveis interrupções que uma contratação temporária poderia provocar. Além disso, o vínculo efetivo com a instituição poderia significar um indício do desejo dos docentes, uma necessidade e um motivo para eles se desenvolverem na carreira.

O segundo critério de seleção dos participantes na etapa de diagnóstico foi relacionado à sua vinculação a uma unidade acadêmica específica na instituição: atuarem como docentes dos cursos de licenciaturas da UFTM, para que as possíveis contribuições advindas do processo da pesquisa, resultantes em aprendizagem e desenvolvimento desses professores e de seus estudantes, alcançassem também a docência na educação básica.

Tal opção foi fundada num princípio importante da teoria histórico-cultural: a de que,

no processo de internalização de conhecimentos que ocorre por parte dos sujeitos, síntese das transformações do externo em interno, inter em intrapsicológico, social em individual, geral em particular, são transformados os sujeitos e a sua realidade, de forma dialética. Assim, os egressos da universidade, participantes do processo da pesquisa, e, portanto, potencialmente, transformados pelas aprendizagens vividas, poderiam ter uma atuação profissional docente mais fundamentada, mesmo considerando os limites das condições objetivas a que estariam submetidos.

Como terceiro e último critério de seleção: que fossem docentes representantes das três grandes áreas de conhecimento das Licenciaturas da instituição: Ciências Humanas e Sociais, das quais estiveram presentes na pesquisa um professor com formação e atuação na Licenciatura em História e outro com formação e atuação na Licenciatura em Geografia; Ciências Exatas e Naturais, com a representação de um professor com formação e atuação na Licenciatura em Física e outro na Licenciatura em Química; Letras, Linguística e Artes, com a representação de um docente com formação e atuação na Licenciatura em Letras.

A justificativa para este critério levou em consideração, inicialmente, a tentativa de atuar com a representação das grandes áreas do conhecimento, dando um caráter de universalização a mostra de pesquisa. Ao mesmo tempo, para ser possível, com o seu desdobramento, possibilitar a percepção de certas regularidades, categorias ou leis específicas em cada área, no processo que se desdobraria.

A partir desses critérios, para a etapa de diagnóstico da pesquisa, selecionei cinco professores das licenciaturas, que conta com um quadro de, aproximadamente, dezoito professores efetivos por curso, sendo que alguns destes atuam em mais de um curso, como é o caso, por exemplo, dos professores que ministram as chamadas disciplinas pedagógicas. Eles receberam os seguintes nomes fictícios mencionados ao longo da pesquisa:

TABELA 1 – Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa

| Professores | Nomes fictícios | Área de formação |
|--------------------|------------------------|-------------------------|
| 1 | Santana | geografia |
| 2 | Tânia | letras |
| 3 | Carla | química |
| 4 | Sílvia | física |
| 5 | Luís | história |

Fonte: da autora

No processo de observação de aulas, observei quatro aulas de cada um dos cinco professores selecionados, sendo dois pares de aula em cada dia distinto. Este número foi

definido como amostra mínima de observação das aulas ministradas pelos professores, considerando um dia de observação de duas aulas para registro das primeiras impressões relacionadas aos elementos pré-definidos no Roteiro de Observação (APÊNDICE F), relativos a elementos constitutivos da organização do ensino, ou seja: objetivos, metodologias, conteúdos, relação com os alunos, propostas de avaliação e outro dia para observação de mais duas aulas para que fosse possível checar os primeiros registros, ampliar, redefinir, complementar, etc.

Cada aula tem duração de cinquenta minutos nos cursos de graduação da UFTM. Portanto, em cada dia, foram observadas uma hora e quarenta minutos de aula de cada professor. A definição dos dias e horários de observação foi feita pelo próprio professor sujeito da pesquisa, em função do que eles julgaram retratar um dia de aula comum. Os cursos de graduação na instituição estão organizados de forma semestral e, portanto, as aulas observadas estiveram concentradas num mesmo semestre letivo, ou seja, no segundo semestre do ano de 2012.

Para contribuir com o processo de diagnóstico, também realizei análise de documentos diversos. Analisei os planos de ensino dos professores sujeitos da pesquisa, as matrizes curriculares dos respectivos cursos e as intenções institucionais expressas em documentos oficiais.

A análise dos dados da etapa diagnóstico, decorrentes dos questionários, entrevistas, observações de aula e documentos, foi produzida de modo a considerar o movimento dialético do fenômeno observado, numa visão de totalidade em que os elementos analisados: contexto universitário, formação e prática docente emergiram, possibilitando produzir com eles novas compreensões da realidade.

Também se teve como referência o que diz Aguiar (2006, p. 11):

Apontamos a necessidade de produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais.

Com os dados do diagnóstico, criei um referencial de análise a partir de três movimentos. No primeiro movimento, fiz leitura exhaustiva de todas as entrevistas já transcritas, observações de aulas e documentos para perceber algumas unidades de análise. Em seguida, houve um processo de amadurecimento dessas unidades, para que eu percebesse, no diálogo com os dados, sua representação, de fato, do contexto. Novas leituras dos dados se

sucederam, para refinar as unidades de análise e chegar à sua composição atual, ou seja, *contexto universitário, formação e prática docente*, e encontrar fragmentos, especialmente, nas entrevistas, significativas, representativas dessas unidades a serem analisadas. Finalmente, o quadro com as principais referências de análise tornou-se mais ou menos estável.

No segundo movimento, criei um quadro com a síntese das principais concepções dos sujeitos de pesquisa, já que se pretendia a partir dessa compreensão, na segunda etapa, dialogar com eles e propor estudos e experiências de ensino que contribuíssem para o seu desenvolvimento enquanto professores. As concepções sistematizadas focalizaram os conceitos que eles atribuíam para educação, ensino, escola, aprendizagem e desenvolvimento.

Finalmente, no terceiro movimento, aliei as referências de análise que emergiram dos dados aos referenciais teóricos da pesquisa. Isso, para realizar uma análise profunda que possibilitasse algumas conclusões iniciais, a serem socializadas com os sujeitos da pesquisa, para que, a partir daí, fossem definidos com eles os próximos encaminhamentos da pesquisa.

1.5.2 A intervenção didático-formativa

A segunda etapa da pesquisa constituiu o estágio de intervenção, propriamente dito, na realidade diagnosticada, por meio de um processo interdependente e simultâneo em que foram realizadas as ações de formação/instrumentalização do formador de professores, planejamento da atividade de ensino e estudo, observação e avaliação do processo. Foi a etapa mais longa da pesquisa, com duração de um ano de realização.

Inicialmente, organizei a socialização das análises do diagnóstico com os cinco professores participantes até então. Posteriormente, combinamos que iniciariamos o processo interventivo de ordem didático-formativo. Reunir-nos-íamos, inicialmente, a cada três semanas, para estudar conceitos da teoria histórico-cultural, e à medida que este percurso fosse sendo aprofundado, começaríamos a pensar nos planejamentos das atividades de ensino e estudo a serem implementadas em suas respectivas disciplinas.

Ocorre que a proposição inicial de sistematização dos encontros não se efetivou, não permitindo que a continuidade da pesquisa assim se realizasse com os cinco docentes envolvidos até então. Os encontros formativos começaram e, com eles, a dificuldade de conciliar as diversas ocupações assumidas pelos docentes. As faltas da maioria deles aos encontros começaram a ficar recorrentes, mesmo após intensas negociações para conciliar os

horários. A cada novo encontro formativo, o grupo dos cinco se revezava nas ausências e presenças, criando dificuldades para a continuidade da pesquisa.

Não foi questionado de forma direta aos professores motivos que justificassem essa postura, mesmo que muitas hipóteses pudessem ser levantadas, como o excesso de atividades assumidas por eles, a percepção de ser um processo que demandaria grande investimento pessoal, a falta de interesse mesmo, etc. Ocorre, que com a situação posta, foi necessário redimensionar o percurso da intervenção e pensar alternativas que pudessem garantir a legitimidade do processo e dos dados em construção na pesquisa; razão pela qual ficou decidido não dar continuidade à intervenção com os cinco professores que compuseram a etapa do diagnóstico. Agradecemos a abertura inicial para o estudo dos quatro outros professores e seguimos apenas com aquele que, de fato, conseguiu ser freqüente aos encontros formativos e, portanto, apesar dos limites impostos pelas condições objetivas do trabalho no ensino superior, conseguiu transformar seus motivos internos de busca por desenvolvimento na profissão docente em atitudes efetivas de estudo.

Esta professora estava identificada com suas necessidades formativas docentes, motivo principal de ter permanecido na intervenção como ela mesma teve a oportunidade de dizer e escolheu apresentá-las, discuti-las, pensar sobre elas, buscando formas de materializar alternativas didáticas para os dilemas impostos pela profissão. Sua disposição e abertura para participar foram essenciais para a continuidade do processo. Trata-se da professora que recebeu, desde a etapa de diagnóstico, o nome fictício de Santana.

Ela é uma professora formadora de professores doutora na área do ensino de geografia, experiência na docência superior maior que cinco anos, idade em torno de 35 anos e docente com dedicação exclusiva no curso de licenciatura em geografia da UFTM. Com ela foram realizados vinte e dois encontros ao longo de um ano, sejam eles para estudo, planejamento, avaliação ou acompanhamento do desenvolvimento das atividades de ensino e estudo. O intervalo dos encontros foi definido de acordo com as necessidades e possibilidades dessa professora e também em função do ritmo das aulas ministradas por ela. A seguir um quadro síntese com a organização dos encontros da intervenção didático-formativa em ordem cronológica.

QUADRO 3 – Organização Cronológica dos Encontros da Intervenção

| Data | Horário | Ação | Objetivo da ação | Forma de registro da ação |
|-------------|----------------|---------------------|--|--|
| 22/08/13 | 9h | Instrumentaliz ação | Socializar dados do diagnóstico de ensino e definir cronograma e metodologia dos encontros. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 15/10/13 | 16h30 | Instrumentaliz ação | Discutir princípios da THC e problematizar o contexto da Educação Superior. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 07/11/13 | 16h | Instrumentaliz ação | Discutir diferenças entre teorias cognitivistas e THC, além dos conceitos de humanização e ZDP. Relacionar as discussões ao contexto da Educação Superior. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 23/11/13 | 8h | Instrumentaliz ação | Estudar a formação do pensamento teórico para Vigotski em encontro em Uberlândia. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 18/12/13 | 16h | Instrumentaliz ação | Estudar a formação de conceitos para Vigotski. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 17/01/14 | 16h | Planejamento | Planejar atividade de ensino com alunos do Pibid e alunos da disciplina Fundamentos de Geografia Escolar. | Registro escrito do planejamento da atividade de ensino. |
| 29/01/14 | 19h | Execução | Acompanhar a aula com orientações da disciplina de Fundamentos de Geografia Escolar para as atividades da unidade: “exercício do olhar”. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 04/02/14 | 8h30 | Execução | Acompanhar aula de estudos da formação de conceitos para Vigotski com alunos do Pibid. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 05/02/14 | 19h | Execução | Acompanhar aula com exercício do olhar. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 11/02/14 | 8h30 | Execução | Acompanhar aula de análise das atividades do | Registro escrito a partir de um |

| | | | | |
|----------|-------|--------------------|---|--|
| | | | Pibid a partir do texto de formação de conceitos. | roteiro de observação. |
| 12/02/14 | 19h | Execução | Acompanhar aula com apresentações dos alunos a partir de uma imagem. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 25/03/14 | 17h30 | Avaliação | Avaliar as intervenções com alunos do Pibid e alunos de FGE. Definir próximas intervenções. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 28/03/14 | 17h30 | Planejamento | Planejar intervenções na disciplina de Estágio 4 | Registro escrito do planejamento da atividade de ensino. |
| 02/04/14 | 21h | Execução | Acompanhar aula de estudo da THC e aplicar questionário diagnóstico aos alunos. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 09/04/14 | 17h30 | Instrumentalização | Estudar a teoria da atividade. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 16/04/14 | 17h30 | Instrumentalização | Estudar a teoria da formação por etapas de ações mentais. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 21/05/14 | 17h30 | Avaliação | Avaliar o percurso até então desenvolvido. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 04/06/14 | 21h | Execução | Acompanhar aula de discussão sobre planos de aula. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 05/06/14 | 7h | Execução | Observar aula de aluno estagiário no campo de estágio. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 25/06/14 | 21h | Execução | Avaliar as aulas até então ministradas. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 16/07/14 | 21h | Execução | Acompanhar aula de avaliação da disciplina e aplicar questionário diagnóstico final. | Registro escrito a partir de um roteiro de observação. |
| 20/10/14 | 16h | Avaliação | Realizar entrevista avaliativa de todo o percurso com a professora. | Entrevista gravada em gravador digital e transcrita. |

Fonte: da autora

Em síntese, os encontros foram assim distribuídos no que diz respeito às ações desenvolvidas:

QUADRO 4 – Número de encontros de acordo com as ações

| AÇÕES | | | | | PERÍODO |
|--------------------|--------------|----------|-----------|-------|----------------------------|
| INSTRUMENTALIZAÇÃO | PLANEJAMENTO | EXECUÇÃO | AValiação | TOTAL | |
| 07 | 02 | 10 | 03 | 22 | agosto/2013 agosto/2014 |

Fonte: da autora

Inicialmente a intervenção com atividades de ensino e estudo previamente planejadas com base nos construtos teóricos referenciais da pesquisa aconteceram em duas situações coordenadas pela professora: numa disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Geografia denominada “Fundamentos de Geografia Escolar”, ministrada no 5º período do curso e com os alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid, do qual o curso participa. Nessas oportunidades, a execução e acompanhamento das atividades planejadas ficaram restritos a uma única unidade de estudo. Posteriormente, o processo interventivo ocorreu no componente curricular: “Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV” ministrado pela professora no 8º período do curso. Nesse componente as ações planejadas ocorreram ao longo de todo o semestre letivo.

Os dados produzidos nesta etapa foram registrados em instrumentos específicos, relativos ao objetivo de cada ação. Dessa forma foram três os instrumentos utilizados para registro das ações: um para registrar os encontros de instrumentalização/ formação do formador de professores (APÊNDICE G), outro para registrar os encontros de planejamento das atividades de ensino e estudo (APÊNDICE H) e outro para registrar os encontros de observação e acompanhamento das aulas (APÊNDICE I). Como foco do registro nos três instrumentos, o que foi proposto em cada uma das ações e os seus desdobramentos.

Assim, na ação de instrumentalização/formação, foram registradas as intervenções do pesquisador/formador na condução do processo formativo e o que essas intervenções geraram para a professora sujeito da pesquisa: perguntas, dúvidas, respostas, comentários, entre outros. Na ação de planejamento o registro foi o próprio planejamento concretizado entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Na ação de acompanhamento das aulas o registro esteve circunscrito à forma de condução do processo ensino-aprendizagem feita pela professora sujeito da pesquisa e o que essa condução gerou entre os alunos: respostas, dúvidas, perguntas, sínteses, entre outros.

Além destes instrumentos de registro, organizados previamente para cada uma das ações da intervenção didático-formativa, foram produzidos outros instrumentos de registro como desdobramento das mesmas ações. Assim, também foram utilizados: roteiro de entrevista reflexiva com a formadora (APÊNDICE K), roteiro para registro de avaliação (APÊNDICE J, p.), instrumentos elaborados no processo de planejamento, para serem utilizados no decorrer da execução das aulas, junto aos estudantes (APÊNDICES L, M, N, O, P, Q, R, S) e instrumentos para colaborar no processo formativo da professora (APÊNDICES T, U).

1.5.3 Análise dos dados

Compreendo, tomando como materialidade o processo de construção da presente pesquisa, que a análise científica de um determinado fenômeno da realidade acompanha todo o tempo da investigação. As definições do quê e como se pretende pesquisar se constituem primeiros direcionamentos das possíveis análises, pois já marcam alguns territórios teóricos e práticos. Tais territórios são indicações iniciais, primeiros diálogos a serem estabelecidos, considerando que a pesquisa está sustentada nas bases do materialismo histórico-dialético, ou seja, investiga um fenômeno em processo, em movimento, essencialmente, contraditório, repleto de desafios a serem enfrentados. Portanto, suas características contribuem para que não seja possível apresentar um quadro teórico-metodológico fechado de antemão.

Em princípio é impossível um sistema lógico rigorosamente formalizado de processo que leve a descobrimentos na ciência, porque cada descobrimento é bastante complexo por sua estrutura lógica e reúne traços estritamente individuais, que não se repetem. Hoje já é quase geralmente reconhecida a tese segundo a qual o processo de criação científica não se reduz a operações lógicas de dedução de efeitos de conhecimento antes obtido. Em realidade mesmo não se pode, como às vezes se faz, interpretar de modo tão simplista o movimento do conhecimento no sentido de novos resultados apenas como processo de inferir de premissas das conclusões conforme as leis da dedução lógica rigorosa. A relação do novo conhecimento com o anterior não cabe nos limites da investigação lógico-formal, os novos resultados podem não só não derivar do conhecimento antes obtido como entrar em contradição com ele, parecer estranhos e absurdos em relação a ele. (KOPNIN, 1978, p. 224).

A análise dos dados da pesquisa acompanhou todo o percurso investigativo. Graças a este entendimento foi possível definir e redefinir percursos, selecionar autores, criar instrumentos, planejar e desenvolver ações. Mesmo sem ter um quadro teórico-metodológico completamente definido, inicialmente, defini-lo de maneira lógica ao longo de todo o

processo, com análises e sínteses, foi uma de minhas atribuições enquanto pesquisadora na construção da pesquisa.

Não há e nem pode haver uma lógica especial dos descobrimentos científicos, mas em seu desenvolvimento a lógica deve responder em medida cada vez maior às questões relacionadas com o processo de descobrimento científico, orientar a pesquisa do cientista, estar mais perto do próprio processo de investigação científica. (KOPNIN, 1978, p. 225).

Mesmo que a análise dos dados tenha percorrido todo o percurso investigativo, foi necessário reconhecer o momento em que essa dimensão do processo ocorreu de forma mais intensa, demandando a definição de encaminhamentos regulares e sistemáticos que colaboraram com a produção de sentidos. Por isso esse momento se constituiu na terceira etapa do processo, intimamente, relacionado com o todo da intervenção didático-formativa. Como organizar os dados produzidos? Como produzir sentidos a partir dos dados que também foram produzidos na intervenção? Foram algumas das questões que se apresentaram e ocuparam a minha reflexão por um tempo considerável.

Após profunda leitura de todos os dados produzidos na intervenção didático-formativa, era necessário organizá-los; dar-lhes uma ordem que refletisse o todo do fenômeno observado. Para isso houve a necessidade de criar três critérios para esta organização: a natureza do dado, que identificasse sua essência, o momento em que foi produzido, para localizá-lo no tempo de realização da pesquisa e o meio utilizado para o seu registro. Assim os dados se organizaram em cinco conjuntos:

QUADRO 5 – Critérios de organização dos dados

| No | Natureza do dado | Momento de produção | Tipo de registro do dado |
|----|----------------------------------|---|--|
| 1 | Registro de observação | Ações da intervenção didático-formativa | Escrito, com base nas anotações de campo |
| 2 | Entrevista | Ação de avaliação | Gravação em arquivo de áudio depois transcrito |
| 3 | Instrumentos elaborados | Ações da intervenção didático-formativa | Resultado escrito da elaboração |
| 4 | Produções do sujeito da pesquisa | Ações da intervenção didático-formativa | Artigos científicos apresentados em eventos |
| 5 | Produções dos estudantes | Ações da intervenção didático-formativa | Produções escritas elaboradas pelos estudantes |

Fonte: da autora

Os conjuntos de dados foram organizados por diferentes tipos de registros numerados internamente e nomeados:

QUADRO 6 – Registros dos conjuntos de dados

| Registros de Observação | Entrevista | Instrumentos | Produções do sujeito | Produções dos estudantes |
|---|----------------------------|---|--|---|
| 1. Ação de instrumentação 2. Ação de planejamento 3. Ação de execução das aulas 4. Ação de avaliação | 1. Entrevista de avaliação | 1. Orientações para o trabalho com imagens 2. Orientações para o Estágio IV 3. Problemas da ação de planejamento no ensino superior 4. Situação-problema no ensino de Geografia 5. Instrumento de observação de aulas no Ensino Fundamental 6. Plano da atividade de ensino e estudo 7. Estudo de conceitos 8. Questionário diagnóstico 9. Questionário final | 1. Artigo para mesa redonda: discussões sobre o ensino de Geografia 2. Artigo apresentado em evento científico: A Teoria Histórico-Cultural e o ensino de Geografia | 1. Respostas ao questionário diagnóstico 2. Respostas ao diagnóstico final 3. Respostas ao estudo dos conceitos |

Fonte: da autora

Para que os dados fossem referendados ao longo da pesquisa foram criados códigos que identificavam a que conjuntos pertenciam:

QUADRO 7 – Códigos dos conjuntos de dados

| No | Conjunto de dados | Código para referência ao longo da tese |
|----|--------------------------|---|
| 1 | Registros de observação | RO |
| 2 | Entrevista | En |
| 3 | Instrumentos | Ins |
| 4 | Produções do sujeito | PS |
| 5 | Produções dos estudantes | PE |

Fonte: da autora

Assim, a citação dos dados produzidos ao longo da intervenção didático-formativa que foram analisados ficou assim convencionada: autoria e código referente ao conjunto de dados. Dessa forma, quando houvesse uma citação de determinado dado referente ao conjunto de dados 1, ou seja, registros de observação, produzido pela formadora que participou da intervenção, a citação seria: *SANTANA, RO*.

A partir da organização dos cinco conjuntos de dados foram necessárias novas leituras. Algum registro ou conjunto de registros indicava proximidades de algum tipo? O que, entre os dados, poderia produzir sentidos a serem defendidos? Este momento se destacou por análise-sínteses que marcaram o desenvolvimento da pesquisa e também o desenvolvimento do meu próprio pensamento. Nele pude compreender o quanto os processos de análise e síntese são dependentes e necessários entre si, embora com naturezas distintas.

Não se pode conceber o processo cognitivo sob forma tão simplificada que a princípio se realiza a análise (sem síntese) e posteriormente a síntese, com base na análise. A relação entre análise e síntese é orgânica, interior; ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária a separação, no uno, de elementos particulares deste. (KOPNIN, 1978, p. 236).

“A análise e a síntese têm caráter criativo e seu resultado é o avanço do nosso conhecimento.” (KOPNIN, 1978, p. 236). Assim, pude exercer meu papel criativo e autônomo enquanto pesquisadora, ancorada nos referenciais de estudo, avançando na compreensão dos dados e produzindo algumas unidades de análise que compreendo serem constituintes da práxis pedagógica do formador de professores:

- Apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito.

- O movimento imitação – criação: em busca de um processo emancipador.
- A unidade imitação – criação na produção de instrumentos necessários à organização didática: docência mediada.

As unidades, enquanto resultados do processo análise-síntese, fundamentadas nos conceitos, permitiram um olhar único, criativo e rigoroso para o fenômeno investigado, contribuindo com o avanço do conhecimento. Para a intervenção didático-formativa esta compreensão da análise dos dados traz algumas contribuições:

- O pesquisador, ao conduzir o processo interventivo-formativo, fundamentado nos conceitos, também se forma e suas conclusões são interpretações não só relativas ao objeto de pesquisa, mas relativas ao seu próprio desenvolvimento;
- Nas análises-sínteses alguns conceitos estudados se destacam e são determinantes para estabelecer diálogos de superação científica, a partir dos quais se pode avançar em relação ao conhecimento anterior;
- As demandas da prática, diagnosticadas ao longo da intervenção didático-formativa são fundamentais na seleção dos conceitos com os quais vão se estabelecer diálogos de superação científica, assim como na relação análise-síntese, o que torna este tipo de pesquisa adequado a uma concepção dialético-materialista e histórica, pois se produz no movimento do fenômeno investigado.

De forma sintética, as ações do processo de análise de dados podem ser assim resumidas:

- a) Imersão nos dados produzidos ao longo da intervenção didático-formativa, a fim de perceber unidades para análise.
- b) Definição de unidades de análise da tese.
- c) Identificação, a partir das unidades de análise, de dados que representem possibilidades analíticas a serem empreendidas ao longo da tese.
- d) Criação, a partir das unidades de análise e dados selecionados, de sub-unidades para análise ao longo da tese.

As unidades foram assim organizadas e reuniram os seguintes elementos de análise-síntese:

- 1- Apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito:
 - As sínteses conceituais produzidas tanto como referencial teórico-prático da investigação, quanto como material de estudo da ação de instrumentalização;

- As compreensões da formadora, manifestadas de variadas formas, em relação aos conceitos;
- Dúvidas, questionamentos, que percorreram o processo;
- Análises das opções didáticas assumidas pelo pesquisador durante o processo de estudo.

2- O movimento imitação – criação: em busca de um processo emancipador:

- Os esforços da formadora em justificar suas escolhas didáticas;
- As tentativas de reorganizar o ensino tendo em vista objetivos mais claros;
- O uso de conceitos da Geografia para explicar conceitos da pedagogia e psicologia histórico-cultural;
- Os esforços da formadora em avaliar seu percurso docente anterior e atual, decorrente do processo interventivo;
- A permanente confiança conquistada, determinante para se permitir experimentar, avaliar e criar enquanto ciclo permanente do seu processo de desenvolvimento;
- O próprio processo de desenvolvimento da formadora.

2.1- A unidade imitação – criação na produção de instrumentos necessários à organização didática: docência mediada:

- Perceber como os referenciais teóricos foram compreendidos nos instrumentos criados;
- Como os estudantes se posicionaram quanto ao uso dos instrumentos e quanto às suas próprias compreensões dos conceitos.
- O desenvolvimento dos estudantes pela via da utilização dos instrumentos criados.

A partir do estabelecimento das duas unidades de análise e o desdobramento da segunda foi possível selecionar, entre os dados produzidos, os registros mais significativos, que foram, posteriormente, analisados. Com esta seleção, foi possível também refinar aquilo que, inicialmente, serviu de base para identificar o que, dentro da unidade de análise seria analisado. Desta forma foi possível uma organização do ponto de vista quantitativo, a ser analisado posteriormente do ponto de vista qualitativo. A seguir uma síntese dos registros selecionados:

QUADRO 8 – Quantitativo dos Registros selecionados em cada unidade de análise

| Unidade de Análise I: | | Unidade de Análise II: | | Unidade de Análise II.1: | |
|---|------------------------|---|------------------------|---|------------------------|
| Apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito | | O movimento imitação-criação: em busca de um processo emancipador | | A unidade imitação – criação na produção de instrumentos necessários à organização didática: docência mediada | |
| Subunidades | Nº de Registros | Subunidades | Nº de Registros | Subunidades | Nº de Registros |
| Estratégias da pesquisadora | 16 | Propostas de ensino da formadora | 13 | Compreensão dos estudantes sobre os conceitos | 19 |
| Compreensões da formadora sobre a prática pedagógica | 20 | Avaliações da formadora sobre suas propostas de ensino | 14 | Os instrumentos e sua relação com os conceitos | 38 |
| Dúvidas e necessidades da formadora | 14 | Uso de conceitos da Geografia para estabelecer aproximações com a teoria histórico-cultural | 04 | Observações da pesquisadora | 07 |
| Observações da pesquisadora | 13 | Problemas organizados pela formadora | 05 | | |
| Compreensão da formadora sobre os conceitos | 43 | Intervenções da formadora na elaboração das aulas dos estudantes | 15 | | |
| | | Observações da pesquisadora | 09 | | |
| Total | 106 | Total | 60 | Total | 64 |

Fonte: da autora

Após a análise dos dados da intervenção didático-formativa, distribuídos ao longo da tese em três capítulos, foram tecidas as considerações finais, com indicações das conclusões do percurso da investigação. Portanto a tese, enquanto produto material, foi estruturada de acordo com a própria organização do processo de intervenção didático-formativa, sendo que o primeiro capítulo foi dedicado a discutir as bases e definições relativas ao método da investigação, o segundo capítulo dedicado às discussões do diagnóstico e os últimos três capítulos dedicados às análises da intervenção.

2. O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR, A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIAGNÓSTICO¹⁶

...a ciência é lógica à medida que apreende as leis do movimento dos objetos e processos sob formas de pensamento, cria um certo método de concepção do seu objeto; com base nas teorias científicas, criam-se métodos especiais de apreensão de determinados objetos e neste sentido toda ciência é lógica aplicada a um objeto específico. (KOPNIN, 1978, p. 54).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o diagnóstico do contexto em que a investigação foi realizada: a realidade do ensino superior brasileiro, a formação do formador de professores e elementos da sua prática pedagógica. Compreendo que realizar um processo investigativo deve estimular a busca permanente por respostas que ajudem a desvendar a realidade em que se vive, ou como disse Kopnin (1978) na epígrafe que abre o capítulo apreender “leis do movimento dos objetos”. Para isso, é preciso ter claro em relação ao objeto necessidades que levam a buscar tais esclarecimentos, sejam elas relativas a diferentes dimensões: históricas, pessoais, sociais, educacionais, entre outras.

Ocorre que a necessidade por si só não basta. Não é suficiente para sustentar um conjunto de atitudes a serem tomadas para desenvolver uma investigação, que por sua vez, precisam estar motivadas, devem encontrar-se num objeto específico, ter objetivos a serem alcançados e desenvolver-se por meio de ações em condições determinadas. Leontiev (1978) chamou a ação intencional do homem, organizada para satisfazer necessidades e dessa forma promover o seu desenvolvimento de atividade.

Pesquisar a constituição da práxis pedagógica do formador de professores num processo de formação continuada, tendo como referência o contexto no qual ele materializa a sua docência foi a necessidade que orientou a investigação. Ela foi mobilizadora do processo de apreensão da realidade investigada, potencializadora do método que se construiu para produzir o diagnóstico aqui materializado. Por sua vez, o diagnóstico orientou a realização da intervenção didático-formativa que se seguiu. Ele reuniu elementos que justificaram a intervenção junto ao formador de professores.

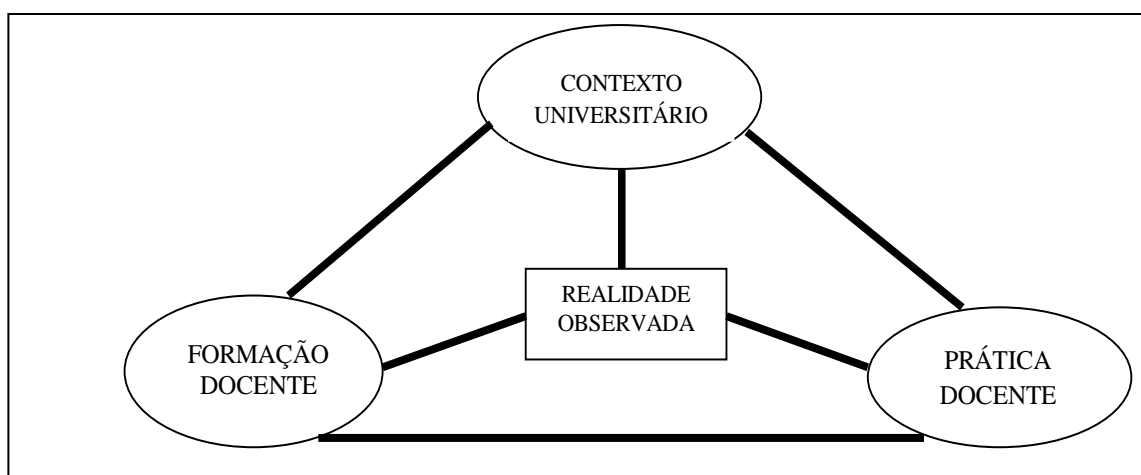
Nas análises que desenvolvi a partir dos instrumentos utilizados nessa etapa da investigação foi possível perceber que o contexto universitário, formação e prática do formador de professores constituem elementos da realidade do ensino observada. Eles são interdependentes e precisam ser concebidos enquanto totalidade; influenciam, são

¹⁶Este capítulo contou com a co-orientação da Prof. Dra. Laura Domínguez García, professora de Psicologia do Desenvolvimento no Curso de Psicologia da Universidade de Havana/Cuba, por ocasião da realização do meu doutorado sanduíche naquele país no período de abril a julho de 2013, com financiamento CAPES.

influenciados e representam a análise de uma unidade dialética, tendo em vista a organização da pesquisa. Tais elementos foram tomados enquanto unidades de análise selecionadas como recorte na pesquisa para traçar o diagnóstico da realidade. Compreendo que o todo e o jogo de forças internas e externas que atuam como condições objetivas e subjetivas nesse contexto ultrapassam os três elementos selecionados, mas este constituiu o foco da investigação.

O conjunto dos elementos analisados, numa visão integradora, poderia ser apresentado, enquanto unidade, conforme a figura a seguir:

FIGURA 1 – Elementos de análise da realidade observada



Fonte: da autora

A figura representa análise-síntese do meu próprio movimento de apropriação da realidade demandada pela pesquisa, em conformidade com princípio epistemológico materialista histórico-dialético: ver a realidade, me relacionar com ela assumindo minha tarefa de investigadora, delimitar instrumentos específicos e intencionais selecionados para compreendê-la, produzir dados a partir desta compreensão, analisá-los e chegar a novas sínteses. Olhar novamente para a realidade concreta com outra qualidade, compreendendo-a sem a aparência do olhar inicial: com o olhar aprofundado e consciente, capaz de elaborações de um concreto pensado transformador de mim e da própria realidade.

O diagnóstico do contexto da pesquisa foi apresentado em quatro seções: o contexto universitário, a formação do formador de professores, a sua prática pedagógica e os sentidos produzidos no diagnóstico da pesquisa. Ele foi organizado a partir de estudos e análises dos dados desta etapa da investigação, produzidos com base na aplicação de questionário de identificação, entrevista reflexiva aos professores participantes, observação de aulas e análise de documentos.

2.1 O contexto universitário

Chamo de contexto universitário, para efeito da pesquisa, o conjunto de elementos, ou seja, os fatos, informações, leituras, interpretações, análises, teorias, ideias, de ordem política, econômica, histórica, cultural e pedagógica que têm colaborado para que os professores encaminhem, decidam e planejem suas ações e atitudes no âmbito acadêmico. Compõem as análises decorrentes do contexto universitário:

- O ensino superior no contexto das políticas públicas nacionais e na instituição de pesquisa;
- Contexto e história da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM;
- O papel do professor universitário no contexto global e local.

2.1.1 O ensino superior no contexto das políticas públicas nacionais e na instituição de pesquisa

O boletim técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicado em 2013, referente ao Censo da Educação Superior realizado no ano de 2011, indica que 2.365 Instituições de Ensino Superior – IES participaram da pesquisa. Desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8,0% universidades, 5,6% centros universitários e 1,7% representam a soma de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs e de Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets (INEP, 2013, p. 31).

Considerando que a população brasileira já ultrapassou os 201 milhões de habitantes de acordo com dados de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE o número de instituições de ensino superior brasileiras pode ser considerado ainda pequeno, insuficiente para atender a enorme população. Esses números, numa relação absoluta, significariam uma relação de, aproximadamente, 85.000 pessoas para cada instituição de ensino superior, caso todos pudessem e quisessem frequentá-la.

No que se refere à categoria administrativa, 88,0% das IES que participaram do Censo 2011 são privadas e 12,0%, públicas, (sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais). Tais percentuais revelam-se praticamente inalterados comparativamente à edição anterior do Censo (INEP, 2013, p. 32).

Outro dado denuncia a dificuldade ainda presente de acesso ao ensino superior no país: apenas 12% das instituições são públicas, ou seja, custeadas pelo Poder Público nas suas

diferentes dimensões organizativas. Considerando que a renda média do brasileiro está em torno de R\$ 783,00 mensais¹⁷ e que é necessário custear uma mensalidade para manter-se numa instituição de ensino superior privada, a análise é simples: grande parte da população custeia seus estudos no ensino superior, mesmo com um salário médio que já é pequeno para fazer frente a todas as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia e transporte, entre outros. Ou seja, estar no ensino superior no país, para a grande maioria da população, ainda é algo difícil de ser concretizado, especialmente considerando as condições econômicas concretas, que indicam uma desigualdade social marcante.

Em relação ao número de cursos de graduação, o total de 30.420 é declarado ao Censo 2011, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância. Em números totais, a categoria privada abriga 67,7% dos cursos de graduação e, na categoria pública, 18,7% desses cursos estão abrigados em IES federais, 11,0%, em IES estaduais e 2,6%, em IES municipais. Novamente se sobressai o quantitativo de cursos privados.

Na modalidade presencial, a categoria privada é responsável pela oferta de 68,1% dos cursos de graduação, seguida pelas categorias federal (18,2%), estadual (11,1%) e municipal (2,6%). Já na modalidade à distância, a oferta de cursos de graduação pelas categorias pública e privada é mais equilibrada: as IES privadas abrigam 55,5% dos cursos de graduação e as IES públicas, complementarmente, 44,5%. As IES federais são responsáveis por 32,0% dos cursos de graduação à distância e as IES estaduais e municipais respondem, respectivamente, por 10,6% e 1,9% dos cursos. (INEP, 2013, pg. 42-43). Aqui são verificados os números da educação à distância no país. Uma tendência de expansão, especialmente nas instituições públicas, sustentada pelas políticas voltadas para a expansão da educação superior, sobretudo, nos últimos 12 anos, justificada pelo discurso de incluir faixas da população até então excluídas desse nível de ensino.

Quanto ao número de alunos na educação superior, o Censo 2011 registra um total de 6.739.689 matrículas na graduação, o que representa um incremento de 5,6% em relação a 2010. O total de ingressos, por sua vez, soma 2.346.695 vínculos, o equivalente a uma elevação de 7,5% em relação a 2010. Finalmente, o número de concluintes alcança o total de 1.016.713, sendo 4,4% superior à edição anterior. De acordo com o INEP (2013), em relação ao acompanhamento longitudinal discente, é importante reiterar que:

¹⁷De acordo com dados do estudo Vozes da Nova Classe Média, publicado em 2013 pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

É necessário reportar-se a uma série histórica que permita identificar e analisar a trajetória das gerações de ingresso em questão. Nesse acompanhamento, há, ainda, que se considerar elementos como forma de ingresso e mobilidade institucional, além de especificidades dos cursos de graduação no Brasil, como período esperado de integralização. (INEP, 2013, p. 48).

A tabela a seguir apresenta outros dados que ampliam o olhar para a realidade do ensino superior no país:

TABELA 2 – Estatísticas gerais da educação superior (Censo 2011)

| Estatísticas Básicas | Categoria Administrativa | | | | | |
|---|--------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | Total geral | Pública | | | | Privada |
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | |
| Números totais Graduação e Pós-graduação | | | | | | |
| Matrícula | 6.953.300 | 1.931.537 | 1.137.814 | 671.661 | 122.062 | 5.021.763 |
| Funções docentes Total | 378.257 | 378.257 | 90.388 | 52.033 | 8.394 | 227.442 |
| Funções docentes em exercício | 357.418 | 139.584 | 84.408 | 47.376 | 7.800 | 217.834 |
| Razão matrícula/ Funções docentes em exercício | 19,45 | 13,84 | 13,48 | 14,18 | 15,65 | 23,05 |
| Graduação | | | | | | |
| Instituições | 2.385 | 284 | 103 | 110 | 71 | 2.081 |
| Cursos | 30.616 | 9.839 | 5.695 | 3.360 | 784 | 20.777 |
| Matrículas de graduação | 6.739.689 | 1.773.315 | 1.032.936 | 619.354 | 121.025 | 4.966.374 |
| Ingressos (todas as formas) | 2.346.695 | 490.680 | 308.504 | 146.049 | 36.127 | 1.856.015 |
| Pós-graduação | | | | | | |
| Matrícula | 187.760 | 157.895 | 104.800 | 52.202 | 893 | 29.865 |

Fonte: INEP, 2013

O número de matriculados na educação superior brasileira mantém-se sob o domínio das instituições privadas, conforme já apresentado, representando 73% do total, enquanto que 27% são matrículas das instituições públicas. Na pós-graduação a situação se inverte, sendo

que 84% dos matriculados provém de instituições públicas, enquanto que 16% de instituições privadas (TABELA 2).

Destacam-se, também, os números para as funções docentes em exercício. Pouco mais de 350.000 funções, perfazendo uma razão entre matrículas e funções docentes da ordem de 19,45% (TABELA 2), número que não considera as especificidades das formações em cada área/curso e/ou o número de horas que cada professor tem dedicado, semanalmente, à docência, seja nas instituições públicas ou privadas. Tal sinalização não contribui para elucidar questões relacionadas à qualidade do ensino na educação superior e/ou aos estrangulamentos porventura existentes em determinados cursos, relativos a número de professores existentes/números de alunos matriculados.

No âmbito das regiões geográficas, as matrículas, os ingressos e os concluintes de graduação presencial estão concentrados, em ordem decrescente, no Sudeste, Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte. Verifica-se crescimento médio de 5 pontos percentuais, ao longo dos anos de 1997 a 2011 para a taxa de frequência e conclusão na educação superior, embora o índice geral ainda permaneça baixo, ou seja, 17,6% da faixa etária de 18 a 24 anos da população brasileira em 2011, de acordo com dados do IBGE.

Entre a população de maior renda, os números de frequência e concluintes na educação superior mais que dobraram no mesmo período, enquanto que entre os de menor renda cresceu apenas quatro pontos percentuais, confirmando que a população menos favorecida economicamente é a que continua alijada deste nível de ensino. Em relação ao gênero e à cor de pele, destacam-se números que indicam pequena preponderância de mulheres no ensino superior e pequeno número de negros em relação aos brancos, mesmo com elevação de 1,8% em 1997 para 8,8% em 2011. (TABELA 3).

TABELA 3 – Concluintes na educação superior 1997-2011

| Universo | Ano | | |
|------------------------------------|------|------|------|
| | 1997 | 2004 | 2011 |
| Brasil | 7,1 | 12,1 | 17,6 |
| Norte | 3,6 | 6,3 | 11,9 |
| Nordeste | 3,4 | 6,4 | 11,9 |
| Sudeste | 9,3 | 15,4 | 20,1 |
| Sul | 9,1 | 17,3 | 22,1 |
| Centro-oeste | 7,3 | 14,0 | 23,9 |
| Renda domiciliar per capita | | | |
| 20% de menor renda | 0,5 | 0,6 | 4,2 |
| 20% de maior renda | 22,9 | 41,6 | 47,1 |
| Gênero | | | |
| Feminino | 7,9 | 13,9 | 20,5 |
| Masculino | 6,2 | 10,3 | 14,6 |
| Cor | | | |
| Branços | 11,4 | 18,7 | 25,6 |
| Pretos | 1,8 | 5,0 | 8,8 |
| Pardos | 2,2 | 5,6 | 11,0 |

Fonte: COSTA, 2012

No que diz respeito à faixa etária dos alunos do ensino superior, de 1997 a 2011, confirma-se o crescimento de cinco pontos percentuais em cada período, ou seja, em 2004 e 2011, indicando a mesma taxa de crescimento das matrículas de forma geral, ou seja, em torno de 17% da população brasileira, na faixa de 18 a 24 anos, conforme a tabela a seguir:

TABELA 4 – Percentual frequente no ensino superior 1997 a 2011 por faixa etária

| Ano/Faixa etária | Frequenta o ensino superior – graduação | Frequenta o ensino superior – graduação ou já concluiu | Ensino Superior – graduação | |
|------------------|---|--|-------------------------------|-----------------------------|
| | | | Taxa de escolarização líquida | Taxa de escolarização bruta |
| 1997 | | | | |
| Menos de 18 anos | 0,0 | 0,0 | | |
| 18 a 24 anos | 6,2 | 7,2 | 6,2 | 9,9 |
| 25 a 30 anos | 2,7 | 8,2 | | |
| 31 a 35 anos | 1,2 | 8,6 | | |
| 36 anos e mais | 0,3 | 6,7 | | |
| 2004 | | | | |
| Menos de 18 anos | 0,1 | 0,1 | | |
| 18 a 24 anos | 10,5 | 12,2 | 10,5 | 18,6 |
| 25 a 30 anos | 5,1 | 12,6 | | |
| 31 a 35 anos | 3,1 | 11,2 | | |
| 36 anos e mais | 0,9 | 8,5 | | |
| 2011 | | | | |
| Menos de 18 anos | 0,2 | 0,2 | | |
| 18 a 24 anos | 14,6 | 17,8 | 14,6 | 27,8 |
| 25 a 30 anos | 7,2 | 18,8 | | |
| 31 a 35 anos | 4,0 | 16,6 | | |
| 36 anos e mais | 1,1 | 10,9 | | |

Fonte: COSTA, 2012

Esses dados revelam, no sentido de caracterizar a educação superior brasileira, que esse nível de ensino se mantém sob o domínio das instituições privadas, que detém o maior número de matrículas e com acesso ainda limitado das esferas da sociedade com menor poder aquisitivo, mesmo que a educação superior esteja em processo de expansão no país. Trata-se de um nível de ensino não disponível a toda a população. Considerando que a educação superior brasileira tem como finalidades, sinteticamente, formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento, para o trabalho, a pesquisa e a disseminação de cultura (BRASIL, 1996) e sendo a minoria da população aquela que tem acesso a esse nível de ensino, posso dizer que o país não tem oportunizado, a todos, condições para um desenvolvimento intelectual permanente como síntese do acesso e permanência no ensino superior. E como promover esse desenvolvimento intelectual por meio do ensino?

Davydov (1988) conceituou de ensino desenvolvimental o tipo de ensino que influi sobre o desenvolvimento intelectual das pessoas. Seus vários anos de pesquisa teórica e

experimental indicaram, no contexto russo pós-revolução de 1917, a necessidade de elaboração de “diretrizes científicas e psicológicas relacionadas aos problemas do desenvolvimento onilateral da personalidade em todos os níveis de ensino e educação...” (DAVYDOV, 1988, p. 5).

Acredito que há necessidade de adotar posições que enfrentem o problema da qualidade do ensino, o que na educação superior brasileira é duplamente mais complexo, já que esse nível de ensino continua indisponível para grande parte da população que não tem a oportunidade de frequentá-lo. Considerando que o desenvolvimento intelectual deve ocorrer, sobretudo no espaço em que o ensino é (ou deveria ser) organizado de forma adequada, ou seja, na escola formal, em todos os seus níveis, grande parte da população brasileira não tem tido esta oportunidade quando se trata do nível de ensino superior.

Mesmo com a expressão de 17,6% da população de faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos com nível superior no país, é preciso admitir que os dados quantitativos anteriores indiquem expansão desse nível de ensino, mesmo sem detalhar questões relacionadas à qualidade dessa oferta. Mesmo com uma ampliação pequena em se tratando das dimensões brasileiras, interrogo: afinal, como ela tem se concretizado?

Socialmente se espera que a expansão do acesso à educação, em todos os níveis, traga ganhos concretos às pessoas que são educadas nesses espaços formais de escolarização, para que seja possível ao homem realizar uma atividade como quadro objetivo do mundo, modificando a realidade exterior e suprimindo a sua determinação (DAVYDOV, 1988). Assim, se espera que a expansão do acesso à educação, especialmente no que diz respeito à educação superior, contribua para uma participação das pessoas constituída enquanto atividade modificando a si e ao mundo à sua volta.

O contexto político dos últimos 12 anos, sob a forma de políticas públicas educativas para o ensino superior, tem buscado, conforme afirma Costa (2012) a inserção do Brasil na chamada economia do conhecimento que apresenta como características o incentivo à pesquisa e inovação, a ampliação dos níveis de formação, o desenvolvimento com redução das assimetrias regionais com articulação federativa, crescente da ação em redes e ampliação e qualificação da oferta de educação superior.

Um discurso atraente, de aparente avanço para o país, mas que não revela intenções que estejam na gênese de seus fundamentos.

O Brasil em seu plano de desenvolvimento pretendeu (e pretende) adequar-se socioeconomicamente visando sua inserção na economia mundial. Assim, entendemos que tem seguido as orientações expressas por agências

transacionais como garantia financeira aos seus projetos de desenvolvimento via mundialização da economia. (ZAGO, 2013, p. 48-49).

As finalidades da expansão do acesso ao ensino superior não têm buscado, enquanto motivo principal, o desenvolvimento e a humanização das pessoas, e sim o alinhamento às grandes potências capitalistas, para se manter na disputa permanente por poder, capital e geração de lucro, que nesse contexto é destinado a poucos. Nessa lógica, inclusive a cultura nacional é posta em rota de “adequação” à economia mundial e mais, é dirigida por ela, descaracterizando a premissa histórico-cultural de constituição de homem em que o coletivo engendra a individualidade e a individualidade só se faz na coletividade. No contexto capitalista brasileiro, assim como nos demais países incluídos na chamada globalização da economia consolida-se o individualismo, a massificação e o consumismo, mesmo com o discurso de expansão do acesso a direitos.

As finalidades do discurso de expansão do acesso à educação precisa constituir objeto de análise (ZAGO, 2013), já que é um projeto que traz em seu bojo, de forma velada, não a necessidade de incluir as pessoas e instrumentalizá-las para que possam tomar decisões, desenvolverem-se intelectualmente, humanizar-se permanentemente. As intenções primeiras são as de melhorar índices para uma inclusão econômica com vistas a aumentar o lucro de poucos em detrimento da maioria.

É preciso analisar se o discurso tal qual posto de democratização do acesso à educação não esteja mascarando na verdade um estímulo ao mundo das mercadorias a qualquer custo, sobretudo com discursos enviezados. Essa postura tende a favorecer o consumo irresponsável de uma minoria enquanto a grande maioria continua a ser explorada de todas as formas possíveis, enquanto se submete às sobras desse mesmo consumo. A partir de um discurso de promessa ao acesso a essa sociedade foi preciso implantar um projeto que amenizasse os conflitos de interesse entre as classes sociais de modo a ampliar o acesso ao consumo. (ZAGO, 2013, p. 68).

O projeto de expansão do ensino superior no país, com os contornos políticos e ideológicos apresentados, constituiu-se especialmente a partir de 2003, tendo em vista, pelo menos as seguintes ações: implementação do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – Reuni, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifets, criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, implementação do Prouni – programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo federal em 2004, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior e

comprovada necessidade financeira, além da expansão do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, programa do Ministério da Educação destinado a financiar, com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE estudantes de cursos de graduação de instituições privadas de ensino superior.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais – Reuni, implementado pelo Governo Federal com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior público, foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e proposto às universidades federais tendo como um de seus objetivos:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007, p. 1).

O programa foi proposto não só para ampliar o acesso ao ensino superior público, mas também para dotar as universidades federais das condições necessárias para essa ampliação sem descuidar da questão da permanência dos estudantes. O programa previa como meta a ser alcançada:

[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007).

Essas metas não foram totalmente alcançadas, pois, entre outras justificativas, o número de professores e a estrutura física não acompanharam, de forma coerente, o aumento significativo de vagas disponibilizadas, criando problemas do ponto de vista da qualidade do ensino ofertado. As instituições foram ampliadas, em muitos casos, dobrando sua capacidade de oferta de vagas, mas as condições para essa oferta se mantiveram reduzidas, comprometendo a qualidade do trabalho e a saúde dos profissionais envolvidos.

2.1.2 Contexto e história da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, instituição onde a presente pesquisa foi realizada, assim como as demais instituições federais de ensino superior, sentiram, intimamente, os efeitos da expansão do acesso no país. No caso da UFTM, ela é uma instituição jovem, que enquanto universidade possui apenas dez anos de existência. Foi aprovada por meio da lei 11.152 de 29/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de

01/08/2005. Antes, durante 50 anos, funcionou como faculdade isolada, com três cursos superiores na área de saúde: medicina, biomedicina e enfermagem. Tais cursos ainda hoje identificam a tradição da UFTM na área de saúde. Posteriormente foram criados outros em outras áreas do conhecimento e atualmente já são ofertados 25 cursos de graduação.

De acordo com dados disponíveis no sítio da instituição a oferta de cursos está assim distribuída na graduação: são dezesseis bacharelados: Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, as Engenharias Ambiental, Civil, de Alimentos, de Produção, Elétrica, Mecânica, Química, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Além dos bacharelados são nove licenciaturas ofertadas a partir de 2009: Ciências Biológicas, Educação no Campo, Física, Geografia, História, Letras Português-Inglês, Letras Português-Espanhol, Matemática e Química. Os cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores, locus de realização da pesquisa, portanto, são recentes na instituição.

Na pós-graduação são três programas de doutorado, seis mestrados acadêmicos, dois mestrados profissionais, vinte e cinco programas de residência médica, oito categorias em três áreas de concentração de residências integradas multiprofissionais em saúde e duas especializações. No ensino técnico-profissionalizante são nove cursos técnicos, dois cursos dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental – PROEJA FIC, trinta e quatro cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e um curso de educação popular.

A UFTM continua sendo reconhecida socialmente por sua especialidade e tradição na área de saúde, mesmo sendo obrigada a incorporar mudanças estruturais, administrativas, de dois tipos (que não incluem o espaço privado da sala de aula): as que vêm ocorrendo nas estruturas de todas as universidades e as relativas à sua própria transformação de faculdade para universidade. São mudanças que ocorrem em ritmo lento, contraditoriamente à rapidez das mudanças verificadas em outras dimensões do mundo histórico, social, político e econômico, especialmente, influenciados pela inserção de novas tecnologias.

Além disso, o crescimento de forma desproporcional às demandas de trabalho, no que diz respeito à infraestrutura física, professores e demais servidores técnico-administrativos, tem gerado sobrecarga e insatisfação, obrigando a instituição a se avaliar para seguir em sua rota de desenvolvimento de forma mais equilibrada. Afinal: que percursos históricos ajudaram a conformar o atual estágio de desenvolvimento da instituição?

A história da instituição revela que a atual UFTM, localizada no município de Uberaba, cidade mineira situada na região do triângulo mineiro, teve início com a criação do seu primeiro curso: medicina (DIAS DE SOUSA, 2011). Começou a ser idealizada no ano de 1948 quando um grupo de médicos, apoiado pelas lideranças políticas municipais e estaduais fundou em 27 de abril de 1953, sob regime de instituição privada, sem fins lucrativos, a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM. Fizeram parte da fundação, médicos influentes na cidade, seja por suas ligações político-partidárias, seja por sua atividade pecuarista, que na época concentrava a maior fonte econômica do município. Vindos de famílias tradicionais, tinham filiações partidárias que representavam os interesses políticos da região. Alguns deles, inclusive, homenageados com nomes de ruas e instituições, dado seu prestígio político e econômico (SOUZA, 1979).

De acordo com depoimentos¹⁸, a autorização para o funcionamento da então Faculdade de Medicina foi uma forma de acalmar os ânimos na cidade de Uberaba, que viveu, por volta de 1952, uma revolta de seus moradores relacionada com a cobrança de altas taxas de impostos estaduais; fato confirmado por Borges Júnior (1983, p. 1): "A criação da FMTM teve sua origem, ainda que pareça incrível, num ato de vandalismo e sob a égide da política".

Era governador do estado de Minas Gerais, nessa época, o senhor Juscelino Kubitschek, conhecido como J.K. Percebendo que a crise em Uberaba poderia comprometer suas pretensões políticas de ascensão à presidência da república brasileira, procurou contornar a situação oferecendo às lideranças políticas locais uma Faculdade de Medicina. Como local de instalação para a faculdade, ofereceu as instalações da antiga penitenciária, local em que hoje funciona o Campus I da UFTM. A autorização para o funcionamento da então FMTM foi assinada pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Antonio Balbino, no Decreto-Lei nº 35.249, de 24 de março de 1954, com base em projeto técnico-pedagógico elaborado segundo a legislação educacional vigente.

Autorizado o funcionamento, realizou-se o primeiro concurso vestibular em abril de 1954, com 164 candidatos inscritos, concorrendo a 50 vagas. Teve início então o curso de medicina na FMTM. Ela foi legalizada através do Decreto de Reconhecimento nº 47.844, de 24 de dezembro de 1959, sendo a primeira turma de formandos diplomada em 06 de junho de 1960. A FMTM foi federalizada no mandato do então presidente da república, o mesmo Juscelino Kubitschek da época de autorização de funcionamento de antes, pela Lei nº 3.856,

¹⁸Informações fornecidas pelo Prof. Dr. Valdemar Hial, professor e ex-diretor da então FMTM de 1997 a 2001 durante a realização da mesa redonda realizada em 26/05/2010 na UFTM, numa promoção do Curso de Licenciatura em História da UFTM, intitulada: A transformação da FMTM em UFTM.

de 18 de dezembro de 1960 e, posteriormente, com a transformação em Autarquia Federal, pelo Decreto nº 70.686, de 7 de junho de 1972. Os primeiros docentes foram os que compunham o grupo dos fundadores, que escolheram, entre si, as cátedras (hoje conhecidas como disciplinas) que assumiriam na faculdade. O modelo educativo empregado correspondia ao da transmissão de conhecimentos, com ênfase na memorização.

O prestígio político e econômico dos fundadores, que além de médicos e docentes na escola de medicina, integravam os partidos políticos dominantes e eram, ainda, detentores de riquezas advindas da principal atividade econômica da cidade, a pecuária, foram figuras que marcaram a história da FMTM/UFTM. Esses valores se estabeleceram na criação da instituição, sendo reproduzidos ao longo dos anos, ajudando a criar os “modos de ser e atuar” dos grupos iniciais, suas maneiras próprias de existir, ou seja, a cultura organizacional (ZABALZA, 2004).

Tal organização, muito mais consolidada na área de saúde, seja na graduação ou pós-graduação, faz com que os professores das áreas de conhecimento mais recentes, entre eles os formadores de professores, sujeitos da presente investigação, estejam empenhados em garantir seu espaço de representação. Seja no que diz respeito à sua participação nos processos decisórios, que sempre estiveram concentrados nas mãos dos representantes da área de saúde; seja no reconhecimento de suas respectivas áreas de conhecimento. Isso faz com que esses professores se esforcem para desenvolver seus próprios projetos de pesquisa e extensão, deixando, muitas vezes, o ensino relegado a segundo plano, visto que ele não configura como objeto das suas investigações.

Com a expansão da UFTM e a sua inclusão no Reuni a partir de 2008, os cursos de licenciatura foram criados e ofertados a partir de 2009, como forma de racionalizar os espaços até então considerados ociosos na instituição, que até então oferecia apenas cursos integrais. As licenciaturas foram instituídas como cursos noturnos, seguindo, dessa forma, as orientações de racionalização de espaços e oferta de vagas para formar professores – carência no país, especialmente, na área de ciências exatas – seguindo as recomendações do governo federal.

Os professores das licenciaturas da UFTM não se mantiveram no mesmo grupo no que diz respeito à forma de organização institucional. Houve um processo interno de luta, iniciada por eles próprios, para que eles fossem organizados em dois grupos diferentes, de acordo com as especificidades das áreas, o que os obrigou a serem divididos em dois institutos acadêmicos: um chamado Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS, com professores das Licenciaturas em História, Geografia e os

Bacharelados em Psicologia e Serviço Social e outro chamado Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação – ICENE, com docentes das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação no Campo, Física, Química e Matemática.

A divisão em dois institutos demonstrou, no momento em que ocorreu, logo depois da transformação da então faculdade em universidade, a necessidade do corpo docente em lutar pela especificidade das áreas. Seja para conquistar espaço e prestígio político numa instituição que ainda mantém o domínio da área de saúde, seja em virtude da falta de consenso da validade científica da educação como área de pesquisa entre os próprios integrantes do corpo docente, com formação em química, letras, biologia, matemática, física, história e geografia, licenciaturas ou bacharelados. Essa divisão demonstrou, também, o desprestígio da área em relação às demais. É nesse cenário, com condições que podem ser consideradas desfavoráveis para um trabalho de formação continuada com formadores de professores que a investigação se desenvolveu.

Os cinco professores selecionados, participantes da etapa de diagnóstico da pesquisa, representantes das cinco grandes áreas de conhecimento dos cursos de licenciatura da UFTM, apresentaram o seguinte perfil:

QUADRO 9 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

| ELEMENTOS DO PERFIL DOCENTE | CARACTERÍSTICAS |
|--|---|
| Gênero | 04 feminino 01 masculino |
| Idade média | 35 anos |
| Vínculo Institucional | Professor do Ensino Superior com dedicação exclusiva |
| Titulação | 04 doutores 01 doutorando |
| Experiência docente média | 05 anos |
| Área de atuação | Ensino da respectiva área específica |
| Área de formação inicial | Licenciatura em: Física Geografia História Língua Portuguesa Química |

Fonte: da autora

Entre os cinco professores, quatro são do gênero feminino e um do gênero masculino, indicando a predominância feminina. A idade cronológica média do grupo é de 35 anos, indicando que se trata de um universo relativamente jovem, portanto, com uma carreira acadêmica a ser desenvolvida, ainda, por muitos anos. A idade cronológica média dos

professores indica que estão todos na fase adulta, denominação utilizada pela psicologia para indicar uma idade psicológica.

Elejalde (2001) e Dominguéz García (2006) afirmam que em cada determinado período, chamado de idade psicológica, estudada pela via das vivências, ou seja, das relações afetivas do indivíduo com o meio, é possível estabelecer algumas regularidades do ponto de vista do desenvolvimento. Assim, os professores participantes da etapa de diagnóstico da pesquisa se encontram na fase adulta, adultez ou fase do adulto médio (ELEJALDE, 2001; DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006), período marcado pela conquista de um nível de autoconsciência pleno e maduro.

[...] Nível de autoconsciência que se diferencia dos alcançados em etapas anteriores porque o sujeito toma as rédeas da sua vida, dirigindo-a em função dos seus interesses, planos e sentimentos. Com ela se estruturam e se enlaçam o resto de novas formações da idade adulta, que agora tem uma qualidade nova, que lhe outorga maior identidade, auto-conhecimento, um desenvolvimento afetivo-volitivo, um desenvolvimento de capacidades e habilidades e outras qualidades personológicas [...]. (ELEJALDE, 2001, p. 285).

Os sujeitos participantes da etapa de diagnóstico da pesquisa são docentes efetivos com dedicação exclusiva¹⁹, ou seja, não acumulam vínculos de trabalho com outras instituições, o que sinaliza para algumas condições favoráveis no desenvolvimento das funções que exercem no ambiente acadêmico. Isso se comparado ao fato de que outros docentes universitários brasileiros, especialmente os que estão ligados à rede privada de ensino, precisam cumprir carga horária extensa de aulas, às vezes em mais de uma instituição, dificultando a possibilidade de se dedicarem também, à pesquisa e à extensão, mesmo que a legislação que fundamenta a educação superior brasileira exija isso.

Quatro professores têm o título de doutor em suas respectivas áreas: doutorado em letras, história, e os dois restantes, respectivamente, no ensino de geografia e ensino de física. O último é doutorando no ensino de química. Portanto, o fato de no grupo existir professores diretamente ligados ao ensino de suas respectivas ciências, facilitou a interlocução pretendida na pesquisa. Os professores que aceitaram o desafio têm “o ensino de” como sua principal temática de discussão na formação de professores. A adesão deles à pesquisa foi imediata na etapa diagnóstico, o que não se concretizou nas etapas seguintes da pesquisa, em função da

¹⁹ A UFTM também possui professores efetivos que não têm dedicação exclusiva à instituição. Esses, além de desempenharem funções docentes e/ou técnicas em outros estabelecimentos, têm dificultadas suas condições de realizarem, além do ensino, pesquisa e extensão. O professor de dedicação exclusiva foi selecionado para a investigação, justamente, para ampliar suas possibilidades de permanência nela.

sua sobrecarga de trabalho, exigindo que na intervenção didático-formativa, etapa seguinte, ficasse apenas a professora Santana.

Os cinco professores estão distribuídos assim, do ponto de vista da carreira docente: quatro na categoria adjunto e um na categoria assistente, o que corresponde à atual titulação que apresentam, podendo ainda chegar a outros níveis da carreira como as categorias de associado e titular. Trata-se de um grupo de professores que está na instituição, em média, há seis anos – portanto pouco tempo – atraídos pelos últimos concursos públicos, desdobramento da oferta dos recém-criados cursos de licenciatura na instituição. Tem experiência docente anterior de pelo menos cinco anos, seja na educação básica ou superior. Os cinco ministram disciplinas voltadas ao ensino de sua respectiva área de conhecimento, todos nos cursos de licenciatura da instituição.

De acordo com dados de 2013 do sítio institucional, a UFTM possui 5.744 alunos matriculados, incluindo os três níveis de ensino que oferece, ou seja, graduação, pós-graduação e ensino técnico-profissionalizante; 581 professores e 1.499 servidores técnico-administrativos. Nas referências a seguir estes números apresentam algumas variações, embora confirmem o crescimento desde 2005, época da transformação da faculdade de medicina em universidade.

TABELA 5 – Cursos e Alunos da UFTM 2005-2013

| Indicadores | 2005 | 2013 | Percentual de crescimento |
|-------------------------|-------------|-------------|----------------------------------|
| Cursos | 03 | 25 | 700% |
| Vagas anuais | 140 | 1.324 | 846% |
| Número de alunos | 729 | 4.706 | 546% |

Fonte: SIMÕES, 2014

O percentual de incremento superior a 500% relacionado ao número de cursos, vagas anuais e número de alunos (TABELA 5) não é acompanhado dos mesmos índices de aumento de docentes:

TABELA 6 – Docentes da UFTM 2005-2012

| Número de docentes | 2005 | | | | 2012 | | | | Percentual de crescimento |
|---------------------------|-------------|-----|----|-------|-------------|-----|-----|-------|----------------------------------|
| | 20h | 40h | DE | Total | 20h | 40h | DE | Total | |
| | 23 | 52 | 54 | 129 | 46 | 31 | 300 | 377 | |

Fonte: ZAGO, 2013

Portanto, o crescimento resultante das políticas de expansão da educação superior (TABELAS 5 e 6) não foi proporcional. Enquanto o número de alunos aumentou 700%, o número de professores aumentou bem abaixo disso, ou seja, em torno de 200%.

... o quadro de funcionários aumentou, mas não é proporcional em relação à demanda de trabalho que o novo número de alunos demanda [...]. Muitos problemas são observados no cotidiano da jovem IES: muitos dos processos ainda acontecem manualmente, pois não houve a informatização necessária a corrigir fluxos desnecessários e democratizar o acesso à informação. A operacionalização do plano de desenvolvimento não ocorre na velocidade necessária, principalmente no que se refere à infraestrutura, materiais e preenchimento de vagas. (ZAGO, 2013, p. 120).

Os professores que participaram da etapa de diagnóstico da pesquisa confirmam a situação precarizada a que eles estão submetidos:

Desde que eu estou aqui na UFTM, todo semestre eu tenho várias disciplinas novas. Isso sobrecarrega a gente muito. E nem sempre a gente faz tudo do jeito que a gente quer e da melhor forma que a gente poderia fazer. Este semestre, especificamente, eu estou com seis disciplinas diferentes. E aí tem uma sobrecarga enorme, porque são seis conteúdos diferentes, seis avaliações diferentes, seis turmas diferentes. Acaba que isso é bastante complicado. (CARLA, En²⁰).

A professora relata as condições objetivas do seu trabalho. Um elemento que precisa ser considerado no diagnóstico da realidade observada e que traz implicações para qualquer processo formativo, institucional ou não, que se proponha nesse contexto, inclusive o que foi motivo e objeto da presente pesquisa, uma vez que os professores estão envolvidos em inúmeras atividades, com grande sobrecarga de trabalho, obrigando-os a escolher entre tantas prioridades.

Assim, a expansão do acesso à educação e, especificamente, ao ensino superior, tem suas restrições no modelo político atual, comprometido que está com as demandas do capital em detrimento das necessidades sociais. A legitimidade do acesso à educação enquanto antiga demanda da sociedade brasileira que tem em sua história um processo de marginalização do acesso, sobretudo no que diz respeito à universidade pública brasileira, historicamente ocupada por uma pequena elite, vive um dilema. O modo como a expansão vem se concretizando, sem os correspondentes níveis de investimento em infra-estrutura física e de recursos humanos, tem impactado, negativamente, o trabalho do professor universitário.

²⁰A cada nova citação de dado produzido ao longo da pesquisa, destacada em itálico, será feita referência à autoria, quando for o caso, e também referência em forma de sigla ao conjunto de dados de que ele é parte, conforme já apresentado no capítulo do método. Foram organizados cinco conjunto de dados: registros de observação – RO, entrevista – En, instrumentos criados – Ins, produções do sujeito – PS (caso desta citação em específico) e produções dos estudantes – PE.

Isso, tendo em vista a falta de condições objetivas ideais para a sua realização. Condições adequadas inexistem para os professores, como a necessidade de pagamento de salários justos, número de alunos mínimo condizente com a possibilidade de um trabalho de qualidade a ser realizado pelo docente, quantidade de horas de trabalho diárias compatíveis com os limites físicos e mentais dos trabalhadores, espaços físicos e equipamentos adequados, entre outros. A ausência de adequação desses elementos para a concretização de uma educação pública de qualidade ficou conhecida nos meios acadêmicos como fenômeno da *precarização*²¹ do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; ANTUNES, 2004; MARIN, 2004, entre outros). Embora tenha sido intensificada com a política do Reuni vem sendo denunciada e debatida no meio acadêmico anteriormente a ele.

Pesquisa concluída em 2011 na UFTM já analisava esse contexto, ao fazer referência aos efeitos da expansão universitária na instituição implementada com o Reuni:

O aumento de cursos da área de saúde e consequente aumento de vagas discentes não tem acompanhado, no mesmo ritmo, o aumento de docentes. Portanto reconhecemos que a queixa (dos professores) é legítima e tem influenciado a qualidade do trabalho docente, contribuindo com a massificação do ensino superior. O professor denuncia que: “está aumentando o número de cursos e de alunos por curso. Então a demanda é maior e o professor está dando mais aulas”. (DIAS DE SOUSA, 2011, p. 122).

Tal situação não é diferente para os professores participantes da presente pesquisa. Eles não pertencem aos cursos de saúde da UFTM e sim aos cursos que formam professores para a educação básica – licenciaturas. Um contexto de trabalho ainda mais difícil, porque tais cursos começaram a ser ofertados em 2009, justamente, no bojo do Reuni, e, portanto, tem na sua essência de criação a falta de condições objetivas adequadas de trabalho para os professores: “*uma das coisas que ficaram mais claras para mim não é tanto a limitação da teoria, mais as limitações das minhas condições de trabalho*”. (SANTANA, En).

Em decorrência, os professores têm acumulado grande jornada de aulas na graduação, com a docência de muitas disciplinas ao mesmo tempo. Nos cursos mais recentes da instituição – e entre eles os cursos de licenciatura – essa jornada, dificilmente, é inferior a oito aulas semanais, podendo se estender para, pelo menos, o dobro disso. Além disso, os professores acumulam as demais atividades decorrentes dos seus projetos de pesquisa e extensão, iniciativas pessoais, necessárias para a manutenção, com qualidade, do tripé que

²¹Fenômeno decorrente da constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, o que tem feito com que os professores assumam mais tarefas, fiquem sobrecarregados, sem as condições mínimas necessárias para um trabalho de qualidade.

sustenta a educação superior e, também, frutos de sua necessidade de crescer na carreira e consolidar seu espaço na instituição, conforme já analisado.

A contratação de docentes, por meio de concursos públicos, não tem ocorrido conforme a necessidade, o que explica o acúmulo de atividades exercidas por eles, comprometendo até sua integridade física. Trata-se de uma situação relativa ao serviço público que reproduz a lógica do serviço privado, orientado que está pelas mesmas regras do capital, do maior lucro com o menor gasto. Com isto, perde-se a dimensão da humanização, não permitindo que esses serviços tenham como referência a melhoria das condições sociais de todos os membros da sociedade. A situação também é analisada na pesquisa concluída em 2011:

Trata-se de um desdobramento da lógica capitalista de organização do trabalho, que utiliza a fórmula: cada vez mais trabalho (com o mesmo número de professores) no mesmo tempo contribuindo, conforme já afirmamos, para o não reconhecimento do homem naquilo que ele produz, ou seja, produzindo um homem desumanizado e alienado. Na atividade docente, especificamente, é uma realidade que tem ampliado suas responsabilidades e as tornado mais complexas. (DIAS DE SOUSA, 2011, p. 124).

E também em outro trecho:

Ao mesmo tempo em que enfrenta um aumento de atribuições, o que aproxima o docente de um ativismo extenuante, ele também assiste a um quadro de fragmentação de suas funções produzidas e reproduzidas para atender a lógica capitalista num contexto de crise da modernidade. Dessa forma, algumas vezes os fragmentos de sua atividade são tomados de forma isolada, ora servindo para aprofundar a precarização da função, ora para descaracterizar a sua natureza formativa. (DIAS DE SOUSA, 2011, p. 88).

Em síntese, na análise das condições em que os professores realizam seu trabalho na academia, compreendido como o conjunto das tarefas realizadas por eles no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, este trabalho deveria convergir para a satisfação de necessidades pessoais e sociais, o que não ocorre, completamente. O trabalho é influenciado, diretamente, pelas políticas públicas que têm sido implementadas, sucessivamente, pelos governos que têm estado no poder. Tais políticas, fundadas em preocupações neoliberais de ampliar consumo e diminuir despesas para aumentar lucros, também operacionalizadas pelo setor público, por um lado têm promovido maior acesso da população ao ensino superior, e por outro lado, têm promovido a realização de um trabalho precarizado, que penaliza o trabalhador e compromete a qualidade do ensino.

Ao mesmo tempo, as políticas influenciam as escolhas dos professores no âmbito do ensino que realizam. Essas escolhas demonstram com que condições de qualidade eles têm podido se dedicar (ou não se dedicar) ao planejamento das aulas: “*nos dedicamos menos à sala de aula dentro das nossas tarefas na universidade*” (SANTANA, En). Tal situação também se reflete na falta de investimento pessoal e institucional na formação permanente para a docência, na ausência de pesquisas realizadas durante o desenvolvimento do ensino, num contexto em que os professores precisam se multiplicar para dar conta das múltiplas tarefas que precisam desempenhar.

2.1.3 O papel do professor universitário no contexto global e local

As universidades mantêm-se como referência na produção e disseminação de conhecimentos científicos, mesmo com o ritmo acelerado das mudanças, de toda ordem, verificadas, especialmente, a partir do século XX. É um prestígio que permanece desde a sua criação, no século XIII, embora, hoje, seja dividido com outras instituições que também produzem conhecimento. Seu diferencial ainda é ser uma instituição específica e especializada de formação (ZABALZA, 2004), embora necessite dialogar mais com o meio social, para que não permaneça fechada em si mesma. O que tem acontecido, especialmente na realidade brasileira?

A universidade brasileira existe desde o século XIX. Iniciou sua história graças à necessidade da corte portuguesa – nossos colonizadores – de se mudarem para o Brasil, em 1808, fugindo dos conflitos que estouravam na Europa. São dessa época os primeiros cursos superiores brasileiros: direito, farmácia, engenharia e medicina. Eram cursos caracterizados por um processo de ensino pautado na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos, de um professor detentor de todos eles para um aluno passivo, receptor. (PACHANE, 2009).

Na atual lei de diretrizes e bases para a educação nacional, LDB 9394/96, o ensino superior se apresenta sustentado por três importantes ações: o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora na lei estejam apresentadas como iniciativas igualmente necessárias e importantes, não se verifica tal equilíbrio em sua implementação no cotidiano. A pesquisa é considerada a atividade mais prestigiada, enquanto ensino e extensão menos, o que traz implicações sobremodo significativas para a valorização da docência no concernente à sua atividade principal, o ensino.

A razão básica do desprestígio da atividade docente deve ser procurada em ponto remoto, representada pela forma como a universidade brasileira vem avaliando o desempenho do professor universitário: o peso maior é sempre atribuído ao que se costuma denominar de produção científica, para cuja apreciação existem critérios numéricos representados por trabalhos publicados, prêmios conquistados em seminários ou congressos de que o docente tenha participado. Pouco relevo assume aqui a atividade docente. (LIMA-GONÇALVES, 2002, p. 163).

Na contramão dessa lógica, Libâneo (s.d, p. 1), procura dar outra significação ao que é realizado no interior das universidades, valorizando o ensino, os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no contexto universitário, como centrais para a sua existência:

O núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

O fato é que a realidade tem mostrado que o professor universitário brasileiro não é formado para exercer a docência universitária (VEIGA, 2002; CUNHA, 2007; PACHANE, 2009; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010), e sim a pesquisa em sua formação pós-graduada *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que contribui para o desprestígio do ensino em detrimento da pesquisa. “Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, [...] foi muito difícil. Muito difícil porque eu não sabia aproximar aquilo que eu tinha aprendido na universidade com aquele espaço que eu estava”. (LUÍS, En). Ensino, pesquisa e extensão, enquanto pilares da educação superior brasileira são tomados de forma fragmentada, numa visão dicotômica, e não numa visão de unidade necessária para a atuação docente. Trata-se de uma fragmentação que penaliza, sobretudo, ensino e extensão.

Embora o professor exerça várias funções em sua rotina acadêmica, a função de professor muitas vezes é desempenhada sem fundamentação teórico-prática específica, ao contrário das funções de médico, engenheiro, psicólogo, físico, químico, biólogo. “[...] a formação de grande parte dos professores universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente”. (MELO, 2012, p. 32). Para exercer a função de professor de medicina, de engenharia, de psicologia, de física, professor de química ou professor de biologia, usualmente, são os conhecimentos das áreas específicas (e muitas vezes de uma forma tradicional, ou seja, no nível da reprodução e memorização de conceitos) é que são mobilizados para ensinar, desconsiderando as contribuições da didática, da teoria do

conhecimento, da psicologia do desenvolvimento, enfim, das ciências da educação, de forma geral, para a sua atividade de ensino.

Nem mesmo os cursos de licenciatura, ou seja, os que devem formar professores para a educação básica têm conseguido superar estas contradições, mesmo dedicando parte de sua carga horária à chamada formação “pedagógica”.

Diante dessa problemática, é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na constituição da docência. É preciso romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para um ensino ‘por que sei e sei ensinar’ e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica. (MELO, 2012, p. 35).

Tal formação deveria percorrer todo o processo formativo e não se dar apenas em pontos isolados; deveria acompanhar o modo de conceber e desenvolver todo o ensino universitário nas diferentes disciplinas que o compõe. Trata-se de assumir a importância do papel da didática nesse processo, expressa nos diferentes conflitos presentes no contexto universitário brasileiro.

A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das metodologias específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, dos métodos e procedimentos do ensino. (Desse modo), a didática generaliza as leis da aprendizagem transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas. Por outro lado, tem nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa [...] A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas. (LIBÂNEO, 2008, p. 67).

Luís, um dos sujeitos da pesquisa, confirma que a formação chamada “pedagógica”, mesmo incluída no curso de licenciatura realizado por ele, não o ajudou a “pensar didaticamente” a sua área específica. Essa formação não impactou em sua atuação profissional de professor. De acordo com ele a importância dessa formação só foi sendo percebida aos poucos, já em sua prática pedagógica, quando já era docente, o que o levou a estudar essas teorias.

Formação em didática? Não, não, não. Não teve mesmo. Pra pensar didaticamente da forma que você está colocando não. Porque isso eu fui aprendendo na prática. (LUÍS, En).

Então, por uma parte, a universidade caracteriza-se pelo seu prestígio enquanto instituição que produz e dissemina conhecimento. Por outra, sustenta sua atividade de ensinar os mesmos conhecimentos que produz, muitas vezes, somente na dimensão empírica, no ensaio-erro, na repetição de modelos de professores anteriores considerados ideais, sem que essa repetição seja consciente, voluntária e com fundamentação das ciências que têm se dedicado a investigar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A universidade vem realizando isso ao longo dos séculos, desde seu advento, sem promover grandes alterações. Quando muito, são incluídas disciplinas da área educacional nos cursos de formação de professores que não chegam a ter atuação expressiva na formação, porque estão alijadas dos conteúdos específicos. Separadas e, portanto, estéreis de sentido para os alunos, conforme dito por Libâneo (2008) anteriormente. Além disso, em muitos casos, são disseminados discursos pedagógicos que não se concretizam na prática, acentuando a descrença que se tem em relação à área, bem como em relação à dicotomia entre o pensar e o fazer em educação.

Luís, ao afirmar que aprendeu didática na sua prática profissional e não em seu curso de licenciatura, em certa medida questiona a separação que ocorre entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos nos cursos de formação de professores. Aproximações entre estas duas dimensões que seriam importantes para os estudantes não são produzidas nestes cursos, pois são conhecimentos que permanecem o tempo todo separados, sem interação intencional que se constitua enquanto conteúdo-método da formação.

Quanto ao ensino dos conhecimentos específicos, o professor não se detém na discussão dos métodos que utiliza para ensinar, do porquê de suas escolhas teórico-metodológicas, porque entende que essa é uma tarefa do professor dos conteúdos da “parte do ensino”, ou da “parte pedagógica”. E quanto aos conhecimentos do ensino, ou da “parte pedagógica” eles estão alijados do seu sentido mais importante para os alunos, ou seja, a ciência a ser ensinada, e, portanto, são desvalorizados pelos alunos.

Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, quando eu ainda estava na graduação, foi muito difícil. [...] E aí eu tive que correr atrás de uma série de coisas. Correr atrás do tempo perdido. Correr atrás de algo que faltou na minha formação. (LUÍS, En).

Além dessa dificuldade, convivem outras no contexto universitário. O prestígio da universidade, sobretudo marcado pela produção intelectual de conhecimentos por parte de cada investigador, endereça para a apreensão desses conhecimentos a atitude mais valorizada, não importando muito por meio de qual processo de ensino-aprendizagem isso deva ocorrer. Assim, o prestígio daquele que produziu o conhecimento e o apresenta para outros,

personaliza essa apresentação, nem sempre entendido que ela passa a constituir-se outra atividade – a atividade de ensinar –, que tem mão dupla e se estabelece numa relação de pelo menos dois interlocutores: quem ensina e quem aprende.

Como não há essa compreensão, impede-se qualquer tentativa de relacionar a essa atividade generalizações ou teorias ligadas ao ensino, ou seja, princípios científicos da área de educação. A personalização, particularização e foco no conteúdo que foi produzido por este pesquisador, que não reconhece, muitas vezes, sua docência como atividade profissional, coloca o ensino num espaço privado.

Zabalza (2004) explica isso como fenômeno da “resistência cultural” dos docentes, que nem mesmo as pressões das políticas universitárias dos governos, pressões internas das administrações universitárias e pressões doutrinárias dos pedagogos conseguiram transcender, mesmo que as demandas sociais e o próprio aluno sinalizassem para essa necessidade. Isso porque a docência, de acordo com o mesmo autor, sempre esteve associada a um espaço privado do professor, confirmada pela liberdade de cátedra que permanece. Aqui não tenho como objetivo questionar ou criticar essa liberdade, mas demonstrar que a mesma liberdade tem servido de justificativa para que o ensino continue sendo tratado de forma intuitiva, empírica, reprodutiva, acrítica, alienada, enfim, distante dos conhecimentos produzidos pelas ciências que se ocupam em estudar os processos educativos formais.

No caso da instituição pesquisada, além desses, convivem outros conflitos. Conforme já dito, ela é uma instituição jovem, que se transformou em universidade no ano de 2005. Antes, durante 50 anos, funcionou como faculdade isolada, especializada em cursos da área de saúde, de medicina, biomedicina e enfermagem. Continua sendo reconhecida socialmente por sua especialidade e tradição na área de saúde, mesmo sendo obrigada a incorporar mudanças estruturais, administrativas, além da ampliação da oferta de vagas no ensino superior para áreas até então desconhecidas, como as licenciaturas e as engenharias.

Em pesquisa concluída em 2011, realizada na própria instituição da presente investigação, junto aos docentes do curso de medicina, cheguei a algumas sinalizações relativas ao ensino universitário desenvolvido: “os professores de medicina reconhecem a necessidade de uma formação específica para a docência, mesmo que sua mais importante referência formativa seja o treinamento didático dos programas *stricto sensu*”. (DIAS DE SOUSA, 2011, p. 143).

O trecho faz referência ao fato de que a formação *stricto sensu* dos médicos que atuam como docentes no curso de medicina da UFTM tem preocupação prática com a docência, destinando carga horária específica para este fim, diferente da maioria dos mestrados e

doutorados brasileiros, inclusive os da área de educação com preocupações que muitas vezes não dão centralidade a unidade teoria-prática docente. Ocorre que mesmo com a destinação de carga horária para este fim, a formação docente *stricto sensu* na área médica utiliza referenciais de uma didática instrumental e tecnicista, reduzindo a atividade a apenas uma de suas dimensões.

A pesquisa considerou, ainda, a necessidade de repensar os modelos formativos oferecidos aos professores, na instituição, por meio de uma política de formação mais atraente do ponto de vista de valorização da carreira e, também, do ponto de vista teórico-metodológico. “Quando se trata da docência universitária e, principalmente, da formação pedagógica desses docentes, as pesquisas ainda são restritas”. (BARAÚNA E CICCILINI, 2006, p. 8), indicando, além disso, a necessidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação desenvolverem pesquisas que tenham como foco essa problemática, o que está de acordo com os objetivos da atual investigação.

Com as entrevistas e observação de aulas foi possível perceber a disposição dos professores das licenciaturas da UFTM, referência da investigação, em construir o espaço acadêmico de forma que também os represente. De forma que de fato os inclua, enquanto área de conhecimento que ainda possui uma recente história na instituição.

Ele (o aluno) vai fazendo esse juízo, que aqui na instituição é feito em todas as áreas (...). Eles dão mais valor às disciplinas que eles chamam de específicas e menos a essas outras, que são as que eu estou inserida. E essa é uma dificuldade. Convencer ele a se dedicar do mesmo jeito (...). Tem características diferentes, tem dedicações diferentes. São atividades diferentes que ele tem que realizar. Mas o valor que se dá a cada uma, a importância tem que ser a mesma. (SÍLVIA, En).

No trecho, a professora apresenta sua insatisfação com o fato de algumas áreas de conhecimento ser mais prestigiadas e outras menos, dentro da própria formação, pelos alunos do próprio curso. Apesar disso, ela afirma que é preciso reverter à situação, já que entende que “a importância tem que ser a mesma” para todas as áreas de conhecimento, confirmando sua intenção de lutar por isso, para garantir seu espaço no ambiente universitário.

Pelo exposto, posso dizer que a universidade, e, portanto, também a UFTM, mantém uma visibilidade de prestígio junto à sociedade. Contudo, esse prestígio está mais associado à dimensão da produção do conhecimento. Isso, por um lado, tem valorizado a pesquisa e, por outro, reduzido a discussão sobre o ensino, atividade com menor valorização, ao menos no interior da universidade. Como desdobramento, prestigia-se o investigador, que personaliza sua atuação mantendo-a num espaço privado.

Tal situação contribui para que a docência não seja valorizada enquanto profissão e potencialidade investigativa, negando que ela tenha um corpo de conhecimentos próprios, necessários de serem apreendidos, também produzidos pela via científica. Situação que mantém o ensino como atividade que se faz na prática pela prática, muitas vezes de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica, alienada.

2.2 Formação docente

2.2.1 A formação inicial dos formadores de professores

A constituição da docência é analisada por diferentes concepções teóricas. De acordo com Teixeira e Santos (2010) os professores da educação superior têm aprendido com suas experiências docentes e ao mesmo tempo mobilizado saberes adquiridos no percurso de sua formação inicial, o que permite supor, de acordo com essa concepção, que eles têm fundamentado suas práticas a partir de referências de diferentes tipos: de modelos de outros professores, de princípios educativos apropriados, entre outros. Já Duarte (2003) faz uma ressalva às concepções que admitem que a constituição docente se dá apenas pela experiência. De acordo com ele, essa concepção desvaloriza a produção científica da área de educação, fragilizando a profissão docente.

Conforme já apresentado, de forma geral, os professores do ensino superior têm sido formados para a pesquisa e para a especificidade do seu campo específico de conhecimento, desconsiderando, em grande parte, os saberes da docência, incluindo os da didática universitária.

Lamentavelmente:

[...] há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 36).

São evidentes as contradições presentes na formação inicial dos professores que atuam no ensino superior. Elas podem ser consideradas consequências de um modelo formativo, que de acordo com Melo (2012), centra-se no aprofundamento de um determinado campo científico e esquece que o sujeito será responsável, no seu percurso profissional docente, por

desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Essa postura dicotômica e excludente ignora o fato de que:

[...] desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor freqüentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver a profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. (MELO, 2012, p. 32).

Pesquisa realizada junto a professores e alunos de licenciatura em Física, Matemática e Química, (MELO, 2012), constata a existência de:

[...] sólida formação da área específica nos três cursos, com ênfase no domínio dos saberes disciplinares. No entanto, sem maiores desdobramentos para a atuação na docência, o que evidencia a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Diante dessa consideração, será preciso ter como ponto de partida, para a organização curricular, a relação intrínseca entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, mediados pela relação dialética entre teoria e prática. (MELO, 2012, p. 50).

A ausência ou limitação na formação inicial dos formadores de professores de modo que esteja orientada para o exercício competente da docência, respaldada por estudos acadêmicos, faz com que seja necessário, afinal, reconhecer como e sob quais perspectivas teóricas e metodológicas os estudos relacionados à formação docente têm se desenvolvido. A tendência das pesquisas na área produzidas a partir dos anos de 1980 e 1990 (NUNES, 2001, p. 28) indicavam “... para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor que é tomado como mobilizador de saberes profissionais”. Diferente do que se verificava até os anos 1980, em que as pesquisas apontavam para uma redução do entendimento do fazer docente a um rol de competências e habilidades, com destaque para os conhecimentos técnicos, fragmentando o “eu profissional” do “eu pessoal”. (NÓVOA, 2002).

Assim, nas pesquisas produzidas a partir dos anos de 1980 e 1990: “o professor passa a ser considerado um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Os teóricos da chamada epistemologia da prática são evidenciados neste momento de produção acadêmica indicando que os conhecimentos da docência “nascem” mesmo das experiências docentes, constituindo nestes lócus a viabilidade da profissionalização (TARDIF, 2002), mesmo que isso seja contraditório a necessidade de aprender a ser professor tendo como referência saberes teórico-práticos, tal como realizado na presente pesquisa.

São estudos advindos deste momento histórico de produção científica as perspectivas de pensar a formação de professores a partir dos paradigmas do professor pesquisador (ELLIOTT, 1998; ZEICHNER, 2008). Esses estudos defendem a tese de que o professor deve

pesquisar a sua prática para, de forma permanente, se formar. Outro paradigma, o do professor reflexivo (SCHÖN, 1992), propõe diferentes modos do professor refletir sobre seu fazer para mudá-lo continuamente. Os estudos que defendem a tese do professor intelectual transformador (GIROUX, 1999) rejeitam a tentativa de reduzir os professores a meros técnicos entendendo que eles devem atuar como intelectuais capazes de transformar a realidade. Por fim, a tese do professor autônomo (CONTRERAS, 2002), dá ênfase a uma autonomia do professor comprometido com uma educação crítica que possibilita a emancipação.

De acordo com Duarte (2003, p. 601) especialmente os estudos de Schön no campo da formação de professores pautam-se “numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar”. Valoriza-se o conhecimento empírico que é construído na prática profissional docente, sem considerar fundamentos teóricos necessários para ser constituída a práxis docente, ou seja, a prática que é produzida a partir das teorias que embasam a ação do professor. O autor continua sua crítica afirmando que:

Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor. (DUARTE, 2003, p. 618).

Na teoria histórico-cultural ganha relevância e importância a realização de experimentos e pesquisas, pautados em referenciais científicos que buscam concretizar a ideia de um ensino adequadamente organizado para adiantar-se ao desenvolvimento, tal como já indicava Vigotski. Nessa perspectiva, o conhecimento específico do professor é valorizado, mas sozinho não consegue alcançar a tarefa de ensinar o aluno a pensar, como é proposto pela didática desenvolvimental.

Para concretizar esta proposta, são necessários conhecimentos, por parte do professor, oriundos, além de sua ciência específica, de outras ciências: psicologia, pedagogia, filosofia, entre outras. A formação de professores nessa perspectiva deve estar alicerçada na apreensão de conceitos de todas essas ciências e deve se fazer na atividade junto ao estudante, ou seja, no movimento ativo do profissional que pensa o ensino, planeja, executa, avalia o que é feito, refaz, de forma permanente, em função da aprendizagem por parte do estudante.

2.2.2 A formação continuada dos formadores de professores

Continuar a formação após a graduação, essa entendida como formação inicial, tem sido uma exigência do contexto atual para todas as áreas de conhecimento. Trata-se de exigência com finalidades diversas: seja com o objetivo de atualizar ou aprofundar conhecimentos, seja como forma de complementar a formação inicial, a tarefa parece estar inserida num ordenamento global que vem impondo aos processos educativos os mesmos modelos implementados na economia (SANTOS; POWACZUK, 2009), de eficiência e competência, com a finalidade de racionalizar processos, diminuir despesas, aumentar lucros, utilizando como foco as “coisas” e não os “sujeitos”.

Gatti (2008, p. 58) diz acerca da imperiosidade de formar-se permanentemente que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

Rigorosas críticas são feitas à lógica das relações de trabalho exercidas no sistema capitalista, já que elas promovem e acentuam a alienação das pessoas, ou seja, contribuem para a desumanização, para que os seres humanos não se reconheçam no trabalho que realizam (MARX, 2004). Assim, investir num caminho de profissionalização da docência superior é necessário, compreendendo que o trabalho/profissão docente deve contribuir com a transformação da sociedade, valorizando as pessoas que se encontram nessa relação educativa, especialmente professores e estudantes, a partir de condições apropriadas para o seu exercício. (DIAS DE SOUSA, 2011).

A formação continuada de professores na educação superior e o desenvolvimento profissional docente devem estar comprometidos com a instauração de uma nova ordem social, fruto de um projeto educativo emancipador, que rompa com os modelos atuais de sociedade (MARX, 2004; MÉSZÁROS, 2005) e humanize os professores, possibilitando que eles se reconheçam no seu trabalho. É nessa perspectiva de formação continuada que a presente pesquisa se organizou.

O termo: “formação continuada” não tem sido utilizado de forma isenta de conflitos. Também tem sido aplicado para uma diversidade de finalidades e com diversos sinônimos. Entre eles, desenvolvimento profissional permanente tem uso recorrente na formação de professores. É difícil chegar a diferenciações muito precisas e essa imprecisão dos termos talvez não seja, de fato, uma questão relevante. (GATTI, 2008). Os termos têm sido, constantemente, referidos aos programas, encontros, cursos, congressos, seminários, entre

outros, realizados após a graduação, como forma de contribuir para o desempenho profissional docente.

Os termos desenvolvimento profissional docente/formação continuada são apresentados sob o rótulo de “capacitação em serviço”.

A capacitação em serviço tem estado tradicionalmente vigente a margem do estabelecimento de onde se desempenha o docente e destinada a satisfazer carências de seu desempenho individual, seja na disciplina especial ou no tipo de problemas que deve enfrentar em sua aula. (TEDESCO, 1999, p.31).

O autor utiliza o mesmo sentido empregado na discussão dos demais termos, confirmando que se trata mais de explicar os princípios, crenças, valores e fundamentos do que se deseja chamar de desenvolvimento profissional docente ou formação continuada do que preocupar-se com a sua denominação. Para a presente investigação interessa defender o que diz Alvarado Prada (2009, s.p.) acerca da importância de ser autor da própria formação:

Ser autor de sua própria formação é tomar consciência da necessidade de se formar, assumindo que nas ações de ser professor, o mesmo está se constituindo como tal. Ser autor é imaginar o que quer fazer, assumir a construção disso que quer, considerando suas necessidades, limites e possibilidades.

Interessa, ainda, desenvolver no processo da pesquisa, possibilidades para que os formadores de professores confrontem a necessidade de uma formação de especificidades da docência – já reconhecida por eles – com as formas possíveis de se mobilizarem para tal desenvolvimento, relativas às escolhas metodológicas, conteúdos, logística de participação, que o procedimento de intervenção didático-formativa possibilita.

Acredito que os docentes só se mobilizam para um processo de formação continuada, quando seus motivos coincidem com o objeto da formação – condição fundamental para que esse processo se constitua em atividade, no sentido leontiviano, para os professores; o que de fato propicia a formação e o desenvolvimento profissional docente.

A formação como atividade ou pela atividade favorece ao professor a possibilidade de reorganizar a sua prática, seja pela revisão dos motivos que o impulsionam no ensino, seja pela atribuição de novos sentidos à sua atuação pedagógica. Como o sentido que o professor atribui ao seu fazer profissional se constitui na própria atividade, tendo em vista estar atrelado a um motivo, este pode ser alterado mediante uma modificação no motivo principal da atividade, o que é perfeitamente possível dentro dessa perspectiva de formação. Deste modo, uma mudança nos motivos implica necessariamente uma modificação na organização das ações pedagógicas e consequentemente, na melhoria do ensino. (LONGAREZI E SILVA, 2012, p. 104).

Como síntese da proposta das atividades de ensino e pesquisa como nucleadoras da formação continuada de professores:

[...] os projetos de formação continuada, quando tomados como atividades, podem assumir o papel de articulador, colocando o coletivo em movimento na busca por soluções para os problemas. As atividades de pesquisa e ensino, pautadas nas necessidades apresentadas no contexto da escola, podem ser desencadeadoras de ações que, articuladas por um projeto, permitem concebê-lo como atividade e, assim, nucleadoras da formação docente. (LONGAREZI E SILVA, 2012, p. 105-106).

A UFTM tem procurado desenvolver ações que valorizam a formação permanente do professor universitário. A Divisão de Apoio Técnico-pedagógico – DATP, departamento ligado à Pró-reitoria de Ensino em que atuo, tem promovido encontros, seminários, debates envolvendo a problemática. Essas têm sido ações pontuais, sinalizando para a necessidade de avançar rumo ao delineamento e desenvolvimento de um projeto institucional de formação permanente.

Procurando avançar nessa perspectiva, o setor realizou uma consulta entre os professores da instituição em 2013, por meio de questionário com questões abertas e fechadas. O questionário tinha como objetivo conhecer as necessidades formativas dos professores relacionadas às seguintes dimensões da atuação docente na UFTM: concepções de formação docente, necessidades formativas - temáticas, estratégias e condições institucionais. Um número expressivo respondeu ao questionário, ou seja, 46,5%, num universo de 516 professores.

Essa pesquisa institucional contém dados das necessidades formativas dos docentes da UFTM que são sobremodo significativos para o diagnóstico da formação dos mesmos e integram a constituição do conjunto de motivos que justificaram o desenvolvimento da intervenção didático-formativa empreendida ao longo da investigação.

Os professores ouvidos compõem um grupo em que prevalece a titulação em nível de doutorado e experiência na docência maior que cinco anos. Grande parte afirma já ter participado de algum tipo de formação para a docência. Perguntados sobre os formatos que melhor atendem às suas necessidades de formação, indicaram que preferem o modelo presencial com programação anual divulgada previamente pela instituição. A relevância da formação permanente para a docência foi declarada por 84% dos professores ouvidos, um número bastante expressivo.

Quanto ao tempo que já dedicaram à formação para a docência, embora 31% não tenham respondido, mais da metade das respostas (51%) afirmou ter formação maior que

60h/a. Apenas 23% dos professores afirmaram não ter formação alguma para a docência. Esse percentual elevado (51%) de professores que consideram ter mais do que 60h/a de formação nos dá margem para dúvidas quanto ao que se tem considerado nessa formação.

Quanto às necessidades formativas (temáticas), elas foram agrupadas em quatro áreas, relativas ao maior número de respostas obtidas. Na primeira área, questões relativas à didática foram apresentadas como potenciais temas a serem discutidos na formação: dimensões do planejamento de ensino, projeto pedagógico de curso, plano de disciplina, plano de aula, tecnologias de informação e comunicação e elementos do planejamento de ensino: objetivos, metodologias, recuperação da aprendizagem e avaliação.

Na segunda área, psicologia escolar, os seguintes temas apresentados: relacionamento interpessoal professor-aluno, dinâmicas de grupo e processos mentais de aquisição de conhecimento. Na terceira área, temas relacionados a políticas de ensino: programas de formação docente atualmente oferecidos, diretrizes curriculares, legislação do Ensino Superior, teorias pedagógicas, inclusão, ética docente, produção de conhecimento, educação a distância, educação por competências, gestão escolar, interdisciplinaridade, propostas pedagógicas contemporâneas e pesquisa em educação. Em outros assuntos menos citados, oratória, estatística e uso de bases bibliográficas.

As temáticas sugeridas para a formação são fundantes, básicas para o conhecimento de todos os professores, indicando a relevância de instituir um projeto de formação docente permanente. As necessidades formativas dos professores demonstram conhecimentos elementares para o trabalho a ser desenvolvido com qualidade no ensino superior. Questionados sobre estratégias organizadoras dos processos formativos que melhor lhe atendem, os professores citaram, em sua maioria, aquelas que promovem articulação teórico-prática. Estratégias como estudos de caso, observação de situações reais em sala de aula, oficinas, estudos orientados, entre outros, o que evidencia possíveis críticas a modelos formativos que em sua maioria se limitam a discussões teóricas, sem as devidas aproximações ao contexto concreto de atuação profissional.

Ouvidos sobre as condições que consideram essenciais para a implementação de um projeto institucional de formação docente permanente, os professores indicaram como condições gerais: organização do tempo que considere as inúmeras atividades já desempenhadas e mais de uma opção de horário para a formação. Quanto à oferta da formação: que não exija participação obrigatória, bons palestrantes, programas diferentes para professores iniciantes, por área de conhecimento, em ambientes adequados e próximos dos

locais de atuação dos professores. Quanto ao conteúdo de estudo, que seja atualizado, diversificado, claro, com modalidades específicas para as diferentes áreas de conhecimento.

Os professores sugeriram auxílio financeiro para participação nos programas de formação permanente, efetividade da mobilidade docente, incentivo institucional à pesquisa na área de formação docente e valorização da participação nos programas para efeito de progressão na carreira. Os professores também indicaram a necessidade de valorização institucional da docência, por meio da melhoria das condições de trabalho. Elas seriam concretizadas por meio de incentivos financeiros para a participação no programa de formação, melhor aproveitamento das verbas destinadas à instituição, destinando percentual para a formação docente permanente, ampliação de número de vagas docentes, integração de cursos e visibilidade para a política de formação docente adotada.

Os levantamentos iniciais, que informam sobre pressupostos teóricos da formação continuada de professores no ensino superior e que também informam sobre necessidades formativas dos professores da UFTM, constituem mais elementos indicativos da pertinência da pesquisa, orientados para um percurso que seja, ao mesmo tempo, formativo e interventivo junto aos formadores de professores envolvidos.

2.2.3 Análise da formação dos formadores de professores participantes no diagnóstico da pesquisa

Como formação dos sujeitos da pesquisa, chamei o conjunto de referências utilizadas por eles, de diferentes dimensões, incorporadas ou não à prática pedagógica, que de alguma maneira se manifestam no contexto do ensino observado.

Embora o conjunto das referências formativas dos professores sujeitos da pesquisa revele um todo indissociável, para efeito de análise as organizei em referências de três dimensões: referências memorizadas, empíricas e da práxis. Elas foram organizadas a partir da análise dos dados produzidos na investigação a partir das entrevistas reflexivas junto aos professores, observação de aulas e análise de documentos. Caracterizam diferentes elementos da formação, sinalizando, ainda, para momentos do desenvolvimento profissional docente. Com a análise das diferentes dimensões da formação, é possível levantar diagnósticos que indicam como se produzem, tanto no discurso quanto na prática pedagógica dos professores envolvidos o processo de apropriação de conceitos oriundos das ciências que discutem as relações de ensino-aprendizagem.

Portanto, embora sejam análises, inicialmente, relacionadas com a formação dos professores, evidenciam a relação formação-prática pedagógica. Os três tipos de referências analisadas, interdependentes entre si, também se apresentam, de alguma forma, nas práticas que os professores desenvolvem, revelando a qualidade das aproximações que tem estabelecido com conceitos teóricos estudados e outras experiências da prática.

As *referências memorizadas* revelam que, em algumas situações, os professores utilizam em seu “discurso pedagógico” uma linguagem memorizada em que conceitos, ideias e teorias produzidas no meio acadêmico são reproduzidas oralmente, aparentemente, com muita propriedade. Ocorre que os mesmos discursos, conceitos e teorias não se apresentam coerentemente nas condutas e nas formas que o professor organiza didaticamente seu ensino. É como se o professor soubesse dizer, mas não soubesse fazer o que diz. Prescrevesse um modelo de ensino ideal num plano de linguagem externa sem ecos internos que lhe sustentassem teoricamente para a práxis educativa.

Num registro de observação das aulas dos professores participantes da pesquisa é apresentado um paradoxo que representa as *referências memorizadas*. O professor defende um referencial teórico para organizar as aulas, mas a discussão do texto de estudo fica limitada a opiniões do senso comum entre os estudantes:

Os alunos apresentaram suas opiniões sobre o que fazer na sala de aula e parece faltar um referencial teórico que subsidie esse debate, mesmo que o professor tenha defendido, posteriormente, que a concepção de professor como pesquisador deve ser o seu referencial. (PESQUISADORA, RO).

Para Galperin (1957) o plano de linguagem externa é apenas uma das etapas do processo de assimilação de um conceito. De acordo com a sua teoria da formação por etapas de ações mentais, um conceito só é totalmente assimilado na aplicação que se faz dele, ou nas suas palavras: “a assimilação só tem lugar na ação (GALPERIN, 1957, p. 31)”. Portanto, o fato do professor conseguir utilizar oralmente a explicação de um conceito relativo à organização do trabalho didático e não aplicá-lo no seu trabalho docente, pode indicar um desenvolvimento em curso, de um conceito ainda não assimilado totalmente.

As *referências formativas memorizadas* que os professores apresentam, possibilitam inferir o tipo de processo educativo em que foram produzidas, muito provavelmente enquanto eles foram alunos nos seus próprios cursos de licenciatura e/ou em cursos de formação continuada que puderam participar. Frequentemente, esses cursos têm como fundamento educativo a dissociação entre fundamentos teóricos e a prática, gerando, portanto, uma apropriação que não se sustenta na realidade concreta da sala de aula. Assim, muitas vezes os discursos pedagógicos foram incorporados e reproduzidos, mas sem formar o conceito desses

conteúdos, nem ao nível de abstrações, nem ao nível de um pensamento teórico potencializador da prática.

O dado a seguir, produzido por meio das observações de aulas dos professores participantes da pesquisa demonstra a situação. Ela revela fragilidade em relação a uma determinada concepção de ensino que o professor parece defender que não encontra sustentação em sua prática pedagógica.

O professor acredita que precisa construir conhecimento com os estudantes e faz isso deixando que eles emitam toda sorte de opinião relativa ao texto de estudo. Como resultado, é necessário que o professor retome aquilo que ele considera essencial no texto, mesmo sem deixar isso claro para o processo de aprendizagem dos estudantes. O que será que o professor compreende como construção de conhecimento? Qualquer conhecimento é válido em se tratando da formação acadêmica? Com base em que princípios e conceitos ele escolheu o fundamental do texto? Os estudantes se apropriaram disso? O que construíram afinal? (PESQUISADORA, RO).

As *referências empíricas* são aquelas que se apóiam na reprodução de outros modelos de ensino, de forma consciente ou mesmo alienadas. Nem sempre colaboram para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois muitas vezes permanecem no nível do fazer pelo fazer, ou na explicação “faço porque sempre foi assim”, sem avançar qualitativamente para formulações de pensamento de nível mais avançado, em que o componente teórico é o substrato para a atuação prática. “*Tinha uma professora da área do ensino que me serviu muito de inspiração. Eu percebo um pouco disso e desse convívio de ter vivido um pouco com ela*”. (CARLA, En). No registro, a professora menciona a importância do modelo em sua própria prática, mas não consegue esclarecer por quais princípios, concepções, conceitos.

Portanto, as *referências empíricas* estão relacionadas às situações em que professores repetem as mesmas condutas do exercício da docência, que por sua vez são as mesmas condutas dos professores que o formaram, sem, contudo, buscar fundamentos teóricos para tais atitudes e escolhas. Apenas repetem. Além disso, podem estar associadas às práticas historicamente vivenciadas em suas histórias enquanto estudantes, modelos encarnados e enraizados nos sujeitos professores que não encontram fundamentação.

Essas referências podem se constituir em etapas de desenvolvimento a serem superadas, desde que conscientes e, permanentemente, problematizadas. Vigotski (1984) dá grande importância ao conceito de imitação em seus estudos, especialmente quando formula seu conceito de zona de desenvolvimento próximo. Para ele, a imitação que o ser humano realiza não ocorre de forma mecânica ou automática, mas como imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita. O que ocorre, segundo o autor, é que quando o humano imita, está informando que ainda não consegue realizar sozinho

determinada atividade. Precisa, ainda, da colaboração de outro mais capaz para realizá-la e, dessa forma, conquistar um nível qualitativamente superior e, portanto, sua independência. Para Vigotski (1984) essa “colaboração” refere-se ao ensino, que em sua concepção deve preceder o desenvolvimento. O ensino, de acordo com o autor, deve ser intencionalmente planejado por meio de perguntas orientadoras.

Portanto, o fato dos professores imitarem modelos de docência que consideram boas referências para as suas próprias trajetórias docentes, não se constitui num problema se o conceito de imitação é compreendido na perspectiva vigotskiana. Nessa perspectiva, a imitação não tem fim em si mesma e muito menos é sinônima de reprodução acrítica e mecânica como no entendimento do senso comum. Ela só demonstra o curso do desenvolvimento em estágios indicadores da necessidade de colaboração para prosseguir. No caso, do professor, que ao imitar modelos de docência, demonstra sua necessidade de aprender algo novo nesse campo que ainda não domina completamente e precisa de ajuda, de orientação. Isso, para que seja possível, em algum momento, ele conquistar a autonomia em relação àquele modelo considerado ideal e escolher, intencionalmente, o que quer fazer, como fazer, considerando o seu potencial criador.

Ocorre que no caso dos professores observados na pesquisa, as referências empíricas revelam que o conceito de imitação está limitado à significação do senso comum, ou seja, de fato, evidenciam, em muitas situações, reproduções acríticas, mecânicas e intuitivas de modelos de docência. Os professores podem e devem avançar neste nível de desenvolvimento profissional, transformando as referências formativas empíricas que têm utilizado, para que também tenham um fundamento teórico e, assim, sejam fontes permanentes de desenvolvimento. De uma parte precisam ter uma atuação consciente em relação à dependência desses modelos em sua prática e de outra, a partir do ensino, especificamente, por meio de um processo formativo, como realizado nessa pesquisa, conquistem um nível superior, por meio de uma formulação teórico-prática do princípio didático que utilizam.

Tal independência a ser conquistada, lhes permitiria fazer escolhas docentes mais fundamentadas do ponto de vista científico, mais adequadas às necessidades que se apresentam no cotidiano do ensino e que se expressam no seu sistema de planificação didática, ou seja, em planejamentos de ensino que considerem a inter-relação entre seus elementos superando, assim, as escolhas meramente intuitivas ou reprodutivas.

A terceira dimensão da referência formativa utilizada pelos docentes no ensino que realizam são as *referências da práxis*. Aquelas que são conscientes e se revelam tanto do ponto de vista teórico, na apropriação conceitual traduzida no discurso pedagógico utilizado

pelo professor, quanto do ponto de vista prático, na sua prática pedagógica. Revelam, portanto, o princípio da práxis educativa, em que o professor consegue dar sentido pessoal a uma significação social que ele se apropriou ao operar mentalmente com um determinado conceito científico. Uma crítica expressa por um dos professores participantes revela a necessidade de coerência teórico-prática que o ensino de física deveria produzir, se aproximando da ideia de produção de práxis:

Uma crítica que eu sempre faço. Ótica é um assunto interessante, está no dia a dia de todo mundo, mas o mais importante para o aluno, não é simplesmente ele entender, saber nome de lente, se é de bordas finas, de bordas grossas, convergente, divergente, qual é o índice de refração. A física que está colocada é uma física muito de nomes, fórmulas, definições, sem tanta conexão com o dia a dia e sem tanta discussão conceitual. Da ótica que se ensina, gasta-se um tempo longo treinando o aluno a fazer exercícios, pra discutir quais são as características da imagem, de um espelho, se um espelho está a 10cm dele ou a 20cm. Mas não se gasta tempo discutindo se é melhor eu colocar na porta do meu escritório um espelho côncavo ou convexo, porque eu não sei quais são as propriedades. Assim como se gasta um tempo longo calculando imagem de lente [...] A gente está fugindo de uma discussão que poderia ser mais útil pra ele. Existem fenômenos óticos, que talvez sejam mais interessantes. Que a discussão fosse mais simples, conceitualmente mais interessante e mais simples do que normalmente se faz hoje. (SÍLVIA, En).

O conteúdo de estudo, na crítica apresentada pela professora, não considera características essenciais dos conceitos a serem apropriados pelo estudante, comprometendo a organização didática do professor e também a possibilidade de aprendizagem, tendo em vista que a mobilização para a aprendizagem deve ser pautada na busca de soluções de problemas que afetem, de alguma forma, suas vidas. (RUBTSOV, 1996). A crítica indica a necessidade de organização teórico-prática do ensino, de forma coerente e para que isso ocorra é necessário que o professor produza a sua práxis. O professor de física que se mantém organizando o ensino como tradicionalmente ocorre, com as listas de exercícios de fixação e memorização de fórmulas, sem discussão dos conceitos e apropriação de suas propriedades, provavelmente, não tem conseguido utilizar referências da práxis, e sim referências memorizadas e empíricas.

As *referências da práxis* representam grande fonte para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois estão apoiadas nas contribuições teóricas das ciências que se dedicam a investigar os processos de ensino-aprendizagem, e se tornaram concretas no fazer docente porque partiram de sua própria atividade, ou seja, da coincidência entre uma necessidade profissional, um motivo e uma atitude de mudança na sua prática. Trata-se de uma referência formativa que conforma uma unidade e expressa um estágio qualitativamente

superior de desenvolvimento profissional. Foi a referência menos evidente entre os professores sujeitos da pesquisa.

As demais, ou seja, referências memorizadas ou empíricas se manifestaram de forma mais evidente. E o que isso significa? Do ponto de vista da referência memorizada, significa que o professor reproduz um conceito ligado ao ensino, de forma verbal e exteriorizada que memorizou, sem conseguir agir com ele no contexto da prática pedagógica e sem, também, conseguir buscar soluções para problemas que enfrenta no cotidiano da sala de aula referendado pelas características essenciais desse conceito. Ele utiliza uma significação social que não produziu na materialidade da sua organização didática um sentido pessoal.

Galperin (1957) explica que para que a utilização de um conceito possa se converter em ação mental, ela deve passar por etapas fundamentais de um processo de assimilação do conceito. O autor enumera três etapas fundamentais, que são percorridas de modos diferentes pelas pessoas, em função das suas histórias e vivências. Na primeira, “etapa de ação materializada”, a ação se apóia em objetos concretos ou na sua representação, como desenhos, imagens ou esquemas. Na segunda, “etapa de ação em linguagem falada”, há a reprodução discursiva do conceito e na terceira, “etapa de ação a nível mental”, os elementos do conceito já foram internalizados e são utilizados mentalmente, só para si.

Do ponto de vista da referência empírica, significa que o professor reproduz atitudes no ensino que se reportam a modelos de professores ou aulas anteriores, ou seja, tem como referência a dependência de modelos que não são justificados do ponto de vista teórico. Mesmo considerando que a imitação na espécie humana não ocorre de forma mecânica e já inclui traços de um ato original de criação, os professores apresentam situações em que essa referência formativa é evidenciada, com ausência de conquista de níveis de independência desses modelos.

Normalmente são reproduções de modelos utilizados de modo alienado, e, portanto, estão limitados em relação à possibilidade de representar avanços no desenvolvimento profissional dos professores, porque estão naturalizados. O processo de imitação nestas situações não leva em conta o conceito vigotskiano e sim a redução da sua significação para a repetição e a reprodução.

Vigotski (2005) defende outro significado para o conceito de imitação. Ele analisa que a imitação é uma indicação clara da possibilidade de desenvolvimento, pois com ela verifica-se muito do que pode ser realizado tendo a guia de outro mais capaz, o que leva a crer que o professor, para se desenvolver em sua profissão, não pode fazer isso sozinho. Com base nisso, defendendo que ele deve estar inserido em ações de formação continuada que indiquem caminhos

possíveis para sua compreensão do processo educativo que o levem à independência. Está aí a gênese do conceito de zona de desenvolvimento próximo – ZDP do autor: “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente”. (VIGOTSKI, 2005, p. 36).

Ao analisar diferentes dimensões da formação dos professores não tive como pretensão classificá-los, considerando que os processos de desenvolvimento dos professores são individuais e internos – psicológicos – portanto difíceis de serem acessados. Afinal, o desenvolvimento não se apresenta de forma linear e sim como totalidade interdependente que, ao ser transformada, se modifica integralmente. Com as análises que permitiram identificar dimensões diferentes do processo de formação dos professores foi possível traçar diagnósticos do que o professor já conquistou e o que está em processo.

Como referências formativas memorizadas apresentadas pelos professores, posso assinalar as reproduções discursivas que eles fazem de conceitos e ideias oriundos da didática, ciências sociais, psicologia, entre outros. São reproduções que também podem ser questionadas do ponto de vista epistemológico que representam, no que diz respeito às limitações e precariedade do emprego tanto na linguagem oral, quanto na prática pedagógica.

Mas eu sempre tento diversificar, por exemplo, a forma da aula, não todas porque a gente não consegue. Pelo menos eu não consigo. Mas diversificar a forma como a aula se desenvolve ao longo do semestre, dando uma diversificada na organização. (SANTANA, En).

Nesse registro, a professora demonstra um momento contraditório de reflexão. Ela não está convencida de que precisa diversificar todas as suas aulas, e, ao mesmo tempo, tem pensado sobre essa possibilidade. Diversificar as aulas é tomado como um princípio didático absoluto em si mesmo importante para conduzir com sucesso o processo educativo, desconsiderando outros elementos do processo igualmente necessários. Faz parte de um “jargão pedagógico”, frequentemente, reproduzido entre os professores sem a devida profundidade. Afinal, diversificar com base no que? O que se pretende com essa diversificação? O que deve orientar essa pretensa prática diferente?

Tal discurso pode ser compreendido enquanto a manifestação do processo de desenvolvimento do professor. Está relacionado a um conceito proveniente da didática, do planejamento de ensino, especificamente, a questão da utilização de metodologias diferenciadas. Conforme Oramas e Zilberstein (2003), as metodologias são de fato importantes, desde que adequadas aos conteúdos a serem apreendidos e aos objetivos a serem alcançados com a aprendizagem, ou seja, tem valor e significado no conjunto do sistema de

planificação do ensino, enquanto planejamento que articula internamente seus diferentes elementos.

A professora indica ter dúvidas acerca desse assunto. Isso pode ter origem num ensino de didática realizado de forma instrumental e tecnicista, desconsiderando o contexto político, ético, psicológico, entre outros, inerente a toda prática pedagógica. Além disso, um ensino de didática que não toma a questão da planificação do ensino como um sistema interdependente, e sim considerando seus elementos apenas em si mesmos.

Outro fragmento de entrevista refere-se à influência de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento, especificamente do construtivismo de Piaget, nas sistematizações em processo que têm sido realizadas pela professora:

[...] e eles debatem mesmo que não lêem os textos, porque muitos não lêem o texto. Mas às vezes eles se empolgam com a discussão, eles se encontram na discussão e dão seus apontamentos, seus posicionamentos, mas muitos não lêem. (SANTANA, En).

Novamente uma situação de conflito interno da professora que poderia ser traduzida dessa forma: como avançar tendo como fundamento o conhecimento científico sem confrontar o conhecimento cotidiano? Se a discussão acontece, com base no conhecimento cotidiano, o que é necessário para a conquista do conhecimento científico? A leitura não seria, de fato, o procedimento inicial necessário para essa superação? A contradição apresentada pela professora pode significar, de um lado, sua compreensão dos estudos de Piaget e por outro, seu atual conceito para o papel de autoridade que deve exercer o docente no contexto da sala de aula. Os mesmos conflitos entre formulações às vezes apenas reproduzidas e mal compreendidas da área de psicologia do desenvolvimento e o papel de autoridade que deve exercer o professor na sua prática também aparecem:

Eu acho que o trabalho do professor está muito mais relacionado, com um exercício de abertura, de possibilidades, que ele veicula num ambiente de aprendizagens, do que numa emissão de concepção de qualquer determinado assunto. Está muito mais relacionado a você permitir a aprendizagem do outro, do que você dar, ensinar algo a outro. Embora eu seja uma pessoa que trabalhe muito no sentido da aula oral, aula dialógico-expositiva, predomina muito mais nas minhas aulas, muito mais do que a prática. Às vezes eu fico me questionando em relação a isso, mas eu sempre penso assim: essa é a minha função. (SANTANA, En).

A fala revela a contradição da professora em relação a outro conceito da didática, dessa vez relacionado com a questão da avaliação, provavelmente também tomado de forma absoluta, sem a necessária relação que deve existir entre ele e a situação prática do ensino, porque, provavelmente, assim foi ensinado, sem a devida vinculação entre teoria e prática:

E não é fácil, porque acaba que a gente tem que usar a prova, pra ver se ele vai reprovar ou não. (TÂNIA, En).

Por isso que eu dou tanta prova... prova não. Na verdade eu falo trabalho, reescrita, enfim, pensando na questão deles construírem esse pensamento. (TÂNIA, En).

Há um temor da professora com o uso da palavra “prova”, como se simplesmente o uso do termo denunciasse uma postura docente enquadrada nesse ou naquele “modelo” de professor, que o ensino de didática, muitas vezes também feito de forma instrumental e acrítica, dissociado do contexto do ensino, tem contribuído para formar (ou deformar).

Em todos os exemplos apresentados, mantém-se a indicação de um conceito apreendido apenas superficialmente, enquanto definição, não interiorizado pelos professores em suas características essenciais, seja por limitações oriundas do ensino desse conceito, seja pela falta de vinculação dele com a prática pedagógica concreta. Como consequência, são construções conceituais que se encontram em curso de desenvolvimento. Podem permanecer assim por longo tempo, sem representarem modificações nas referências que embasam a docência, especialmente se não forem problematizados por meio de uma intervenção formativa que consiga promover avanços na perspectiva do pensamento teórico²² dos professores.

As referências formativas de ordem empírica, citadas pelos professores ou observadas no contexto do ensino que realizam, estão caracterizadas por três origens de “modelo” diferente: o modelo de aula da pós-graduação, o modelo das próprias experiências docentes anteriores e o modelo de ensino de professores considerados ideais. Uma das professoras assume que a docência que exerce hoje está relacionada com sua experiência discente na pós-graduação: *“Da minha experiência de aluna, exatamente, principalmente, a minha experiência de aluna na pós-graduação”.* (SÍLVIA, En).

Outro professor justifica sua escolha para os textos que os alunos lêem na graduação: *“Eu escolho textos que geralmente essa formação, para alunos que fazem graduação nessa área devem ler, são textos clássicos”.* (LUÍS, En). A justificativa não esclarece muito e faltam dados que indiquem a compreensão do professor para a necessidade da leitura de textos clássicos pelos estudantes. Necessidades essas mais reveladoras e fundamentadas do que a sua própria experiência discente anterior como leitor dos mesmos textos. A hipótese levantada é a

²²De acordo com Davydov (1988), o conceito de pensamento teórico não pode ser vinculado de forma simplificada às idéias de verbal ou abstrato, tendo em vista que ele é muito mais complexo do que isso. O pensamento teórico surge sobre a base da transformação de objetos da realidade em seus reflexos mentais, superando os limites das representações sensoriais.

de que o professor tenha mesmo dificuldade em fundamentar, do ponto de vista didático e também do ponto de vista da sua ciência específica, a escolha dos textos para leitura dos estudantes. Portanto, nessa perspectiva, faltam elementos que consubstanciem a unidade teoria-prática na concretização da docência prejudicando o desenvolvimento profissional do professor.

Nas observações que foram feitas das aulas desses professores, o modelo de aula da pós-graduação que é reproduzido na graduação assim é representado: leitura prévia de textos, normalmente atuais, demonstrando as últimas contribuições de suas respectivas ciências, posterior discussão em sala de aula, sem orientação prévia para a leitura, para a discussão ou para o que se pretende alcançar em termos de conhecimentos mínimos a serem apreendidos com tais leituras e discussões. Assim as aulas se sucedem com o mesmo movimento e dinâmica: com novas leituras de outros textos e novas discussões. Nesta organização de aula os alunos têm pouca compreensão do que tem conseguido aprender e para onde esse processo se encaminha. Estão alienados do mesmo, não compreendem os significados, objetivos e justificativas para os procedimentos selecionados no processo.

Os textos não são explorados. Normalmente, as discussões sobre cada um deles dura o tempo de uma aula e já se parte para um novo texto a ser discutido. Isso contribui para uma leitura inicial e superficial de uma grande variedade de textos de diferentes autores. Há grande preocupação, por parte do professor, de oferecer uma bibliografia extensa a ser “absorvida pelo aluno” ao longo da disciplina, que não considera, por exemplo, o tempo disponível para tal finalidade. Não há um trabalho didático que permita evidenciá-lo enquanto estudante, aquele que está em atividade de estudo e, no sentido teórico próprio da didática desenvolvimental, que está na condição de desenvolver formas novas de pensamento.

Essa constatação provoca questões que também contribuem para uma discussão sobre a organização curricular: é apenas a grande quantidade de leituras de diferentes autores, tomada de forma absoluta e superficial que vai garantir as aprendizagens sugeridas?

Espera-se do estudante de graduação a mesma autonomia de leitura, discussão e sistematização de conhecimentos que um aluno de pós-graduação já deve possuir, sem que sejam indicados os modos, meios e condições para que isso ocorra. Parece que não se leva em consideração, para planificar tais aulas, características próprias que considerem, entre outros, o nível de desenvolvimento dos estudantes, os objetivos deste nível de escolaridade, os vínculos necessários entre teoria e prática. Portanto, a aula na graduação parece não demonstrar elementos que lhe sejam próprias, peculiaridades, a não ser a preocupação do

professor em apresentar muitos conhecimentos sem sistematizá-los, como se o estudante sozinho, já de forma completamente autônoma, pudesse produzir esses processos.

Não há formalização para justificar e organizar as ações a serem realizadas, nem num plano externo nem interno, que poderiam contribuir para que os alunos desenvolvessem habilidades na apreensão de determinados conceitos. Habilidades como: descrever, analisar, caracterizar, relacionar, tão necessárias no ensino superior, especialmente nas disciplinas dos professores sujeitos da pesquisa, que estão relacionadas com a formação de futuros professores em suas respectivas ciências. Talízina (2000, p. 73) diz que: “[...] a assimilação do meio de conduzir ao conceito pressupõe a assimilação de todo um sistema de outros conhecimentos e operações lógicas”, o que indica a necessidade do professor orientar esse processo.

Além disso, é importante que o professor tenha clara a finalidade da universidade, entendida aqui como:

[...] instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 161-162).

Os planos de ensino dos professores chegam a mencionar as habilidades²³ a serem desenvolvidas com a disciplina, mas de forma muito generalizada, sem especificar conceitos a serem apreendidos e fazeres que o estudante precisa dominar a partir deles, como no exemplo da área de lingüística:

A disciplina estimula o desenvolvimento da competência e de habilidades do acadêmico sobre as principais ocorrências semânticas da língua, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, bem como o uso dos efeitos semânticos em diversos gêneros de discurso. (PLANO DE ENSINO DE PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA).

No desenvolvimento das aulas este documento não é retomado, para que o aluno seja esclarecido das possíveis relações que estão sendo promovidas ao longo do processo de ensino entre o planejamento da disciplina e a operacionalização das aulas. Além do mais, o

²³De acordo com Talízina (2000, p. 19): “A aproximação ao processo de ensino-aprendizagem como aproximação a atividade requer também considerar de uma maneira diferente a correlação entre conhecimentos e habilidades. Os conhecimentos não se devem contrapor as habilidades, senão considerar-se como seu componente. Os conhecimentos não se podem assimilar ou conservar fora das ações do aluno”. Ou seja, na condução do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da atividade, “saber” e “saber fazer” são elementos interdependentes, sendo a habilidade o componente do conhecimento que constitui o “saber fazer”.

que está expresso nos planos de ensino, nem sempre está coerente com a lógica concreta da sala de aula. Ainda prevalece a utilização desse documento como uma formalidade burocrática institucional e não como um documento de referência importante para o professor prever as ações que vão colaborar para que o aluno estabeleça mediações com o objeto de estudo. Libâneo e Freitas (s.d., p.1) dizem que:

Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos. Por isso, os planos de ensino estão diretamente relacionados com os processos de formação de ações mentais que se dão na atividade de aprendizagem. Ou seja, os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de ações mentais relacionadas com os conteúdos.

Análise realizada a partir da leitura dos planos de ensino dos professores, especialmente quando expressam o que vão realizar em termos de avaliação e recuperação da aprendizagem em suas respectivas disciplinas, demonstram que esse documento, de fato, não é utilizado como recurso da mediação didática da mediação cognitiva. (LIBÂNEO e FREITAS, s/d).

Nestes trechos, são apresentadas cópias dos projetos pedagógicos dos cursos a que os professores estão ligados, referentes a estas questões, demonstrando que são conceitos não apropriados por eles, que não produziram sentido para eles, nem do ponto de vista teórico, nem do ponto de vista prático, o que justifica a transcrição literal. O exemplo a seguir, relativo à condução do processo de recuperação da aprendizagem na disciplina ministrada por professor participante da pesquisa, fica evidente a generalidade do que foi expresso, sem representar indicações claras e específicas relacionadas ao tema:

A recuperação da aprendizagem deverá ser coerente com os princípios do Projeto Pedagógico de curso e deverá ocorrer de forma processual, mediadora, formativa e contínua e permitir a verificação da aprendizagem do ponto de vista significativo, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos, das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno. (PLANO DE ENSINO DE PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA).

Em conversa com uma das professoras participantes (SANTANA) ela chegou a assumir que tem dois planos de ensino que utiliza. Um oficial, para apresentar à instituição e outro que de fato a ajuda no desenvolvimento da sua proposta de ensino.

Além do modelo de aula da pós-graduação, os professores se utilizam de outra referência formativa de ordem empírica: as suas próprias experiências docentes anteriores.

Elas nem sempre se convertem em desenvolvimento profissional, uma vez que não são esclarecidas justificativas teórico-práticas para a sua reprodução nas experiências atuais.

O meu período de professora do ensino médio é fundamental para a professora que eu sou hoje. Porque eu formo pessoas que vão dar aulas para o ensino médio. Então eu tenho idéia do que é aquilo. Isso é um negócio importante. Foram oito anos fazendo isso. Então oito anos você acumula bastante crise e algumas soluções também, porque senão eu não teria ficado lá tanto tempo. Mas é isso. Essas crises são muito importantes pra me darem o perfil que eu tenho hoje. (SÍLVIA, En).

Isso também tem a ver com a minha experiência em sala de aula, porque uma disciplina que é ministrada uma vez, significa que eu posso avaliar o que deu certo, o que deu errado, pra ministrá-las novamente de outras maneiras. (LUÍS, En).

A falta de clareza sobre os motivos que fazem os professores recorrerem aos seus modelos de docência anterior, pode significar, de fato, a falta de teorização sobre o assunto ou a falta de oportunizar a socialização desses conhecimentos para si mesmos ou para outros. O que se constitui numa fonte para potencializar a formação que se pretende com a presente pesquisa. O mesmo ocorre quando os professores citam o modelo de outros professores em sua própria prática pedagógica, de forma imprecisa e com alto grau de subjetividade:

Esse convívio com ela foi uma coisa muito rica para mim. Algumas coisas que eu tenho, eu enxergo ela, em algumas coisas que eu faço. Até algumas coisas que eu falo com meus alunos eu enxergo um pouco dela. (CARLA, En).

Também foi possível observar nessas manifestações do processo formativo dos professores, em que eles demonstram a utilização de referências memorizadas ou empíricas, dificuldade em formular conceitos estáveis relacionados ao que de fato realizam enquanto professores do ensino superior.

Eu não tenho como concepção que eu tenho o conhecimento em minhas mãos e eu vou trazer isso para os meus alunos. Nesse processo de troca entre eu e os meus alunos eu aprendo bastante. A aprendizagem pra mim ela é, essencialmente, adquirida ou ela é uma prática que se forma por meio das trocas entre pessoas num dado espaço que no caso seria a escola ou a universidade que é esse lugar sagrado que eu já falei. (LUÍS, En).

O professor procura apresentar suas concepções acerca do ensino. Não apresenta suas ideias de forma clara, concisa, consistente. Possivelmente, porque são concepções em processo de estruturação interna. Há uma preocupação em evidenciar que o professor não só ensina, mas também aprende com seu aluno e ao mesmo tempo um conflito acerca do que, afinal, constitui esse papel de ensinar do professor.

Quando verificadas manifestações de um desenvolvimento profissional qualitativamente superior, ou seja, que se dá por meio da utilização de um referencial formativo com lastros teóricos e práticos e, portanto, com formulações de uma práxis educativa, é possível perceber coerência entre o que se fala e o que se faz na prática pedagógica observada. São situações que empoderam o professor, lhe dão autonomia para avaliar suas posturas e escolhas docentes e suas relações com os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos. O fragmento selecionado demonstra essa unidade teórico-prática; a práxis educativa produzida pelo professor no confronto com as teorias:

Eu gosto muito dessa ideia de negociação. Entre algumas coisas que eu cursei no meu doutorado, algumas coisas da didática francesa me chamaram atenção que eu uso muito, que é a teoria do contrato didático. Elas refletem muito coisas que eu já fazia, de alguma maneira, na minha sala de aula e essas teorias me deram um suporte pra entender o que eu estou fazendo. [...] Essas teorias dão suporte pra gente entender essas dinâmicas. São textos que vieram na minha formação e de alguma forma eu incorporei e uso. (SÍLVIA, En).

Embora o conceito de negociação didática, ligado à didática francesa, não seja aqui, objeto da análise, a professora é consciente e tem clareza da utilização dele em sua prática pedagógica, o que está de acordo com Vigotski (2007, p. 376-377) ao se referir às propriedades superiores de um conceito científico: “Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera integralmente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade”. Por dominar as propriedades de um conceito didático, a professora consegue avaliar até suas experiências docentes anteriores, ou seja, estabelecer generalizações. Ela reconhece que essa teorização, a unidade que estabelece entre teoria do ensino e prática, lhe possibilita compreender a concretização de sua ação docente e, portanto, continuamente, aperfeiçoar estes processos, para que se revertam em desenvolvimento para si e para seus alunos.

Nas observações de aulas, foram poucas as propostas observadas em que era necessário que os estudantes se debruçassem sobre um conteúdo teórico para organizar soluções práticas a problemas do ensino de determinada área do conhecimento com orientação explícita de seus professores. A maioria das aulas tinha o procedimento do debate de textos de leitura prévia na forma já apresentada. As poucas propostas que fugiram dessa lógica, demandando dos estudantes estudo, análise e elaboração de sínteses, ficaram evidenciadas, justamente, porque procuravam estabelecer uma relação entre teoria e prática de ensino. Para os alunos, demandavam mais esforço, mas também pareciam ser mais prenes de sentido. Não posso afirmar que os professores estavam conscientes do movimento de

pensamento que provocaram nos alunos nestas atividades, mas se constituíram em bons exemplos a serem valorizados, de propostas de ensino produzidas a partir de um movimento de práxis, fontes para o desenvolvimento intelectual de professores e de alunos.

Como síntese da questão das referências formativas utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica, de ordem memorizada, empírica e da práxis, posso dizer que representam uma unidade dialética no processo de formação-ação do professor. Nessa unidade, convivem movimentos contraditórios, conflitos internos, crises, níveis diferenciados de desenvolvimento que coexistem. Isso não pode ser considerado como algo negativo, visto que o próprio Vigotski já anunciava, em sua obra, que o desenvolvimento humano se dá em saltos, a partir das crises que ocorrem nas diferentes idades psicológicas, reorganizando, completamente, as estruturas do pensamento.

Os conflitos dos professores, evidenciados na análise de sua prática pedagógica, congregam muitas possibilidades a serem exploradas, numa perspectiva que compreende a necessidade do professor de se formar e de se desenvolver, permanentemente, pela e na atividade de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2005, p. 31): “O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns”. Assim, o processo de desenvolvimento docente pode contribuir com uma transformação radical da sua atuação profissional, pois, de forma dialética, ao modificar uma função, pela assimilação de um conceito ou sistema conceitual, pode reorganizar todo o conjunto da sua vida psíquica.

Além das referências formativas que puderam ser apreendidas nas análises, foi possível sistematizar as concepções dos professores, durante a realização das entrevistas, no tocante a cinco conceitos importantes fundamentais para dirigir e orientar a ação educativa: educação, ensino, escola, aprendizagem e desenvolvimento. As concepções expressas pelos professores, nessa etapa da investigação representaram sua compreensão, num momento específico de desenvolvimento, que, posteriormente, foi novamente analisada.

Ademais, as compreensões sobre esses conceitos, se constituíram em indicadores da pesquisa, importantes para dirigir e orientar as ações de intervenção didático-formativa junto aos professores. Após o movimento formativo e também após as novas observações de aulas, os mesmos conceitos foram retomados, para que pudesse ser possível analisar se incluem elementos diferentes dos que foram inicialmente apresentados e avaliar o movimento conceitual no processo de formação dos mesmos.

As definições dos professores se caracterizaram por indicar questões de diferentes ordens relacionadas aos conceitos. Muitos elementos foram apresentados. Alguns se repetiram nas diferentes definições e outros ampliaram os entendimentos. Em algumas situações professores enfrentaram dificuldades em sistematizar determinado conceito. É o que ocorreu, por exemplo, em relação ao conceito de ensino:

Não sei te falar, de pronto assim. (Luís, En).

Ensino... Ensinar... Eu estava pensando nisso. Eu acho que está mais relacionado com ensinar. Primeiro que é uma atividade extremamente difícil. (Tânia, En).

As pessoas acham que qualquer um pode ensinar. (Carla, En).

Em relação ao conceito de escola nem todos os professores indicaram sua importância como espaço de aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos, embora tenham lembrado de outras funções exercidas por ela na sociedade:

Tem uma função socializadora, que é essa de colocar os sujeitos em contato com o mundo. (SANTANA, En).

Está relacionada com esse papel de inclusão social. (TÂNIA, En).

A minha escola ideal seria um lugar que o professor fosse valorizado pelo seu trabalho. (CARLA, En).

É o ambiente da educação. (SÍLVIA, En).

Em relação ao conceito de aprendizagem os professores também tiveram dificuldades em sistematizar uma definição, o que ocorreu também em relação aos conceitos de desenvolvimento e educação. Eles lembraram de elementos que ajudam na compreensão desses conceitos, embora tenham se utilizado de expressões muito amplas e, às vezes, até pouco precisas para organizar suas definições:

Aprendizagem é a consequência do ensino. (SÍLVIA, En).

Aprendizagem não está relacionada à nota. Se o aluno atingiu ou não a média. Ela acaba se baseando nisso e não deve ser só nisso. Aprendizagem está na aprendizagem de conteúdos. (TÂNIA, En).

Desenvolvimento para mim é algo que eu defino e redefino com os alunos a cada aula. (SANTANA, En).

Desenvolvimento eu acredito que esteja muito relacionado a somatórias de conhecimentos, de saberes. (TÂNIA, En).

O desenvolvimento do aluno é um processo. (CARLA, En).

Educação é formação. (LUÍS, En).

Com base nas entrevistas realizadas, as concepções iniciais dos professores foram assim sintetizadas para cada um dos conceitos:

- a) Educação: processo que não se limita ao espaço institucionalizado da escola. Tem função socializadora, para ajudar o indivíduo a se posicionar no mundo. Ocupa-se da formação do ser humano, em várias dimensões. Segue paradigmas, reflete ideologias dominantes em determinado tempo histórico.
- b) Ensino: é a atividade principal do professor, sendo difícil de ser concretizada. Tem como base o conteúdo específico de cada área de conhecimento e os conhecimentos necessários para ensiná-los, para que seja possível o aluno resolver questões concretas e práticas da sua realidade. Não é valorizado no Brasil, pois se acredita ser desnecessária formação específica para ensinar. O domínio do conhecimento específico é reconhecido como suficiente para o ensino. É uma ideia forte, incorporada inclusive nos cursos de licenciatura, principalmente pelas áreas dos conhecimentos ditos “específicos”.
- c) Escola: espaço, ambiente de formação, instituição, em que as pessoas se encontram para ensinar e aprender algo ou para ficar enquanto os pais trabalham. Lugar obrigatório para o ensino e a aprendizagem de crianças, “sagrado” para discussão entre as pessoas. É, ainda, regulada por uma ideologia vigente, mais voltada para o treino do que para o desenvolvimento dos sujeitos.
- d) Aprendizagem: compreensão do mundo, a partir dos aportes teóricos ensinados na escola. Não deve ser o mesmo que nota. Trata-se do caminho percorrido pelo aluno para chegar a alguns objetivos definidos pelo professor. É o resultado esperado do processo de ensino. Cada um tem o seu próprio processo. Caracteriza-se por trocas entre professor e aluno.
- e) Desenvolvimento: conceito polissêmico, que tem sido utilizado para atender a diferentes interesses ideológicos. Processo de sair de um lugar de conhecimento para outro mais estruturado. Resultado da aquisição de conhecimentos novos. Construção de conceitos, de coisas novas, de novos processos. O que o indivíduo conseguiu adquirir em suas aprendizagens.

As concepções dos professores, sobre os sentidos atribuídos aos conceitos de educação, ensino, escola, aprendizagem e desenvolvimento apresentam-se com elementos de diferentes matrizes teóricas. Isso, por um lado, revela seus próprios processos formativos e, por outro, a ausência de espaços instituídos que funcionem como espaços para o debate e o

estudo. São elementos iniciais que indicam necessidades formativas a serem problematizadas no processo de formação continuada dos professores.

2.3 Prática docente

O último elemento do contexto de ensino observado na etapa de diagnóstico foi a prática pedagógica dos professores, ou seja, a materialização do processo de ensino-aprendizagem que na perspectiva da pesquisa deve levar ao desenvolvimento. O processo que ocorre ao longo das aulas que são ministradas pelos docentes e são acompanhadas pelos estudantes, a partir de um planejamento prévio que tem como objetivo a aprendizagem desses estudantes.

As análises das práticas observadas evidenciaram duas questões: algumas formulações teórico-metodológicas comuns expressas pelos professores e algumas conclusões realizadas no decorrer do processo de observação de suas aulas. Os respectivos planos de ensino dos professores também foram utilizados como referência para as análises. As formulações teórico-metodológicas comuns constituíram importante ponto de partida para estabelecer os primeiros diálogos com os professores, relacionados à intervenção didático-formativa construída e as conclusões relativas às observações de aula, assim como as diferentes referências formativas docentes já analisadas, representaram indícios do que poderia ser potencializado nessa mesma formação.

Três são as formulações teórico-metodológicas que os professores compartilham:

- a) A forma de organização do ensino repercute na aprendizagem do aluno.
- b) A natureza do conhecimento direciona o sistema de planejamento de ensino.
- c) A aula é um espaço colaborativo de ensino e aprendizagem, construído entre professor e aluno. (VEIGA, 2008).

Tais formulações evidenciadas de forma comum entre os professores, mesmo que eles não tenham se encontrado para discutir o assunto, foram manifestadas no momento das entrevistas. Na observação de suas aulas, observei um esforço para que tais princípios fossem concretizados. Representam pontos de convergência para iniciar os debates relativos à sua própria formação, no confronto com as demandas da prática pedagógica.

Além disso, as formulações teórico-metodológicas compartilhadas pelos professores representam aproximações ao referencial histórico-cultural, mesmo que os docentes não tenham esse conhecimento ou não tenham tido a oportunidade de estudar tais elementos a

partir desse enfoque. Tal análise significou uma motivação extrínseca e também intrínseca para os professores participarem da intervenção didático-formativa, ambas as motivações importantes e necessárias para alcançar a satisfação de necessidades sociais e individuais. González Serra (1995), com base na teoria da atividade (LEONTIEV, 1978) estuda os processos motivacionais para a prática laboral.

Os motivos e necessidades intrínsecas para o estudo são aqueles que se satisfazem na própria atividade de estudo e na aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades e capacidades que os preparam para o trabalho e a vida social futuras [...]. Os motivos e necessidades extrínsecos tem seu objetivo-meta fora da atividade de estudo e da aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades; portanto, não se satisfazem na própria atividade de estudo, senão encontram nela uma via ou meio para sua satisfação. (GONZÁLEZ SERRA, 1995, p. 165).

Repousam nessas formulações teórico-metodológicas comuns aos professores, motivações para que a intervenção didático-formativa se justifique. Na primeira formulação, os professores afirmaram que a forma de organização do ensino repercute na aprendizagem do aluno. O próprio movimento do planejamento prévio do ensino que realizam, mesmo com as limitações já analisadas, confirma essa afirmação.

O processo de aprendizagem depende muito de como o professor se organiza. Eu acredito nisso. Então, creio que a forma com que eu me organizo, a maneira como eu encaminho as aulas, os textos que eu escolho, o que eu mudo de um semestre para o outro, eu creio que tudo isso ajuda os alunos. (LUÍS, En).

Conforme mencionado, essa é uma posição comum aos diferentes professores envolvidos nessa etapa da pesquisa. Tal posição se aproxima de princípio do enfoque histórico-cultural.

[...] enquanto as considerações que se derivam do enfoque histórico-cultural, sobre o problema da relação entre ensino e desenvolvimento, quisera referir o seguinte: para este enfoque existe uma relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento, relação em que desempenha papel reitor o ensino, ao dirigir e orientar o desenvolvimento, mas tendo sempre em conta suas regularidades internas. Desta concepção se deriva uma posição acerca do papel que desempenha o professor dentro do processo de ensino-aprendizagem, donde deve conjugar seu lugar de dirigente do processo, com o de facilitador do mesmo. (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006, p. 60).

O professor não deve abdicar de seu papel de organizador do ensino, considerando aqui o que diz respeito às escolhas didáticas: selecionar os conteúdos, definir os objetivos de aprendizagem, escolher as formas de acompanhamento, os procedimentos e estratégias de ensino, de forma interdependente, produzindo um sistema de planificação, ou seja, um

planejamento que será posto em ação no desenvolvimento das respectivas disciplinas. As metodologias empregadas devem encaminhar-se para a participação efetiva e ativa do aluno e não apenas passiva como no modelo de ensino tradicional. O professor precisa ter claro onde pretende que seus alunos cheguem do ponto de vista da aprendizagem; que conhecimentos, habilidades e capacidades mínimas devem desenvolver, de forma que contribua para o seu processo de desenvolvimento.

É importante destacar isso porque algumas vezes os mesmos professores que afirmam a importância da organização que promovem para o ensino, no sentido de buscar a aprendizagem dos alunos parecem entrar em conflito.

[...] Aquilo que você precisa decidir, tomar decisões. São situações que a gente se coloca ou às vezes parecem que são contraditórias. E eu mesmo assim ainda tento seguir algumas coisas que eu acredito. E o que eu acredito? Eu não sei bem definir objetivamente, pois parece permear muito o campo da paixão e do desejo da melhora da profissão da docência e da vivacidade da docência. [...] Está muito mais relacionado a você permitir a aprendizagem do outro, do que você dar, ensinar algo ao outro. (SANTANA, En).

A professora demonstra sua dificuldade em determinar o limite da direção que deve dar ao ensino. Ela oscila entre a intuição que a tem ajudado a delinear sua prática e as reflexões pessoais a respeito de determinadas concepções do campo das ciências da educação que não estão completamente formalizadas para ela tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, sendo, portanto, indicativos de possibilidade de desenvolvimento intelectual. Quando ela diz: “*permitir a aprendizagem do outro*” a afirmação apresenta um alto grau de subjetividade, não tornando claro o que isso significa enquanto encaminhamento para uma prática pedagógica organizada de forma consciente e intencional.

Outra formulação teórico-metodológica comum aos professores é de que a natureza do conhecimento direciona o sistema de planejamento de ensino.

Não sei se ele é suficiente, mas ele é a base. Um professor que não tenha a base, que não tenha um bom conhecimento, ele pode ter a melhor metodologia possível. Em algum momento terão algumas fragilidades. Eu acho que temos que arrumar um jeito [...] de aliar teoria à prática, que também não é fácil. Mas eu também acho que não é suficiente só ter a parte metodológica e não ter o embasamento teórico. O embasamento teórico é a base de tudo. Isso porque você consegue adequar algumas metodologias, didáticas, enfim, a partir do conhecimento que você tem daquele conteúdo. Eu sei que aquele conteúdo tem algumas especificidades e eu posso criar algumas metodologias. Se eu não tiver esse conhecimento eu não consigo criar estas metodologias. (TÂNIA, En).

O conhecimento da área específica é valorizado pelos professores, que no fragmento de entrevista é chamado de “*embasamento teórico*”. Embora o professor não tenha clareza entre o que seja ensinar um conteúdo e um conceito, ele reconhece a importância da teoria para o seu trabalho de ensinar. O conhecimento da especificidade da área que se ensina é considerado condição imprescindível para o trabalho docente.

Toda matéria escolar possui sua própria relação específica no curso do desenvolvimento [...]. Isso nos conduz diretamente a um novo exame do problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada tema em particular no ponto de vista de todo o desenvolvimento mental. (VIGOTSKY, 1935, p.13).

Portanto, a essência do conhecimento específico é determinante na definição do método que vai orientar o ensino.

O método teórico geral de cada ciência está expresso nos princípios lógico-investigativos que lhe dão suporte, os quais, por sua vez, indicam o caminho didático para a formação dos conceitos pelos alunos. É nesse sentido que, afirma Davidov, para compreender um conceito é preciso reconstituir o modo como ele surgiu, o modo geral como o objeto é construído. Isso implica em captar o caminho já percorrido pelo pensamento científico, na investigação da ciência-matéria de ensino, como forma de interiorização de conceitos e aquisição de métodos e estratégias cognitivas. (LIBÂNEO, s.d., p. 9).

Ambos os autores afirmam a importância de se conhecer a forma como os conceitos de cada ciência em especial são produzidos para que seja possível estabelecer os caminhos, as metodologias utilizadas no ensino. É por meio da reconstrução, por parte do aluno, orientada pelo professor, do caminho de produção dos conceitos de cada ciência em especial é que se pode alcançar o seu desenvolvimento intelectual. Portanto, o conhecimento específico de cada ciência deve ser profundo por parte de cada professor. Para que ele consiga orientar, numa perspectiva desenvolvimental, ou seja, numa forma que os alunos se apropriem de ações e operações necessárias à construção dos conceitos científicos, que por sua vez estão relacionados com o seu processo de aprendizagem.

Assim, não é suficiente que os professores tenham em comum a afirmação de que a natureza do conhecimento direciona o sistema de planejamento de ensino. Eles precisam ter claro que implicações teórico-metodológicas a afirmativa traz para o ensino que organizam. Os professores devem se indagar sobre as questões: que conteúdos selecionar, que conceitos-chave ou conteúdos invariantes formarem junto aos alunos? Além dessas, outras questões a serem respondidas pelos professores: que metodologias são as mais adequadas ao conteúdo, às finalidades do processo educativo, às necessidades dos alunos? Que instrumentos utilizar?

Que ações devem ser formuladas pelos professores para o estudo independente do aluno?
Como os professores podem acompanhar seus progressos?

Tudo isso indica a necessidade, mais uma vez, desses professores empreenderem estudos que possam esclarecer um pouco mais sobre a natureza teórica de suas escolhas para o ensino. O objetivo do ensino consiste em ensinar a realizar ações com determinadas propriedades que vão criar as bases para o desenvolvimento (GALPERIN, 1986); com base na teoria de Vigotski (2007) que atribui ao ensino o caráter de guiar e potencializar o desenvolvimento.

Para que o aluno do ensino superior consiga avançar no seu processo de desenvolvimento, deve realizar ações em que estejam envolvidas compreensão e capacidade, consideradas por Galperin (1987) designações subjetivas das partes de uma ação que ainda não se transformaram em conhecimento teórico, sendo, portanto, uma ação objetiva, ou seja, que ainda precisa da colaboração, da orientação do professor.

A compreensão, no entendimento do autor, envolve vários elementos. Ela tem um papel orientador na ação; inclui um quadro com as circunstâncias da ação, que podem ser identificados como o conteúdo, o tempo, os métodos, entre outros. Também deve conter o plano para a realização da ação, a forma de avaliação e controle do que foi executado. Já a capacidade diz respeito à execução da ação, propriamente dita, dependendo, diretamente da primeira parte, que é a compreensão, mesmo não podendo ser reduzida a ela mesma. São estudos que além de possibilitar desenvolvimento dos alunos, antes, podem significar avanços no desenvolvimento profissional dos professores.

A terceira e última formulação teórico-metodológica comum aos professores é de que a aula é um espaço colaborativo de ensino e aprendizagem, construído entre professor e aluno.

O projeto colaborativo de organização da aula é um projeto de ação imediata. É mais dinâmico, pois nos remete para a reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto. É um meio para favorecer a unidade, que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam. A organização da aula objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso. (VEIGA, 2008, p. 268).

A aula assume relevância no ensino superior, pois é nela que se materializa tanto a atividade de ensinar do professor quanto a atividade de estudar do estudante, considerando sua característica de projeto formativo colaborativo. Na aula se definem as regras de convivência, mesmo que muitas vezes elas não sejam explicitadas.

Eu procuro ter uma abertura grande para uma negociação com os meus alunos. E essa abertura se reflete no contato próximo deles comigo, sem que exista a quebra da barreira de autoridade. Normalmente, eu permito negociações com eles, mas uma vez negociado, estas negociações tem que ser cumpridas. Eu percebo que existe um respeito deles com o professor, com a disciplina. (SÍLVIA, En).

A aula não existe se não houver a relação entre professor e aluno. Trata-se da relação de um professor que planeja uma atividade específica, ou seja, a atividade de ensino, que está orientada para concretizar uma meta de aprendizagem definida previamente por ele, enquanto responsável pela organização do processo de ensino, com base nos conhecimentos da sua ciência específica. Também integrante da aula, o aluno que participa de atividades de estudo, ou seja, atividades orientadas para que ele satisfaça uma necessidade de adquirir conhecimentos e habilidades para o qual ele foi motivado, extrínseca e/ou intrinsecamente a empreender (GONZÁLEZ SERRA, 1995).

Dessa compreensão é possível inferir um importante princípio da psicologia de orientação marxista que é pertinente à prática educativa: a unidade entre atividade e comunicação.

A comunicação aponta a relação sujeito-sujeito e igual à atividade, é uma via de formação e expressão da subjetividade. A comunicação também deve responder aos motivos e necessidades do sujeito que participa neste processo, e para que tenha êxito adequadamente em seu desenvolvimento psicológico, deve basear-se no diálogo aberto, flexível e empático. (DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006, p. 44).

A relação que se estabelece entre professor e aluno durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem tem na atividade-comunicação um meio para o alcance de necessidades, tanto vinculadas ao estudo quanto vinculadas à formação de valores que se estabelecem na relação entre as pessoas. A competência comunicativa no ambiente universitário é importante para compreender que a aula só se concretiza na interação professor-aluno.

O exame das concepções mais modernas de ensino mostra como o processo docente se desenvolve a partir da interação entre o professor e os alunos do grupo. Tem-se esclarecido que os processos de ensino e aprendizagem não se reduzem a situações didáticas docente-dicante, (mesmo que estas estejam presentes e sejam muito importantes), senão que é necessário ter em conta, além disso, a rede de relações com os iguais, já que são estes vínculos os que formam o contexto em que tem lugar a aprendizagem. (OJALVO E MOLINA, s.d, p. 7).

A qualidade da interação que se estabelece entre professor e aluno durante a realização das aulas, na unidade atividade-comunicação, também é uma via a ser

problematizada no processo formativo dos professores. Para que se traduzam em avanços tanto para a prática pedagógica quanto para o desenvolvimento intelectual de ambos, o que supõe abertura e disposição para possíveis mudanças entre os docentes, sem que esses abram mão do princípio de autoridade e de orientação do ensino que lhe é conferido.

De modo que a educação como processo comunicativo, como diálogo entre professor e aluno supõe não só mudanças na concepção e organização do processo docente, senão também nos papéis que tradicionalmente se tem endereçado a educadores e a educandos. Sem que desapareça a autoridade moral e científico-técnica do docente, o que se opõe a noção de professor exclusivamente como "facilitador" da aprendizagem. (OJALVO E MOLINA, s.d., p. 9).

Estas são indicações teórico-metodológicas orientadoras para o processo de intervenção didático-formativa, porque partem de uma leitura da realidade observada, dentro de um contexto específico. Além disso, representam princípios ou pontos de vista comuns manifestados pelos docentes, devendo ser explorados para que possam converter em aproximações tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático à sua atividade profissional docente, oportunizando, assim, desenvolvimento.

Se por um lado as formulações teórico-metodológicas comuns manifestadas pelos professores representam um ponto de partida para o aprofundamento do debate e a potencialidade da continuidade de sua formação profissional docente, por outro lado a análise da observação de suas aulas revelou contradições, silêncios e lacunas do ponto de vista da planificação do sistema de ensino.

Tais observações mostraram a planificação do ensino em movimento, a sua concretização na prática pedagógica. Como se apresentaram, dinamicamente, objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos, organização do espaço de aprendizagem e avaliação sendo executados no processo ensino-aprendizagem. Foi uma observação intencional que focalizou tais elementos definindo-os previamente no roteiro-guia de observação das aulas. (APÊNDICE F). De forma sintética os elementos assim se apresentaram a partir das observações das aulas dos cinco professores sujeitos da pesquisa:

QUADRO 10 – Observação da planificação do ensino

| ELEMENTOS DA PLANIFICAÇÃO DO ENSINO OBSERVADOS | ANÁLISE DA REALIDADE DE ENSINO | ESTUDOS POTENCIAIS NA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA |
|--|---|---|
| Objetivos | Não são formalizados nas aulas, apenas no plano de ensino global da disciplina. Perdem-se ao longo da disciplina e, portanto, nem sempre cumprem seu papel reitor no ensino. | Análise de situações concretas de ensino que discutam a complementaridade e interdependência dos elementos do sistema de planificação do ensino. |
| Conteúdos | Definidos com base na ementa da disciplina. Discutidos em bloco, a partir de textos, com pouca clareza de elementos essenciais a serem interiorizados, o que provoca dificuldades de: elaboração de sínteses; aprofundamento; relação entre teoria e prática. | Estudo da teoria da atividade. Estudo da teoria da formação por etapas de ações mentais. Estudo da importância do processo peculiar de construção de cada ciência, para definição de conteúdos invariantes. |
| Métodos e procedimentos | Coerente ao enfoque histórico-cultural, pensados a partir da natureza dos conhecimentos. Predomínio da leitura prévia, discussão coletiva e debate, num nível superficial. Atitudes investigativas pouco exploradas. Discussões que muitas vezes mantêm-se no nível de pseudoconceitos ou de conceitos espontâneos. Métodos não são explorados como conteúdos de aprendizagem e de formação profissional. Falta base orientadora à atividade de estudo proposta pelo professor. Tentativas não intencionais de relacionar conceitos teóricos a situações práticas da vida profissional. Poucas propostas de atividades de estudo. | Estudo dos tipos de bases orientadoras da atividade. Estudo das atividades de ensino e de aprendizagem ou estudo. |
| Espaço de aprendizagem | Organizado para a atividade coletiva, sem variações. | |
| Avaliação | Retorno do aluno às vezes considerado satisfatório e outras vezes insatisfatório para o professor, sem justificativas consistentes do ponto de vista teórico-metodológico. Falta de clareza de elementos essenciais que poderiam e deveriam ser apreendidos por parte do aluno. A autonomia do aluno, para que ele tenha condições de avaliar seus próprios progressos, não é incentivada. | |

Fonte: da autora

O quadro representa o movimento que os professores dão à prática pedagógica concreta, considerando aqui, de modo especial, os elementos da planificação do ensino. A

guisa de análise, tenho claro que são elementos que não retratam a totalidade do que está envolvido nas relações que estão estabelecidas entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Tomá-los de forma absoluta seria o mesmo que cair na armadilha da análise pontual e fragmentada da realidade do ensino, produzindo um “didactismo” (FARIÑAS LEÓN, 2007), ou seja, a hiperbolização de procedimentos didáticos e de controle sobre o comportamento e desenvolvimento dos estudantes como se esses fossem os únicos responsáveis pelos resultados encontrados. Mas não absolutizá-los nesse processo também não significa negá-los, já que estes constituem categorias centrais da didática a serem problematizadas junto a demais questões de ordem política, ética, entre outros. Portanto, a pertinência da análise.

De acordo com a organização do quadro anterior, relativo ao movimento de planificação de elementos do sistema de ensino na prática pedagógica, o maior destaque ficou por conta das observações referentes aos métodos e procedimentos, com a identificação de um maior número de análises. A observação constituiu um indicativo importante explorado na dinâmica formativa empreendida na segunda fase da pesquisa, já que os métodos e procedimentos se mostraram pouco explorados pelos professores. O fato de se constituir em “um meio para” parece não ser levado em conta pelo professor, nem numa visão de conjunto do sistema de ensino, nem enquanto importância em si, no diálogo com os demais elementos do sistema. O professor não parece dedicar tempo para planejar métodos e procedimentos que sejam adequados aos objetivos que pretende alcançar e à natureza dos conteúdos.

Fica evidenciado que os textos, ou seja, as unidades linguísticas que expressam um conjunto de significados sociais relativos a um momento específico de produção de determinada ciência, selecionados para o desenvolvimento das aulas que compõem as disciplinas são os instrumentos mediadores centrais na organização do sistema de ensino. Isso revela a natureza das ciências que estão sendo estudadas. Sua necessidade de ser produzida e compreendida por meio da argumentação, definição de conceitos, relação com outras teorias e estudos para a produção de novas sínteses, justifica a importância dos textos como centrais na organização do sistema de ensino.

Por outra parte, como uma contradição observada, esta mesma importância atribuída aos textos como principais instrumentos mediadores na organização do sistema de ensino, limita o ensino a eles próprios. Eles passam a ser sinônimos de conteúdo, objetivo, método e procedimento de ensino e até de didática utilizada pelos professores:

A minha didática então seria: discussão e debate do texto a partir daquilo que os alunos trazem da leitura que fizeram. E aí a coisa flui de diversas

formas, depende da turma. Tem turmas que eu tenho que focar mais o texto, que o debate vai acontecendo e as coisas se perdem, então eu foco mais o texto, eu tento controlar isso. E tem outras turmas que a coisa vai com mais tranquilidade, sempre a possibilidade de fazer um debate próximo do texto. Mas isso depende muito do meu controle. Porque às vezes eu coloco um texto, e se eu deixar livremente, os alunos falam tudo, menos aquilo que precisa ser discutido. Então eu vou controlando esta discussão. Eu acho significativo. (LUÍS, En).

A situação indica uma potencialidade a ser explorada no movimento formativo dos professores. A ser problematizada no que diz respeito ao encaminhamento dado às aulas – maioria observada – que tem como base a discussão de textos relativos às diferentes ciências, que na maioria se mantém num nível de pseudoconceitos, não oportunizando situações que dêem possibilidades aos alunos para ascensão a um nível teórico. Nessas situações, acabam se tornando discussões possíveis de serem produzidas por quaisquer pessoas, inclusive as que não compartilham do processo de formação universitária.

Questionamentos como: o professor tem clareza de que habilidades pretende desenvolver nos alunos com a leitura e discussão dos textos? Os alunos conseguem extrair dos textos conceitos imprescindíveis para a sua formação? Tais conceitos são relacionados com situações concretas da realidade profissional que os alunos vão enfrentar? Eles são levados a produzir sentidos, interpretações pessoais fundamentadas nos conceitos teóricos presentes nos textos? Os professores orientam estudos independentes dos alunos a partir da leitura e discussão dos textos? São questões que podem incitar o debate sobre a prática pedagógica observada e, ao oportunizar relações com implicações teórico-metodológicas pertinentes, colaborar com o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Com a apresentação do quadro anterior, também fica evidenciado que os professores se apóiam, sobretudo, em referências do campo da intuição ou da reprodução de modelos anteriores para planejar suas aulas. São referências que muitas vezes não se apóiam, conscientemente, em conceitos científicos, talvez por falta de elementos teóricos, que conscientes possibilitariam a concretização de sua práxis educativa. Esta situação ocorre, especialmente, no planejamento da “dimensão aula”, que não possui um planejamento sistematizado por escrito que seja socializado com os estudantes. No planejamento da “dimensão disciplina”, que possui um instrumento escrito e socializado com estudantes e setores acadêmicos da universidade o professor consegue expressar por meio da linguagem escrita, síntese teórico-prática mais fundamentada.

Os professores afirmam que nem sempre conseguem formular um planejamento intencional para as aulas, orientado para produzir avanços na aprendizagem dos alunos:

Eu tenho o plano de ensino que a gente faz para o semestre inteiro, mas é uma coisa bem geral. Eu tento fazer isso, mas é como uma coisa mais instintiva e mais do dia a dia. Não é tão planejado assim. (CARLA, En).

Assim, o professor não tem selecionado conteúdos e os explorado para que possibilitem a reconstrução, por parte dos alunos, dos caminhos que a sua própria ciência utiliza, por meio da sua orientação intencional, indicando as habilidades a serem exploradas, as relações a serem estabelecidas, os movimentos de pensamento a serem produzidos pelos alunos que possibilitem seu desenvolvimento. A seleção de conteúdos parte de outra seleção prévia – da ementa da disciplina –, que muitas vezes também não leva em conta estes aspectos:

Normalmente eu olho para as ementas, as nossas ementas, normalmente tem uma diretriz, mas elas são abertas. Aí eu faço escolhas que acabam sendo escolhas pessoais, entre o que a ementa me permite. Eu escolho os temas que eu considero mais importantes, deixo alguns espaços para que os alunos dêem opinião, dentro das possibilidades. (SÍLVIA, En).

Como resultado, os professores têm posturas nem sempre convergentes em relação à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, seja na dimensão da aula, seja na dimensão de todo o processo da disciplina. Na dimensão aula a lacuna é mais evidente, visto que não se apresentam objetivos formalizados e claros a serem alcançados com elas, o que dificulta o acompanhamento de resultados por parte do professor e também por parte do aluno, já que ele não é orientado, explicitamente, seja na forma de perguntas orientadoras ou outra que esteja adequada às características de cada professor, a assumir um papel autônomo no seu processo de auto-formação.

Os professores ou ficam satisfeitos com o retorno que os estudantes lhes dão em termos de aprendizagem, mesmo que lhes falte clareza e intencionalidade dos lugares potenciais que eles poderiam chegar, ou insatisfeitos com a dificuldade expressa pelos estudantes de estabelecer relações. Seja entre o conhecimento teórico apresentado e as formulações internas e pessoais que os alunos não conseguem realizar a partir daí, porque possivelmente, esse movimento não foi explorado ao longo do processo da disciplina e também das aulas. Seja entre os conhecimentos teóricos e a realidade concreta do ensino que os alunos enfrentarão na profissão, que muitas vezes, também não foram relações intencionalmente exploradas.

Em síntese, a análise do movimento de planificação do sistema de ensino na prática pedagógica dos professores participantes do diagnóstico da pesquisa, revelou pouco investimento dos mesmos na organização desses elementos, especialmente no que diz respeito

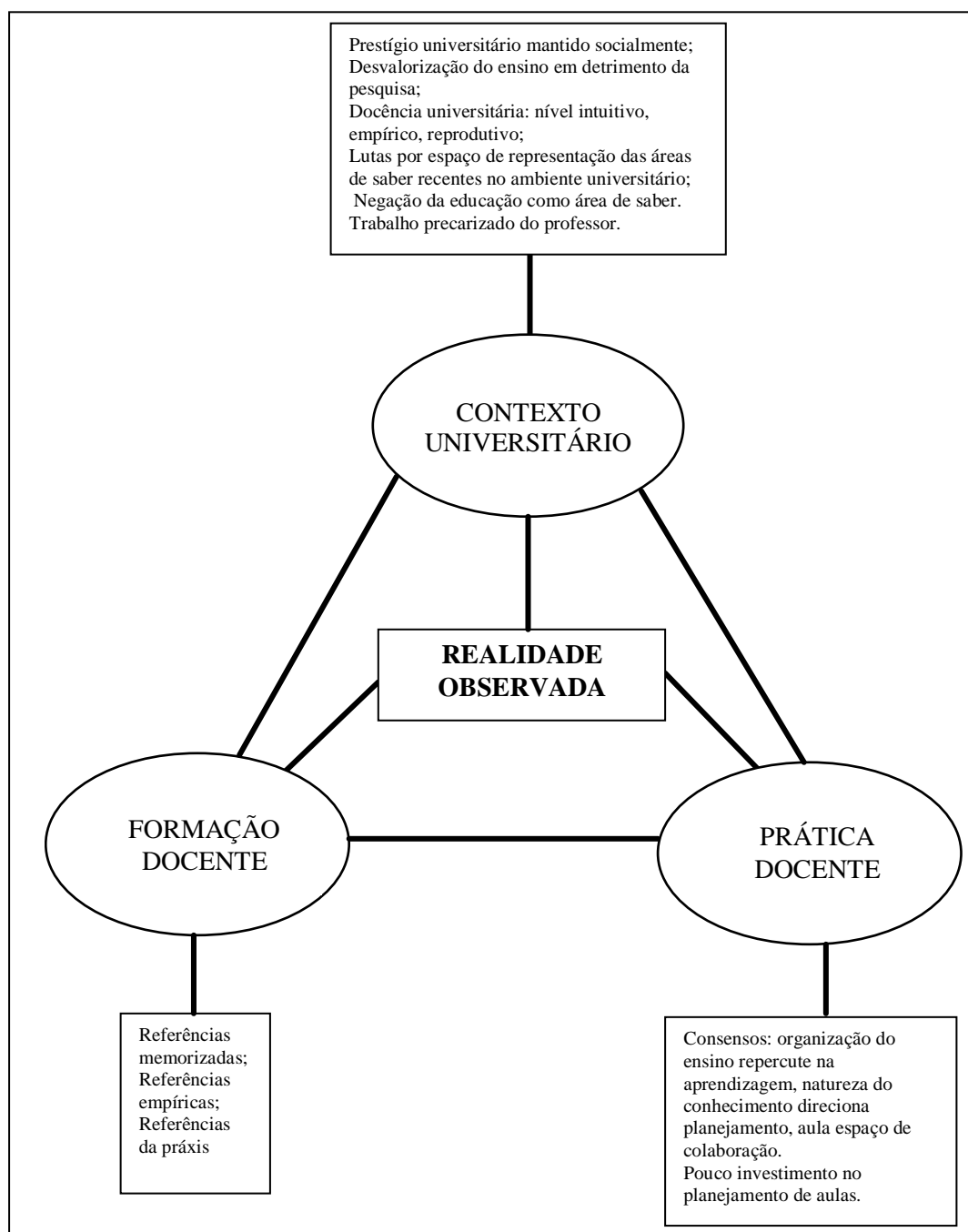
ao planejamento das aulas. Seja em função de possíveis ausências de suporte teórico-metodológico para a tarefa, seja por falta de condições objetivas para realizá-la como o fator tempo disponível, ou ainda em função da crença de que não seja, de fato, necessário, sendo suficiente o planejamento da disciplina como um todo.

2.4 Sentidos produzidos no diagnóstico da pesquisa

O diagnóstico possibilitou ampliar a compreensão do contexto do ensino-aprendizagem vivenciado pelos formadores de professores da educação superior participantes da pesquisa. Foram análises diagnósticas realizadas numa perspectiva integradora. Essa perspectiva buscou revelar em que contexto histórico, social, econômico, político, geográfico, pedagógico, didático, representado pelas condições, fundamentos teórico-metodológicos, os sujeitos dessa fase da pesquisa, docentes dos cursos de formação de professores para a educação básica – licenciaturas – da UFTM têm concretizado seu fazer profissional docente. Para isso, analisei três elementos constituintes da realidade observada, referidos em diferentes medidas a influências externas e internas vividas pelos docentes: o contexto universitário, a formação dos docentes e a prática pedagógica.

Representam uma unidade que agora pode ser ampliada como na figura a seguir:

FIGURA 2 – Unidade ampliada da realidade observada



Fonte: da autora

A unidade apresentada, agora de forma ampliada, com base nas análises produzidas nesta fase da pesquisa, permite compreender que os professores não contam com um ambiente constituído de condições adequadas ao seu desenvolvimento, tendo em vista que:

- Enfrentam contradições relativas à ausência de unidade entre o que se tem produzido na área de educação, teoricamente, e o que, de fato, tem sido possível produzir, na sua prática;

- Enfrentam o desprestígio da educação como área investigativa, além das proposições dogmáticas, fragmentárias e lineares que tem imperado nesse campo, desconsiderando a complexidade do processo ensino-aprendizagem e a sua vinculação com a realidade mais ampla. Conforme a tradição, os estudos na área têm sido desenvolvidos como se estivessem descolados de outras dimensões da vida material que são igualmente importantes para a sua compreensão e produção;
- Estão implicados numa realidade em que desempenham muitas atividades relacionadas ao seu trabalho no ambiente acadêmico, relativas a iniciativas do âmbito do ensino, pesquisa e extensão, que por sua vez os têm aproximado de um ativismo extenuante; realidade que lhes tem imposto fazer escolhas do que eleger como prioridades, entre as quais os investimentos na sua própria docência não têm configurado.

Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, os professores reconhecem a importância do ensino para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que:

- Entendem que a forma como planificam o ensino, repercute na aprendizagem dos alunos;
- Só um conhecimento profundo da sua ciência pode colaborar com escolhas éticas, políticas, didáticas e psicopedagógicas mais adequadas ao ensino, o que implica no estudo de, pelo menos, essas grandes áreas.

Envoltos pelos limites da alienação a que os professores estão submetidos, a intencionalidade da atividade de ensino tem ficado comprometida, bem como seu desdobramento enquanto unidade dialética, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Entre os sujeitos da pesquisa, suas referências para organizar a prática pedagógica continuam pautadas na reprodução de modelos de aulas previamente experimentados, sobretudo aqueles vividos na pós-graduação *stricto sensu*, sem que estas opções lhes agreguem a possibilidade de desenvolvimento profissional. A intenção de promover um ensino que colabore para o desenvolvimento dos futuros professores – um ensino desenvolvimental – que ajude os licenciandos a aprender a pensar, a fazer escolhas teórico-metodológicas conscientes não é alcançada.

A apropriação de princípios e características essenciais relacionadas ao conceito de ensino desenvolvimental tem potencial para contribuir na formação dos formadores de professores. Para uma nova educação, adequada às exigências do contexto social moderno, há a necessidade de um ensino intencional colocado a favor do desenvolvimento dos sujeitos, o

que, necessariamente, implica em rever a organização de conteúdos e métodos de ensino. (DAVYDOV, 1988).

Tais sinalizações justificam a necessidade de empreender uma intervenção didático-formativa com os professores comprometida com as suas necessidades e realidade concreta. O contexto analisado indica situações reais e potenciais a serem enfrentadas. Além disso, indica um conjunto de motivos externos promissores, com chances de convergir para motivos internos dos professores, e dessa forma transformar-se em atitudes transformadoras de sua prática pedagógica, tendo em vista a possibilidade de seu desenvolvimento profissional. Portanto, a intervenção didático-formativa apresenta as seguintes potencialidades para os professores:

- Ser fonte de uma atuação consciente, em que as referências formativas utilizadas na prática pedagógica possam ser problematizadas para tornar-se substrato para a práxis educativa.
- Possibilitar avanços na produção científica da didática geral e didática das suas próprias ciências, a partir do estudo aprofundado do que tem sido produzido nesses dois campos; produções dos próprios sujeitos envolvidos.
- Promover um estudo integrador, com as lentes do referencial histórico-cultural, sem desconsiderar a complexidade que envolve os processos de ensino-aprendizagem inseridos no presente contexto social.
- Possibilitar a produção de sentidos à sua própria prática pedagógica;
- Instaurar ambientes de estudo colaborativos e interdisciplinares, adequados à realidade dos professores.
- Promover melhores aprendizagens dos estudantes, tendo em vista a possibilidade de seu desenvolvimento.
- Analisar e experimentar potencialidades para uma didática desenvolvimental na formação de professores.

As análises, considerando a perspectiva teórica assumida, também indicam conteúdos a ser abordados na intervenção didático-formativa:

- Problemas, princípios e categorias do enfoque histórico-cultural;
- Teoria da atividade;
- Teoria da formação por etapas de ações mentais e diferentes bases orientadoras da atividade;

- Princípios das diferentes tendências da didática, incluindo a didática desenvolvimental.

Como métodos e procedimentos adequados para conduzir o processo formativo, é possível descrever tarefas científicas e profissionais a serem desenvolvidas pelos professores. (FARIÑAS LEÓN, 2007).

a) Tarefas científicas:

- Buscar alternativas de solução de problemas que foram estudados de maneira insuficiente por diferentes autores;
- Compreender a investigação científica do ponto de vista histórico-culturalista, considerando alguns princípios elementares e alguns dos seus dilemas no campo da educação;
- Analisar criticamente as relações existentes entre o enfoque histórico-cultural e outros enfoques teóricos.

b) Tarefas profissionais:

- Análise de diferentes situações de ensino concretas, com base nos recursos teórico-práticos estudados;
- Elaboração de requisitos para o desenho de situações de aprendizagem.

A explicitação desse quadro, que considera elementos de diferentes dimensões para sintetizar as condições em que os professores se encontram, no que diz respeito à materialidade de sua prática pedagógica, analisa motivos para que os professores participem da intervenção didático-formativa e define os primeiros contornos do planejamento do sistema de ensino que a orientou, relativos a conteúdos, métodos e procedimentos adotados.

3. APROPRIAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA: DA NECESSIDADE FORMATIVA À CONSCIÊNCIA DO CONCEITO

Permitir a quem aprende a interação com conhecimentos distintos e contraditórios sobre as coisas do mundo, sobre o meio, de maneira que o aluno desenvolva uma personalidade em relação às questões ligadas àquele conhecimento, que o permita fazer análises, comparações e sínteses. (SANTANA, PS).

Este capítulo tem como objetivo analisar dados produzidos durante a intervenção didático-formativa que indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito. Os dados analisados durante o processo de diagnóstico da realidade dos professores do ensino superior indicaram a possibilidade de realizar uma intervenção didático-formativa com vistas à materialização de uma práxis pedagógica. Assim, selecionar e estudar conteúdos teóricos com potencial de se converterem em fontes de delimitação de uma prática pedagógica fundamentada foi um objetivo que perpassou todo o processo interventivo-formativo, seja nas ações de instrumentalização, planejamento, realização das aulas e/ou avaliação.

Os referenciais teóricos discutidos no capítulo têm dupla função: fundamentar a construção da tese, indicando o que referendou a construção do método investigativo e também a instrumentalização dos sujeitos da pesquisa e materializar o processo da intervenção didático-formativa, demonstrando como os referenciais objetos dos estudos foram sendo apropriados no decorrer do processo, com os dados empíricos e conceituais sendo confrontados, simultaneamente.

Foram utilizados no capítulo registros produzidos ao longo de toda a intervenção, desde o momento em que o grupo de formadores participantes da pesquisa era composto por cinco professores. Nesse momento todos tiveram a oportunidade de participar de parte da ação de instrumentalização. Dos demais dados, perfazendo a maior quantidade de registros, destacam-se aqueles referentes à participação da formadora que, de fato, permaneceu durante todo o processo de intervenção e da qual foi possível aprofundar as análises. A professora sujeito da pesquisa, chamada por mim pelo nome fictício de “Santana” participou em toda a sua inteireza, com suas necessidades, questionamentos, dúvidas, contradições, limitações relacionadas às condições objetivas de trabalho e sentimentos diversos.

Todo esse conjunto de elementos foi determinante para as opções feitas no processo da pesquisa e permitiu perceber o movimento dialético de Santana: de necessidades formativas, expressas em diferentes situações à consciência do conceito, conforme sugere o título do capítulo e o conteúdo da epígrafe que o apresenta, representando um momento de

compreensão conceitual da professora durante o processo de realização da pesquisa. Assim, nesse capítulo, tenho como objetivo analisar, com base nos registros da intervenção didático-formativa, o processo de construção dos conceitos apreendidos/objetivados pela professora, considerando os limites impostos pela realidade do contexto vivido, limites dos próprios conceitos e as possibilidades que se apresentaram ao longo do processo. Para isso analisei:

- As sínteses conceituais produzidas tanto como referencial teórico-prático da investigação, quanto como material de estudo da ação de instrumentalização;
- As compreensões de Santana, manifestadas de variadas formas, em relação aos conceitos;
- Dúvidas, questionamentos, que percorreram o processo;
- Análises das opções didáticas assumidas durante o processo de estudo.

O universo teórico-metodológico da teoria histórico-cultural, “óculos” de análise, foi apresentado, ao mesmo tempo, como fundamento e fonte do diálogo que foi estabelecido ao longo de toda a investigação, seja com a professora formadora, seja comigo enquanto pesquisadora. A epígrafe que abre o capítulo é uma sinalização do que foi analisado. Nela, Santana apresenta em um dos registros da investigação sua compreensão em relação à teoria histórico-cultural no âmbito da educação. Ela diz: *“Permitir a quem aprende a interação com conhecimentos distintos e contraditórios sobre as coisas do mundo”*, fazendo referência ao caráter social e individual dos conhecimentos, visto que eles são apropriados, ou seja, produzidos na individualidade pela relação com a cultura. Santana ainda faz referência ao que essa interação provoca no sujeito: *“o desenvolvimento da personalidade”* e também ao método dessa produção: *“que o permita fazer análises, comparações e sínteses”*.

No registro, Santana se posiciona em relação aos estudos que participou ativamente. Expressa sua compreensão, sua síntese provisória, seu momento de aprendizado em relação a elementos que definem a teoria que estudou. Reconhece a dialeticidade do processo de apreensão de conhecimento, arriscando se posicionar em relação ao que ele promove no sujeito, ou seja, desenvolvimento. Demonstra seu empenho em produzir sentidos para as significações sociais postas.

Ao longo de todo o capítulo procurei apresentar o movimento percorrido no processo de intervenção: teoria – prática – teoria – nova prática, enquanto movimento permanente. Para isso os dados foram apresentados de acordo com a seleção organizada a partir das unidades de análise. Assim, a unidade de análise apropriação teórico-prática: da necessidade formativa a consciência do conceito, delimita o presente capítulo e as análises decorrentes, movimento

que teve continuidade nas outras duas unidades de análise apresentadas na sequência: o movimento imitação-criação: em busca de um processo emancipador e docência mediada pelos conceitos na elaboração de instrumentos.

Boa parte dos dados analisados neste capítulo tem origem na ação de instrumentalização ou formação do formador de professores. Estes termos são utilizados aqui como sinônimos para referir-se ao processo que teve como propósito estudar os referenciais teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural junto aos sujeitos da pesquisa. O grupo que no início era composto por cinco professores das licenciaturas da UFTM, posteriormente, passou a ser constituído apenas de uma professora, em função das condições objetivas da realidade do ensino superior. Santana trata da questão quando afirma: “*Uma das coisas que ficaram mais claras para mim não é tanto a limitação da teoria, mais as limitações das minhas condições de trabalho*”. (SANTANA, En).

Durante esta ação houve, também, a participação de um aluno de iniciação científica, vinculado ao Programa CAPES/Obeduc, que apoiou a pesquisa registrando por escrito os encontros. Os dados selecionados para análise deste capítulo também têm origem em outros momentos da intervenção, nas demais ações desenvolvidas, como planejamento de aulas, registro das aulas, propriamente, e ação de avaliação. Outros dados foram selecionados para a análise tendo em vista as produções do próprio sujeito, outra fonte de dados utilizada.

O primeiro encontro da ação de instrumentalização teve como intenção principal a socialização dos dados do diagnóstico do ensino, realizado anteriormente, por meio dos dados de entrevistas e observações das aulas. Foi uma estratégia utilizada para que os professores (ainda eram os cinco iniciais) encontrassem nas análises apresentadas, motivos para participar da formação. Além disso, foi um encontro para pensar um cronograma, metodologias a serem utilizadas, entre outros.

Os demais encontros da ação de instrumentalização tiveram como objetivo compreender fundamentos básicos da teoria histórico-cultural e, sempre que possível, articulá-los ao contexto da educação superior, num esforço de leitura teórica da realidade. Portanto, foi um movimento caracterizado pela busca de concretização das unidades conteúdo-forma e teoria-prática no desenvolvimento da pesquisa, organizada em torno das necessidades formativas dos formadores de professores. Além disso, reuniu um conjunto de conceitos essenciais que também podem ser compreendidos como base para se pensar um currículo para a formação dos formadores de professores na perspectiva da pesquisa.

3.1 Sentidos da apropriação teórico-prática desenvolvida na investigação

Apropriar tem o significado de tornar próprio, tomar para si, apossar-se (BUENO, 1980). Na teoria histórico-cultural apropriação é significada como o trabalho, a atividade de transformar no psiquismo a significação social em sentido pessoal.

Assimilar, reproduzir, interiorizar e internalizar são termos que, dentro da teoria histórico-cultural, têm o mesmo significado e podem ser entendidos como sinônimo de aprender ou aprendizagem.[...] Assimilar ou aprender exige do aluno a realização na escola de um tipo específico de atividade de apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais num processo similar, mas não idêntico, ao que a sociedade precisou efetuar para produzir esses conceitos. (PUENTES e LONGAREZI, 2012, p. 17).

Assim, quando intitulo o capítulo de “apropriação teórico-prática: da necessidade formativa a consciência do conceito” entendo que o formador de professores constitui sua práxis pedagógica num movimento de produção dialética entre os dados da cultura – conceitos científicos relacionados à docência – e suas maneiras próprias de compreensão tecidas ao longo da sua história pessoal e profissional que se objetivam na materialização da prática pedagógica. A palavra “apropriação” indica este movimento de ação de produção do formador de professores frente aos conceitos, movimento que foi produzido na análise por meio das expressões verbais, escritas e opções didáticas de organização de ensino.

Portanto, apropriar-se não tem o sentido de “guardar” um conhecimento novo por meio do uso da memória para reproduzi-lo depois, na prática pedagógica. Tem o sentido de confrontá-los com conhecimentos anteriores, caracterizá-los, analisá-los e experimentar suas possibilidades no momento em que são mais necessários: no momento de objetivação da prática pedagógica. A partir daí manter, permanentemente, o fluxo entre pensar o que foi feito, avaliar, recorrer novamente às características do conceito, num esforço de reorganização das generalizações, ou seja, das deduções do sujeito a partir das propriedades do conceito estudado, produzidas para reconstruir as práticas, de modo contínuo, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do formador de professores.

A “apropriação” envolve as dimensões teoria e prática, que no caso da presente investigação se refere a conhecimentos do campo da teoria histórico-cultural necessários à docência. Estas duas dimensões têm naturezas distintas, embora contraditoriamente só se efetivem em unidade dialética. A instrumentalização/formação só pode se efetivar neste movimento.

Uma proposta de formação que pretenda colaborar com o desenvolvimento do formador de professores não pode prescindir das duas dimensões: teoria e prática, tampouco

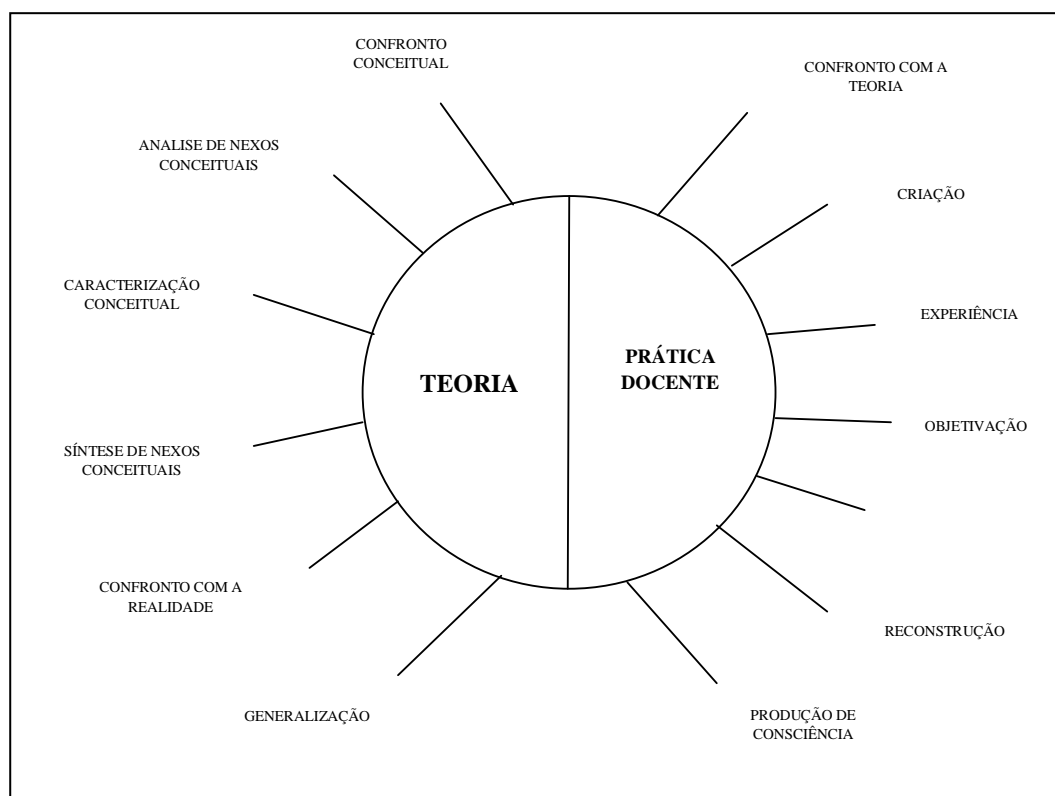
fragmentá-las em momentos não complementares, como se não formassem o todo contraditório da docência. Da mesma forma, a tecitura das proposições didáticas demanda o envolvimento direto dos professores, com indicações referentes aos nexos conceituais, ou seja, ao que estrutura e fundamenta um conceito, considerados na produção de tais propostas.

Nessa perspectiva a teoria está relacionada à produção da ciência, que a partir de seus procedimentos investigativos chega aos conceitos científicos, objeto de trabalho dos professores. Considerando que os conceitos não são “absorvidos”, mas produzidos por meio da atividade de quem aprende, a teoria também está relacionada à necessidade de confronto conceitual e com a realidade. Nesse confronto, os conceitos são caracterizados, analisados, para ser possível chegar a generalizações, ou seja, ações mentais que promovem deduções relacionadas às propriedades particulares de um conceito. Todos esses elementos estão relacionados com a teoria.

No campo da prática outros elementos estão relacionados, compondo com os elementos da teoria a unidade da docência. Assim, também na prática estão relacionados os confrontos conceituais, por meio da resolução de problemas que se apresentam na realidade. Os conceitos são reconstruídos por meio da experiência de resolver um determinado problema e os sujeitos participantes da relação educativa podem produzir suas próprias sínteses e objetivações, ou seja, formas pessoais de produção das significações sociais. Nos processos relacionados à prática está em evidência a capacidade criativa do homem e a sua possibilidade de produzir, permanentemente, consciência de si e do mundo.

A figura a seguir procura apresentar elementos gráficos que expressam a ideia da relação teoria-prática docente:

FIGURA 3 – Relação teoria-prática docente



Fonte: da autora

A organização da figura se configurou de forma parecida com a representação gráfica comum que normalmente se faz do sol, o que pode compor uma metáfora interessante. Nesta metáfora, teoria e prática docente são centros irradiadores de luminosidade, enquanto os raios os elementos que compõem estes dois pólos contraditórios e ao mesmo tempo, complementares. Os dois pólos irradiadores, ou seja, cada uma das extremidades do eixo central composto pela teoria-prática docente são fontes de luz, enquanto os raios a propagação da mesma luz, produzindo em si os desafios da docência.

A metáfora do sol parte da ideia de que o eixo central produz energia que se propaga ao mesmo tempo em que se retroalimenta internamente. Assim, a luz que ilumina o exterior também se auto-ilumina, numa compreensão dialética desse fenômeno físico-químico. Tal qual no desafio do confronto teoria-prática docente, em que os dois pólos produzem a energia necessária para alimentar os processos encadeadores da relação educativa que ao mesmo tempo podem se tornar cada vez mais consolidados na docência.

Enquanto na teoria se realiza um confronto conceitual e também com a realidade, na prática docente a teoria deve se produzir de forma criativa, consciente, objetivada. A prática docente, base para constituição da docência, é o espaço para se posicionar em relação à teoria que se buscou para fundamentar a ação, seja para confirmá-la, refutá-la, transformá-la, com

uma organização nova, única, criadora, integrada aos sentidos produzidos pelos professores. Conduzir o trabalho docente por meio desta relação teoria-prática possibilita a conquista de autonomia por parte dos professores, com a produção de consciência e intencionalidade das escolhas didáticas.

Essa compreensão da relação teoria-prática docente também ajuda no debate acerca das “antinomias” do campo do ensino. De acordo com Libâneo (2014) algumas antinomias no campo pedagógico-didático persistem, como a fragmentação entre ensino e aprendizagem, a separação entre conteúdo e método da ciência/metodologia de ensino, a desconexão entre didática geral e didáticas específicas, o que, a meu ver, só podem ser, de fato, superadas, se a perspectiva da formação dos formadores de professores for redimensionada.

O formador de professores não pode construir aquilo que não vivenciou, mesmo que as teorias indiquem alguns caminhos, pois, de acordo com Vigotski (2007) a imitação ocupa lugar essencial no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a imitação não significa a repetição mecânica ou a reprodução, mas a indicação de algo em processo de desenvolvimento que já apresenta traços originais de quem imita. Assim, não reproduzimos literalmente o que imitamos, mas com a imitação indicamos nossas potencialidades para conquistar a autonomia. Para avançar, é necessário conduzir o processo de apropriação conceitual em situação de colaboração com outro mais capaz por meio do ensino. Este ensino deve envolver, não só a análise de elementos que compõem a essência dos conceitos como também articulações com a realidade da docência, ou seja, teoria-prática em unidade.

No que diz respeito à importância da prática, não se trata de sobrevalorizar a experiência, mas confirmar que ela deve, de fato, compor unidade com a teoria, se produzindo a partir do confronto consciente e intencional com ela, numa reconstrução permanente e coerente. Para isso é preciso questionar discurso pedagógico vigente, que diz, mas muitas vezes não faz o que diz. A produção das práticas, geralmente, tem ficado sob a responsabilidade dos estudantes já no exercício da profissão docente, portanto, sem a orientação dos professores da formação inicial, pois os estágios, espaços em que isso deveria se materializar nessa etapa formativa, muitas vezes, também ocorrem descolados das teorias – do campo do conhecimento específico e também do campo pedagógico – estudados ao longo da formação.

Com base nisso, confirmo expressão das antinomias a serem superadas tendo em vista o estudo de Libâneo (2014) e reforço a questão da dissociação entre teoria do campo do ensino e prática formulada pelo formador de professores. Essas teorias só podem ser analisadas, estudadas, apropriadas, num movimento consciente e intencional de unidade

conteúdo-método, para que sejam fontes para as organizações/criações didáticas dos estudantes, futuros professores. A investigação enfrentou este dilema, como visto ao longo do capítulo.

3.2 Construção de conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural no movimento da intervenção didático-formativa

Retomando a epígrafe que abre o capítulo, que expressa um momento de entendimento de Santana acerca de fundamentos da teoria histórico-cultural, nela se destaca a expressão da professora de que nessa perspectiva teórica só é possível aprender por meio da interação com conhecimentos distintos e contraditórios já produzidos pelo homem. Ela diz: *“Permitir a quem aprende a interação com conhecimentos distintos e contraditórios sobre as coisas do mundo”*. Meu entendimento também caminha nessa direção, pois a teoria defende como um de seus fundamentos a natureza sócio-histórica do homem.

Nesse sentido, “a essência de cada indivíduo consiste assim no sistema de indivíduos interatuantes entre si. Só assim é possível que cada um destes indivíduos seja o que é”. (GONZÁLEZ, 1996, p.146). A teoria estabelece como princípio da humanização a inter-relação social, sem a qual o potencial de humano que nasce com cada pessoa não poderia se concretizar. Segundo Vigotski (1956, p. 449): “A fonte da evolução histórica da conduta não há que buscá-la no interior do homem, mas fora dele, no meio social ao qual pertence”.

O autor enfatiza o caráter social da formação humana. Faz isso num tempo histórico em que era necessário dialogar e questionar uma concepção de psicologia comportamental, dominante, que afirmava só ser possível estudar a psique por meio dos condicionamentos expressos nos comportamentos, negando o potencial criador de cada homem. Vigotski combatia essa compreensão. Suas referências teóricas firmadas pela dialética marxista e seus esforços experimentais foram fundamentais para produzir as primeiras tentativas de aproximação à explicação de uma concepção de homem fundada na unidade social-individual, mesmo que ele tenha se detido mais na dimensão do social enquanto gênese do individual.

Suas bases teóricas foram fundamentais, também, para que fosse possível a continuidade da produção desses conhecimentos, tarefa que cabe a nós realizar. O entendimento da autora González (1996, p. 147) acerca da teoria histórico-cultural diz que: “só através do conhecimento do outro, de suas peculiaridades, modos de atuação, de suas

formas de interação, é possível alcançar um conhecimento de si, um desenvolvimento de suas potencialidades próprias nas formas culturalmente estabelecidas”.

Trata-se de princípio que é, ao mesmo tempo, uma orientação teórico-metodológica, uma vez que estabelece um processo interdependente de análise válido não somente para a psicologia, mas enquanto quadro representativo do mundo em que não se pode considerar o geral sem o particular e as partes sem o todo. Um pensamento que vem na esteira de Vigotski, procurando delimitar uma unidade dialética que produz o homem enquanto social e individual. Estabelece-se, portanto, a necessidade de compreensão do homem como um ser em sua totalidade; enquanto unidade constituída do objetivo e do subjetivo; do externo e interno, que mutuamente vão se fazendo na constante negação da negação de si, num movimento dialético e permanente de auto-construção.

Ao longo da investigação busquei junto com os sujeitos que participaram compreender fundamentos da teoria histórico-cultural tomando como base que “o que revela o conceito não é o objeto ou a palavra, mas o seu movimento constitutivo como produto”. (SFORNI, 2004, p. 128). Além disso, criar condições para que fosse possível produzir tais compreensões na ação de instrumentalização a partir das sinalizações, sentimentos, expressões, sínteses dos professores foi uma busca permanente para que elas, oportunamente, também colaborassem com o delineamento de novas práticas. Os registros a seguir indicam algumas compreensões dos sujeitos da pesquisa em relação à teoria histórico-cultural.

É por meio da interação do meio e do nosso intelecto que nos formamos.

Tenho medo de aplicar a teoria de forma equivocada.

Percebo que o discurso de uma teoria histórico-cultural está muito presente no meio educacional, nomeando uma prática que permanece muito tradicional.

Somos carentes de estudos teóricos na área de educação. Porque isso incomoda? Trabalhamos tanto, desenvolvemos tantas atividades... mas o que fundamenta as minhas escolhas didáticas?

A criança precisa fazer duas coisas para o professor perceber que ela aprendeu o conceito: entender e atuar com o conceito.

O objetivo do estudo da teoria histórico-cultural é que vocês saiam da graduação com alguma fundamentação teórica para as escolhas didáticas que vocês vão realizar na docência. (SUJEITOS DA PESQUISA, RO).

Os registros selecionados são expressões dos sujeitos da pesquisa, quando ainda participavam os cinco professores, seja nos encontros de instrumentalização, seja na condução das aulas junto aos estudantes. Revelam sua expectativa de que com o estudo da teoria

histórico-cultural a prática pedagógica poderia ser fundamentada, com opções do ponto de vista didático, assumidas de forma consciente para colaborar na aprendizagem dos estudantes e, dessa forma, alavancar o desenvolvimento.

Também revelam percepções dos professores em relação à prática que observam: contraditória, muitas vezes, em relação ao discurso que sustenta. Tal discurso defende uma prática diferente daquilo que de fato se verifica: uma prática às vezes muito tradicional, fundada na memorização de conceitos prontos (definições abstratas)²⁴ que cabe ao estudante acatar passivamente, e, portanto, distante de dar coerência as unidades conteúdo-forma e teoria-prática tendo em vista perspectivas educativas que consideram o estudante ativo, produtor de sua compreensão acerca do mundo.

As expressões dos professores também revelam sua aproximação à teoria histórico-cultural. A partir dos estudos, que por sua vez foram motivados por suas necessidades formativas no campo da docência, eles foram formulando suas compreensões acerca do campo, como podem ser percebidas em expressões como: *“É por meio da interação do meio e do nosso intelecto que nos formamos”*. Foi no processo de apreensão de fundamentos da teoria histórico-cultural, originário dos estudos dos autores produtores desta teoria, que essas compreensões foram se fazendo, possibilitando produzir sentidos e atuar com os conceitos.

Na expressão de um professor que revela ser possível verificar se uma criança aprendeu determinado conceito: *“A criança precisa fazer duas coisas para o professor perceber que ela aprendeu o conceito: entender e atuar com o conceito”*, é possível observar que os professores reconhecem elemento da teoria histórico-cultural: a preocupação de materializar a unidade teoria-prática no campo da docência. Assim, a expectativa do professor é a de que, com o estudo, seja possível a instrumentalização dos licenciandos para que eles percebam se seus estudantes, de fato, aprenderam determinado conceito, em situações intencionalmente planejadas em que seja possível demonstrar seu entendimento na atuação com o conceito.

A natureza sócio-histórica do homem é outro fundamento da teoria histórico-cultural. Ela traz consigo um desafio e outro conceito a ser examinado: o desenvolvimento²⁵ integral da personalidade, visto que é necessário olhar para o homem como ser de totalidade, portanto,

²⁴No diagnóstico da pesquisa essa situação foi conceituada de referência formativa memorizada, em que os conceitos teóricos são apenas reproduzidos do ponto de vista da linguagem externa, incoerente com as práticas.

²⁵O desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural é significado pelo processo de reorganização do pensamento, processo que mantém conquistas anteriores que ao mesmo tempo se modificam completamente. Este processo está relacionado às aprendizagens, embora tenha suas especificidades.

enquanto ser que se produz na relação entre social e individual. De acordo com Vigotski (1997, p. 342): “Nós não podemos dominar a verdade sobre a personalidade e a própria personalidade enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e a própria sociedade”.

Santana produz compreensão acerca da personalidade considerando sua essência de inacabamento humano e permanência de constituição, fundamentos da perspectiva histórico-cultural:

Aprender é uma troca – eu não aprendo exatamente como se apresenta, mas há uma interação entre o que está no mundo e o indivíduo (eu não assimilo, eu interajo). E é assim que formamos nossa personalidade, nossa subjetividade e nossa consciência. (SANTANA, PS).

A personalidade para a professora é um processo de construção que dura a vida toda, na medida em que se aprende na interação com o mundo. O posicionamento da professora aproxima-se do que dizem os estudiosos da teoria, que acreditam que personalidade e humanidade formam um todo indissociável nessa abordagem; uma unidade dialética. Todos os homens são parte de um mesmo tecido social de onde se dá a gênese de genericidade. Graças e aliado a essa unidade, o homem caminha no sentido de construir sua individualidade, terreno em que a personalidade vai se constituindo, de forma permanente, ao longo de um processo em que, ao mesmo tempo, ele se afirma como ser genérico, ao se apropriar das produções da humanidade e como ser que desenvolve sua individualização.

O surgimento da personalidade, ao redor dos três anos de idade, marca a possibilidade do humano se reconhecer como um ser diferente e independente dos demais. (DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006). É nesse momento que ele se dá conta de sua existência própria em meio à realidade que o rodeia. A personalidade integra o mundo psicológico, interno do homem. Ela se forma durante toda a vida, num processo de reestruturações contínuas, de maneira particular em cada indivíduo.

Martins (2007), em estudo dedicado a investigar a formação social da personalidade do professor posiciona-se:

Ao longo da minha trajetória profissional, contrapus-me categoricamente às correntes da psicologia para as quais a personalidade representa um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas. A personalidade acaba por ser abordada nesses modelos teóricos como algo dentro do homem que se atualizará em determinadas condições de existência. (MARTINS, 2007, p. 1).

Tais correntes da psicologia, de acordo com a autora, se relacionam a um conceito de personalidade próximo ao de concepções idealistas e/ou naturalistas. Elas tomam determinado dado como absoluto na compreensão desse conceito, como “se a pessoa e a personalidade do professor aparecessem tomadas como unidade e propriedade de um ser particular, proposição característica de um humanismo abstrato que suplanta a realidade concreta”. (MARTINS, 2007, p. 30). Na perspectiva histórico-cultural há a necessidade de uma análise dialética que relacione o singular e o universal no estudo da personalidade. Assim, um conhecimento concreto sobre a personalidade do professor deve levar em conta a relação de interdependência que se estabelece entre o indivíduo particular e a sua totalidade social.

Portanto, é necessário um olhar crítico para as referências teóricas da área de formação de professores que têm sido disseminadas a partir dos anos de 1980, centrando seu foco na individualidade do professor, na necessidade de sua auto-formação e auto-reflexão como principais elementos formativos. Nesses postulados, o professor é tomado em separado de sua totalidade histórico-social, o que compromete a possibilidade de apreendê-lo em sua realidade, tornando as análises decorrentes, muitas vezes, vazias.

Empreender a discussão da formação da personalidade social do professor deve partir do seu trabalho; da sua atividade vital, que possibilita ao homem produzir e reproduzir sua vida. (MARTINS, 2007). Pelo trabalho, o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens para satisfazer suas necessidades num ciclo permanente. Nessa atividade, ele apreende a humanidade, humaniza-se e produz a si mesmo e a humanidade; torna-se, de fato, humano. Vai além do que os seus recursos biológicos lhe conferem, criando um mundo psíquico, individual que se desenvolve ao longo de sua trajetória histórico-cultural. Assim constitui sua consciência, constituindo também sua personalidade.

Num momento de compreensão de Santana ela se posiciona em uma das aulas junto aos estudantes sobre o sentido atribuído por ela ao conceito de consciência da teoria histórico-cultural: “*A graduação não é feita para te dar um mercado de trabalho, mas para te dar consciências. Um momento de se fazer, se construir*”. (SANTANA, RO). Sua afirmação busca possibilitar que o estudante da licenciatura pense sobre a formação que está vivenciando. De acordo com ela, a formação para a docência é um dos momentos para formar sua individualidade, da qual personalidade e consciência estão incluídas. Apesar disso, ter e construir consciência se apresentam dubiamente na afirmação, já que na perspectiva da teoria histórico-cultural a consciência não se dá, mas se produz. Isso pode significar um momento de construção da professora em relação ao conceito.

Na teoria histórico-cultural “a consciência individual desenvolve-se por meio da consciência social” (PUENTES e LONGAREZI, 2012, p. 5). A consciência é evidenciada como uma forma superior de manifestação da psiquê que é produzida pela atividade humana, “por meio da qual se torna possível transformar o objetivo em subjetivo” (idem, p. 4). Isso não se dá como uma mudança linear e direta, como se o que estivesse fora pudesse ser colocado dentro, mas como um processo ativo de produção da própria individualidade.

A afirmação de Santana aos seus estudantes, relacionada ao processo de produção da individualidade também dá mostras da observação da professora acerca do contexto econômico e social em que estamos inseridos. Ela provoca os estudantes a refletir nos sentidos da formação superior em licenciatura, nos objetivos que os movem, naquilo que os motiva a percorrer seus processos individuais de desenvolvimento. Santana provoca um questionamento junto aos estudantes, no sentido de chamá-los a desnaturalizar uma situação posta: a de que a finalidade de buscar o capital como principal prerrogativa do homem levará a humanidade a se desenvolver, minimizando a importância da atividade que produz o homem.

A teoria histórico-cultural tem como um de seus compromissos se ocupar com o entendimento de como o homem se produz, em sua relação com o mundo e, portanto, entender em que bases tem se constituído este mesmo mundo também é elemento para se compreender a teoria. Para essa reflexão é necessário considerar que o trabalho ou a atividade humana realizada no contexto histórico e cultural atual se dão em bases sustentadas pelas relações de produção, com formas determinadas de organização do trabalho: o capitalismo.

Assim, sob o domínio do capital:

[...] o trabalho é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, posto que tais condições estabelecem uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção e, consequentemente, entre o trabalhador, o gênero humano e si mesmo. (MARTINS, 2007, p. 4).

Então, o trabalho, principal atividade humana, realizado para produzir e reproduzir a vida humana é expropriado da sua possibilidade de humanização nas condições capitalistas gerando a alienação.

Santana, com sua afirmação, além de tratar da construção da consciência e da personalidade na perspectiva histórico-cultural, também fala aos estudantes sobre alienação. Com a alienação, o homem deixa de reconhecer-se como homem no seu trabalho; desvaloriza-se, empobrece-se, passa a alimentar o capital e a viver sob seus ditames. Empobrece, portanto, sua possibilidade de individualização, de desenvolvimento de sua vida

psíquica, elementos que fundamentam a teoria histórico-cultural, denotando a interdependência existente entre trabalho e constituição social da personalidade.

[...] na perspectiva marxiana, a atividade, e em especial, o trabalho social, desempenha papel decisivo na constituição da personalidade, pois o sentido da existência é mediatizado pelo sentido do trabalho. A personalidade, por sua vez, está diretamente relacionada ao sentido da existência, mesmo quando esse sentido é dado de forma alienada. (MARTINS, 2007, p. 4).

A personalidade, como integrante do universo psíquico do homem, constrói-se pela apropriação ativa do mundo objetivo, da realidade material, revelando sua interdependência com o mundo exterior; o que garante a unidade entre o real e o ideal é a atividade vital humana, que de acordo com Leontiev (1978) tem em suas etapas iniciais de desenvolvimento a forma de processos externos (contato prático com os objetos). Depois, passa a assumir uma forma subjetiva, como ideia, imagem, enfim, consciência. Por isso consciência e atividade são conceitos tão importantes para a perspectiva histórico-cultural.

A consciência, de acordo com Martins (2007) tem uma dimensão social e também individual. O que não representa dualidade, e sim um processo dialético em que essas duas dimensões se relacionam mutuamente. Seu desenvolvimento se dá pela maneira com o qual o indivíduo apreende a realidade e suas significações sociais. Os sentidos pessoais a serem constituídos estarão diretamente vinculados à sua vida, necessidades, motivos e sentimentos.

Em sua gênese, a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo. Como fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Como fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência dessa atividade, que representam as condições internas e subjetivas. (MARTINS, 2007, p. 86).

Por consciência entende-se um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem na medida em que ele apreende e reelabora a realidade, tendo por condição o seu processo ativo de produção da existência. Essa apreensão assume um sentido pessoal na relação com as significações sociais, concretizados por meio da linguagem. A comunicação, “[...] constitui, portanto, a segunda condição inevitável do processo de assimilação pelos indivíduos dos progressos do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade”. (LEONTIEV, 1978, p. 238).

A consciência tem um caráter teórico e, portanto, não pode, sozinha, promover transformações no real; não é objetiva, pois ainda não se tornou práxis, ou seja, um produto da consciência que se revela no movimento do teórico à ação concreta do homem ou à prática

pensada. Para Martins (2007), a práxis, poderia ser compreendida como atividade teórico-prática do homem que não prescinde de sua subjetividade nem da necessidade de objetivação, rumo a um processo social de transformação da realidade. Ainda: “atividade vital humana por excelência, pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e a si mesmos”. (MARTINS, 2007, p. 43).

Quanto mais o homem se apropria das produções sociais, da humanidade, mais se humaniza e amplia suas condições de atuação consciente. Portanto, mais livre revela-se. Essa é a ideia de liberdade que a teoria histórico-cultural engendra. Não uma propriedade metafísica do homem, um sentido subjetivo que perde de vista as condições sócio-históricas envolvidas em sua trajetória de vida. Mas uma liberdade como produto do trabalho; não como um estado à parte.

É pela práxis que o homem realiza tanto sua objetivação e seu domínio sobre a natureza quanto a sua própria liberdade. Assim, a liberdade não é um estado, mas a atividade histórica que cria a realidade social. [...] não comporta uma ausência absoluta de determinações, outrossim, representa a possibilidade humana para o conhecimento, domínio e transformação da natureza, pelos quais pode o homem se mover mais livremente na direção da realização de suas finalidades, firmando-se como ser consciente, menos aprisionado por determinações naturais [...]. (MARTINS, 2007, p. 53-54).

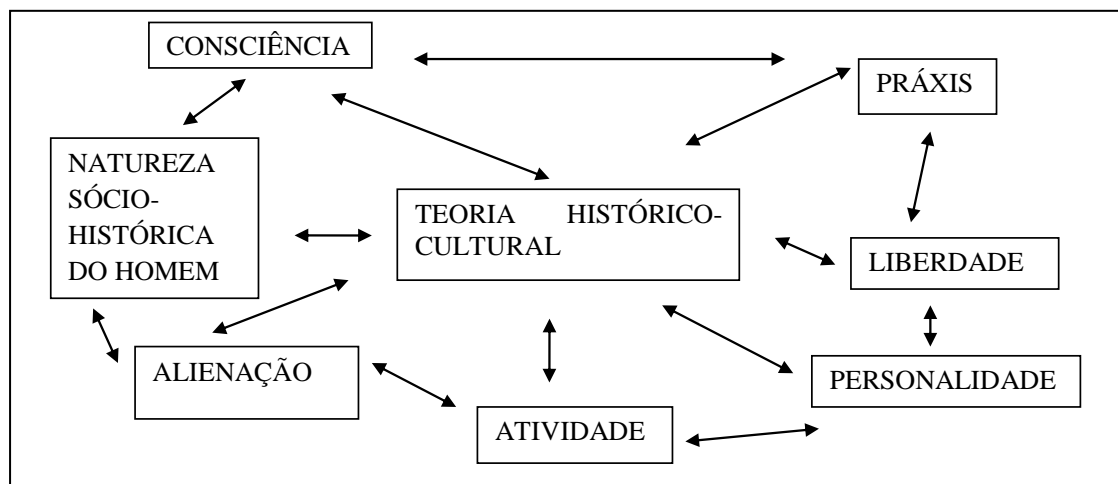
As compreensões sistematizadas pelos autores e fonte de diálogo junto aos professores relativo, sobretudo aos conceitos de consciência e personalidade ajudam a construir sistema conceitual que permeia a teoria histórico-cultural. Este foi o primeiro desafio do processo de intervenção didático-formativa junto aos formadores de professores. No estudo das bases teóricas, conceitos interdependentes se apresentaram como: consciência, personalidade, natureza sócio-histórica do homem, atividade, trabalho, alienação, práxis e liberdade.

Portanto, apropriar-se de fundamentos da teoria, nosso objetivo de estudo junto aos professores, demandou muitas outras compreensões, sendo necessária a leitura de diferentes autores, sistematizando análises e sínteses, retomando a produção teórica no contexto histórico em que se deu. Apropriar-se dos conceitos, portanto, foi além de estabelecer definições. Foram construídos atributos essenciais que estiveram articulados à realidade que os representa, para que fosse possível a construção dos conceitos. (NUÑEZ, 2009).

Portanto, uma das vias possíveis de apreensão de fundamentos da teoria histórico-cultural, pode ser o estudo de sistema conceitual que interage para produzir sua compreensão, considerando o tempo e o modo de sua produção: “se todo conceito é uma generalização, é evidente que a relação de um conceito com outro é uma relação de generalização”.

(VIGOTSKI, 2007, p. 386). De forma esquemática esse sistema conceitual pode ser assim representado:

FIGURA 4 – Alguns conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural



Fonte: da autora

Os professores, sobretudo Santana que, de fato, permaneceu até o final da intervenção didático-formativa, ao vivenciarem esse processo, tiveram a oportunidade de analisar não só os conteúdos dos conceitos, mas um método para seu estudo, lançando mão desse caminho ao planejar suas próprias aulas junto aos estudantes. Em uma oportunidade Santana disse em relação aos processos vivenciados na ação de instrumentalização:

Foram os momentos mais importantes para pensar e para eu mesma me enxergar dentro desses subsídios teóricos, dentro dessas teorias e compreender o processo de ensino-aprendizagem por meio desses conceitos. Porque se eu não tivesse entendido, minimamente, eu não teria levado para sala de aula. (SANTANA, En).

As vivências da ação de instrumentalização possibilitaram que a professora elaborasse suas próprias sínteses dos conceitos, permitindo, também, que ela planejasse sua intervenção junto aos estudantes, já que passou a assumir como um de seus objetivos enquanto professora orientadora dos estágios obrigatórios do curso de licenciatura em geografia, estudar junto com os estudantes a teoria histórico-cultural.

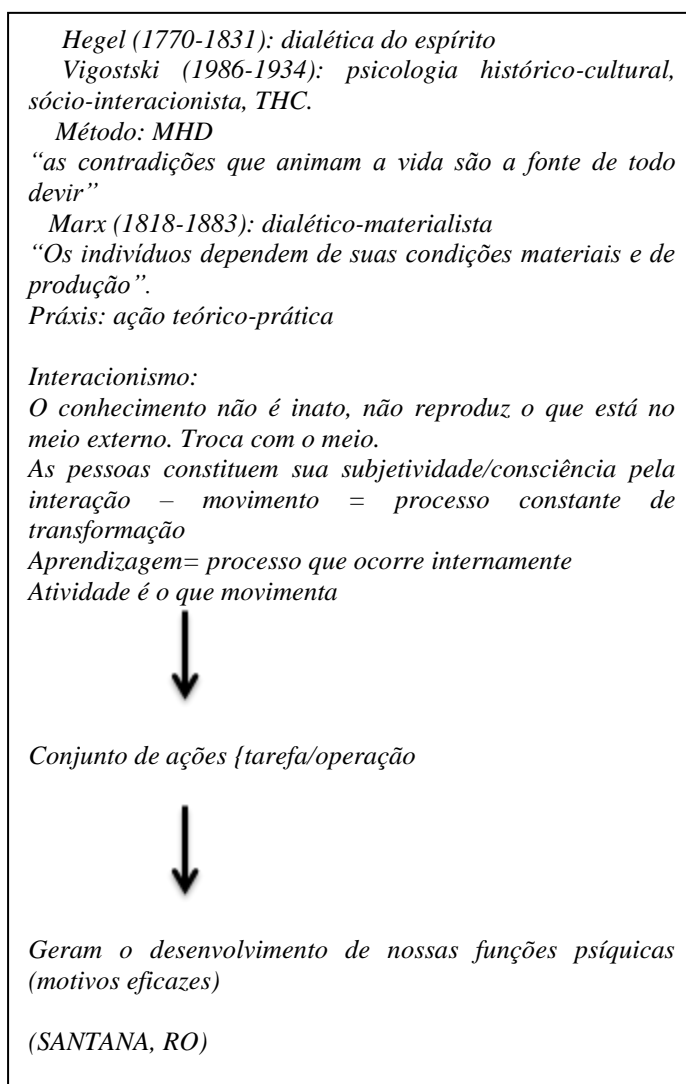
Santana, a partir de suas necessidades formativas se moveu em seu processo de desenvolvimento profissional. Suas buscas por sistematizar aprendizagens a partir dos conceitos estudados revelam isso. Além disso, suas tentativas de estudar os conceitos junto aos estudantes de licenciatura, por meio de propostas previamente planejadas, portanto intencionais, também foram indicações desse movimento rumo ao desenvolvimento. Ela reconheceu:

Ficou mais visível que nos dedicamos menos à sala de aula nas nossas tarefas na universidade. Ficou mais gritante isso a partir dos nossos

estudos, porque eu vi o quanto é importante a nossa dedicação para o planejamento. (SANTANA, En).

A professora procurou articular estes posicionamentos às suas aulas junto aos estudantes, numa busca por coerência teórico-prática. Estudou com eles os conceitos, elaborando esquemas iniciais que pudessem torná-los mais próximos dos estudantes. A seguir um esquema de Santana apresentado aos estudantes no quadro de giz, numa situação de aula, revela este esforço de articulação teórico-prática:

FIGURA 5 – Esquema introdutório à teoria histórico-cultural



Fonte: esquema da professora registrado na intervenção didático-formativa

No esquema, Santana elabora síntese inicial para situar os estudantes em relação a estudos da teoria histórico-cultural. Para isso, a professora busca algumas referências teóricas que considera importantes: as referências históricas do conceito de dialética em Hegel e Marx, o período de vida de Vigotski, referências de outros conceitos como interacionismo, práxis,

atividade, método histórico-dialético. É um esquema que traz marcas da produção histórica desses conceitos e também sínteses da própria professora relacionadas a eles, como no exemplo de interacionismo em que ela elabora: *“O conhecimento não é inato, não reproduz o que está no meio externo. Troca com o meio”* (SANTANA, RO). A elaboração demonstra o processo de apreensão do conceito para Santana e também sua preocupação em escolher termos e palavras que possam tornar o ensino desse conceito acessível para os estudantes. A ideia que ela apresenta, de que o conhecimento se produz num processo de troca com o meio evidencia essa preocupação, mesmo que, aparentemente, possa representar uma maneira simplificadora de abordar o conceito.

O mesmo ocorre em relação ao conceito de atividade em que a professora não se ocupa de apresentar uma definição aos estudantes, mas escolher palavras e termos, que de alguma forma, instaurem o debate. Em relação a esse conceito, não fica clara sua compreensão, embora a escolha de elementos diretamente relacionados, como ações, operações, motivos, demonstra sua intencionalidade pedagógica na organização do esquema.

O esquema se constituiu numa estratégia de ensino para Santana. A partir dele ela explorou elementos teóricos relacionados à teoria histórico-cultural para apresentar aos estudantes. Por sua vez, os estudantes participaram do debate formulando suas primeiras aproximações a fundamentos da teoria histórico-cultural. Durante o debate foi possível registrar algumas expressões dos estudantes sobre a teoria: *“Teoria do homem social”*. *“Teoria que acredita que o homem é produto da sociedade”*. (ESTUDANTES, PE).

As afirmações dos estudantes, embora não evidenciassem, quanto ao conteúdo, a produção ativa que o homem realiza tendo em vista a herança cultural e só deixassem em relevo a relação que este estabelece com o social para tornar-se humano, quanto ao método, são sinalizações dos primeiros esforços de síntese dos conceitos estudados, graças às intervenções realizadas pela professora durante as aulas.

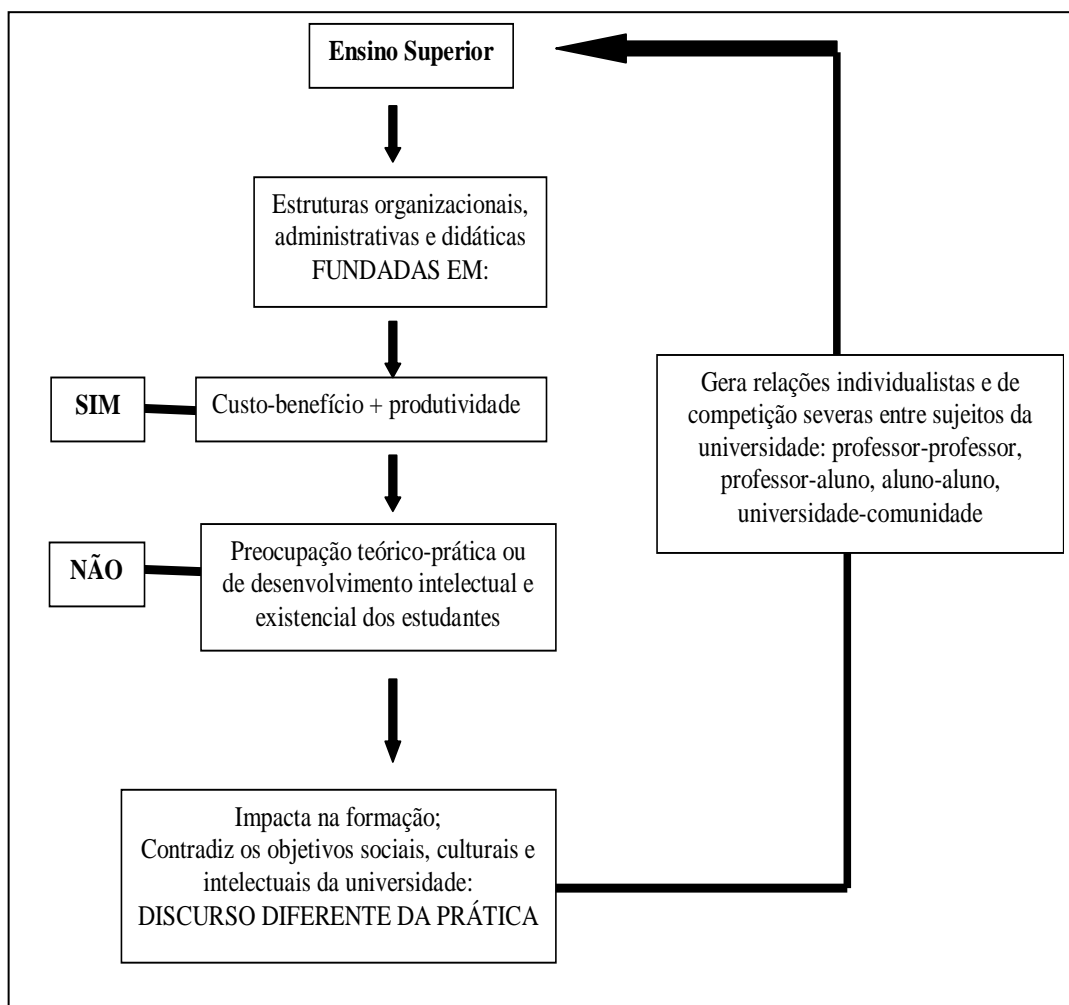
Assim, os fundamentos da teoria histórico-cultural foram estudados junto aos professores e estudantes: com base em um processo que demandou analisar muitos nexos conceituais, ou seja, estruturas essenciais dos conceitos, a partir da leitura dos diferentes autores com conseqüentes análises e sínteses que foram propostas e produzidas. Foi uma primeira aproximação à teoria que permitiu iniciar aprendizagens, e mover-se em direção ao desenvolvimento. Os estudos tiveram continuidade e demandaram novos estudos e leituras relacionados ao sistema conceitual que permeia a teoria histórico-cultural.

3.3 Construindo nexos entre a realidade do contexto universitário e a formação de conceitos da teoria histórico-cultural

Se na primeira aproximação à teoria histórico-cultural participaram nexos conceituais que podem ser compreendidos enquanto fundamentos iniciais de estudos que promoveram diferentes organizações didáticas, a intervenção didático-formativa caminhou com a professora no sentido de confrontar os entendimentos iniciais com as práticas até então desenvolvidas, produzindo mais elementos teóricos que pudessem ter potencial de fundamentar novas práticas. Por isso a intervenção se organizou num movimento constante de relação estudos-realidade vivida pelo professor universitário, para que fossem fortalecidas as necessidades de produzir instrumentos que sustentassem novas abordagens teórico-práticas junto aos estudantes.

Assim, foi a partir do lugar de trabalho do professor universitário e das práticas desenvolvidas junto aos estudantes das licenciaturas que os professores (ainda os cinco iniciais) estabeleceram seus debates em torno dos referenciais selecionados, mediados intencionalmente pelas atividades de estudo organizadas ao longo da pesquisa. Num dos encontros, aos professores foi demandado que fizessem um desenho ou esquema que representasse o ensino superior no contexto atual. Também foi sugerido um título para o desenho/esquema a ser produzido por eles: Fundamentos teórico-práticos da docência universitária no contexto atual. Com a proposta, eu esperava que os professores apresentassem em sua produção algum conceito já estudado, relativo à teoria histórico-cultural. Entre os esquemas/desenhos destaca-se justamente o de Santana, que reflete bem as preocupações dos professores em relação ao contexto universitário:

FIGURA 6 – Visão do Ensino Superior



Fonte: esquema da professora registrado na intervenção didático-formativa

No esquema produzido pela professora, destaca-se a observação de um contexto universitário que desenvolve práticas muitas vezes incoerentes com os discursos veiculados. Ela representa um espaço acadêmico que não demonstra preocupação com o desenvolvimento intelectual de seus alunos, nem com o desenvolvimento “existencial”, pois segue a lógica da produtividade e do custo-benefício, como se essa relação tivesse tal linearidade ao tratar da formação humana e estivesse limitada aos dados econômicos.

A síntese ilustra bem as contradições vividas no ambiente universitário e ao mesmo tempo, demonstra a apropriação de pelo menos um conceito bastante discutido na teoria histórico-cultural: o conceito de desenvolvimento, compreendido como o processo de reestruturações sucessivas do pensamento que permitem produzir a individualidade na relação com o contexto sócio-histórico.

No momento de síntese da professora ela não reproduz a definição do conceito, mas o aplica a realidade com a qual dialoga em sua prática profissional, o que leva a concluir sua compreensão acerca dele, considerando duas capacidades do pensamento necessárias à formação de conceitos científicos: a consciência e ação voluntária sobre o conceito (VIGOTSKI, 2007). Ao afirmar que a universidade não se preocupa com o “*desenvolvimento intelectual e existencial dos alunos*”, a formadora demonstra a apreensão do conceito aplicando-o ao contexto universitário.

Em outra oportunidade da intervenção, a professora chega a sistematizar o conceito de desenvolvimento, como fruto do seu processo de estudo:

Eu sempre penso que o desenvolvimento é via intelectual e existencial. (...) O desenvolvimento se dá quando eu reformulo, ou acrescento, ou envolvo em relação aquele objeto de estudo formando uma nova concepção sobre aquilo, um novo pensamento sobre aquilo... (SANTANA, En).

Na afirmação, Santana expressa o conceito de desenvolvimento enquanto movimento de reformulação permanente de pensamento do homem. Neste movimento ocorrem processos evolutivos que se dão em unidade com a aprendizagem. “Em mudança, a transição de um estado a outro se observa um salto e uma brusca reestruturação da relação do conceito com o objeto e das relações de generalidade entre os conceitos”. (VIGOTSKI, 2007, p. 401).

Portanto, para o autor e também para a professora, o desenvolvimento redefine estruturas internas do pensamento que se modificam do ponto de vista qualitativo, dando a possibilidade para o sujeito estabelecer outro tipo de relação com o mundo. Trata-se de uma explicação dialética para compreender o que ocorre no processo de desenvolvimento humano: as conquistas anteriores não se perdem, e, ao mesmo tempo, são completamente transformadas, oportunizando ao sujeito um salto de qualidade na sua relação interna (consigo mesmo) e externa (com o mundo).

Ainda em relação ao conceito de desenvolvimento, Santana faz uma análise social e política no esquema que produziu relativo às finalidades da universidade. Ela afirma que na prática o espaço acadêmico não cumpre a finalidade de desenvolvimento intelectual e existencial dos estudantes, embora às vezes professe isso em documentos institucionais. De acordo com o esquema produzido por ela a universidade “*gera relações individualistas e de competição severas entre sujeitos da universidade: professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, universidade-comunidade*”. (SANTANA, RO). Isso “*impacta na formação; contradiz os objetivos sociais, culturais e intelectuais da universidade: discursos diferentes da prática*”. (idem).

Como princípio, para a teoria histórico-cultural todos podem e devem se desenvolver integralmente e é papel da instrução²⁶ – papel que caberia à universidade cumprir – potencializar o desenvolvimento integral. E porque não o faz, conforme sugere Santana? A situação demanda a necessidade de buscar, para além dos princípios fundantes estudados, sobretudo de ordem psicológica, outros mais relacionados às finalidades políticas e sociais da educação na perspectiva defendida pela teoria histórico-cultural, ou seja, a perspectiva desenvolvimental:

No nosso ponto de vista, a única teoria compatível com as tarefas das reformas escolares é a que leva em conta o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade da criança e que está orientada para a busca dos (meios) psicopedagógicos que ajudarão a exercer uma influência substancial tanto no desenvolvimento mental geral das crianças quanto no desenvolvimento de suas capacidades especiais. (DAVYDOV, 1988, p. 5).

Nas raízes da tradição marxista, ideário que sustenta a teoria histórico-cultural, especialmente na obra de Marx e Engels (1983), o papel da educação pode ser encontrado ao longo de toda a obra. Estes autores não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação. Não elaboraram uma "teoria pedagógica", embora fossem percebidas posições teóricas sobre educação diluídas ao longo de toda a produção. (LOMBARDI, 2011). A situação leva a crer que a problemática educacional nessas obras está indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais os autores se debruçaram.

Por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições atuais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual. (MARX E ENGELS, 1983, p. 96).

Mesmo não se ocupando em elaborar uma teoria pedagógica, Marx e Engels apresentaram idéias revolucionárias ao sintetizar alguns princípios educativos: centralidade dialética do trabalho, bem como uma educação que proporcionasse aos homens desenvolvimento integral de suas potencialidades, a partir da combinação entre educação intelectual, corporal e produção material (LOMBARDI, 2011). Além disso: a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, para tornar possível uma reaproximação entre a ciência e a produção, teoria e prática e a indissociabilidade entre educação e sociedade, rompendo com o caráter ideológico e utilitário da educação na sociedade burguesa, para construção de uma sociedade igualitária.

²⁶ Instrução tem o significado de ensino intencional, com método sistemático, de conhecimentos produzidos historicamente.

Todos estes princípios estão relacionados e revelam um fio condutor na obra de Marx e Engels: o de que a educação é uma das dimensões das relações que são estabelecidas entre as classes e frações das classes, no modo capitalista de produção. Sendo assim, os modos pelos quais os homens pensam, transmitem suas ideias, vivem e se produzem são influenciados pelas formas de produção da vida material, o que inclui a educação.

Não faz o menor sentido analisar a educação de modo abstrato, pois se trata de uma dimensão da vida dos homens que, tal como qualquer outro aspecto da realidade (natural e social), se modifica historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo pelo qual os homens produzem a sua existência. (LOMBARDI, 2011, p. 236).

Portanto, a educação sozinha não muda a sociedade, se permanecerem as mesmas características do sistema produtivo pelas quais a sociedade se subordina. Há uma indissociabilidade entre os projetos educativos em curso e as formas de produção material, o que demandaria a superação do modelo econômico vivenciado para a construção de um novo projeto de sociedade, uma nova ordem social, esta sim, passível de conceber, então, outro projeto educativo. Com esta leitura, é possível entender porque a universidade se apresenta de forma tão contraditória, defendendo ideias que nem sempre consegue reverter em práticas coerentes, assim como indicado por Santana.

Ao mesmo tempo, como é necessário partir da situação atual, conforme enfatizado por Marx e Engels (1983) uma educação que objetiva o desenvolvimento integral dos homens, merece a produção de trabalhos rigorosos; trabalhos que ocupem os espaços da contradição, de natureza dialética, para que se reconheçam esforços de resistência e também de possibilidade de transformação. Assim, reconhecer a universidade como espaço marcado pelas características do modelo de produção capitalista, com suas inúmeras contradições, é o primeiro passo para construir resistências, buscando um projeto formativo que tenha como finalidade o desenvolvimento das pessoas, colocando em confronto teoria e prática, em processo de unidade/luta dos contrários, vislumbrando possibilidades de constituição da práxis.

A formação de conceitos, nessa perspectiva, é um caminho para essa elaboração dialética, orientada por alguns princípios:

- A atividade humana transcorre em um meio social, em ativa interação com outras pessoas, através de variadas formas de colaboração e comunicação e, portanto, tem um caráter social.
- Os processos psíquicos possuem um caráter ativo. Assim, o processo de apropriação da cultura humana transcorre através da atividade como processo que mediatiza a

relação entre o homem e a sua realidade objetiva. Através dela o homem modifica a realidade, se forma e transforma a si mesmo.

- O conceito de atividade não pode ser examinado separadamente do conceito de consciência. A consciência do homem se origina em sua vida real, como produto não de um conhecimento da realidade, senão da relação que estabelece com sua realidade e constitui uma nova forma de reflexo psíquico qualitativamente distinta. Assim, o princípio da unidade da consciência e a atividade é central na compreensão da natureza do psíquico.
- A transição do caráter interpsicológico dos processos psíquicos para sua condição de processo interno, intrapsicológico implica uma revolução da compreensão de psiquismo. Isso ocorre através do processo de interiorização, lei geral de origem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, desse ponto de vista, no desenvolvimento psíquico do homem uma mesma função aparece em ação duas vezes. Primeiro no social – entre as pessoas e em seguida no psicológico, dentro do homem, intrapsicologicamente. (GONZÁLEZ, 1996).

Em relação à obra de Marx e Engels (1983) têm-se os princípios:

- Ela não se dedicou a produzir uma teoria pedagógica, mas demonstrou que a educação é uma das dimensões das relações que são estabelecidas entre as classes e frações das classes, no modo capitalista de produção.
- A educação, para estes autores, é uma das formas de produção da vida material, ou seja, um dos modos pelos quais os homens pensam, transmitem suas idéias e vivem. Constitui, portanto, espaço para materializar a contradição, que dialeticamente pode ser compreendida enquanto espaço de resistência e de transformação.

Todos esses princípios foram orientadores da pesquisa e confirmam a premissa de que o homem se constitui em determinadas condições sócio-históricas, enquanto relação de totalidade individual-social, na unidade objetivo-subjetivo, mesmo que a marca do social esteja determinada enquanto gênese deste processo. Por um lado, a determinação do material para produzir o individual pode ser vista enquanto contradição da teoria, mas por outro, sua defesa na produção ativa do homem, processo que não ignora o externo, mas não o reflete internamente tal como o é, pois é ato criativo e irrepetível em cada sujeito, potencializa empreendimentos formativos. Assim, a formação de conceitos na perspectiva da teoria histórico-cultural se justifica no processo de intervenção didático-formativo. Santana reconhece:

[...] entender, minimamente, já foi difícil (princípios da teoria) e pra entender foi fundamental nossos estudos. Só que nós precisamos de mais.[...] eu acho que se a gente conseguisse continuar os estudos de maneira que concilie, eu acho que pode ser um caminho para melhorar tanto a investigação quanto a formação. (SANTANA, En).

3.4 A formação de conceitos na unidade conteúdo-método

Para dialogar com a necessidade formativa de Santana a ação de instrumentalização teve continuidade na intervenção didático-formativa. Nesse sentido, era necessário fazer escolhas teóricas que indicassem um caminho para a continuidade dos estudos. Que conceitos selecionar? Que método utilizar para construí-los? Num dos encontros formativos que envolveram não só pesquisadora, professora e aluno de iniciação científica, mas todo o GEPEDI²⁷ foi desenvolvida discussão que partiu da seguinte questão: “*a partir da definição: formação de conceitos, que elementos essenciais e suficientes colaboram em sua definição? (RO)*”. A intenção do estudo era estudar como se dá a formação de conceitos na perspectiva de Vigotski (2007) e fazer isso utilizando um método coerente ao sistema conceitual envolvido na formação de conceitos.

Portanto, a pergunta trazia consigo um método para o estudo de conceitos interdependentes daquele que foi tomado como mobilizador da aula: “formação de conceitos”. O método também considerou a delimitação de uma leitura específica que foi feita previamente. Para o encontro de estudos foi indicada a leitura do texto de Nuñez (2009): “A formação de conceitos na perspectiva teórica de L.S. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento”.

“Todo conceito é uma generalização”. (VIGOTSKI, 2007, p. 385). Eles não se encontram soltos no pensamento, sem articulação entre si. Ao contrário, estabelecem conexões no pensamento sem as quais seria impossível que as pessoas pudessem produzir suas próprias concepções de mundo. Assim, o estudo de um conceito pressupõe conexão com um sistema conceitual, que a cada estágio de desenvolvimento produz suas próprias formas de generalidade em redes de relações específicas. “O desenvolvimento dos conceitos científicos

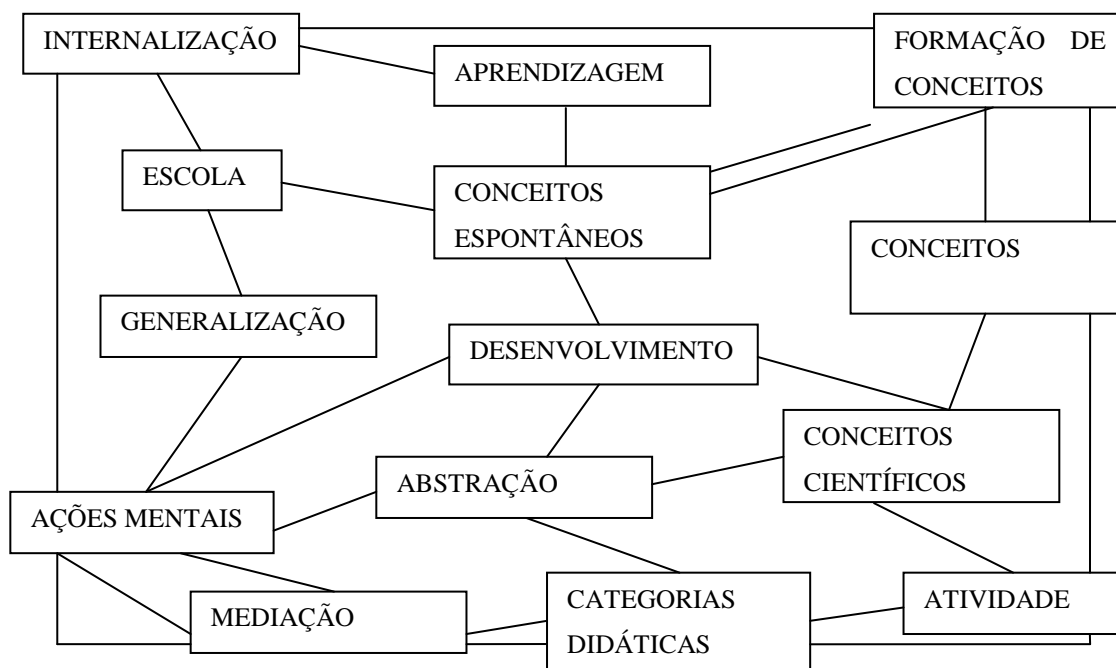
²⁷Toda a intervenção didático-formativa realizada com Santana aconteceu no ambiente da UFTM, em Uberaba, mas em algumas ocasiões os encontros de estudo também aconteceram com a participação de todos os integrantes do GEPEDI em Uberlândia, na UFU. No encontro de estudo aqui descrito realizado na UFU em Uberlândia, Santana estava presente. As discussões ocorridas neste encontro relativas à formação de conceitos potencializaram algumas das ações didáticas da professora com seus estudantes, posteriormente.

começa na esfera da compreensão consciente e voluntária e continua mais além, crescendo até abaixo, até a esfera da experiência pessoal e do concreto”. (VIGOTSKI, 2007, p. 377).

Assim, além de compreender o conteúdo da formação de conceitos na perspectiva da teoria, era necessário vivenciar uma organização didática coerente ao conteúdo, pois a intencionalidade da organização na unidade conteúdo-forma era contribuir com a formação do formador de professores; começar na esfera da compreensão consciente e voluntária dos conceitos e ir até a esfera da experiência do ensino. O estudo nessa perspectiva teórico-prática foi determinante para Santana. Posteriormente, ela se sentiu mais encorajada com os estudos, planejamento de aulas e aulas, propriamente ditas, que ainda seriam formulados e realizados.

A unidade conteúdo-forma organizada intencionalmente para esse encontro de estudos serviu para Santana como algo a ser imitado, considerando o conceito de imitação de Vigotski (2007). Ela partiu dessa organização didática para criar as suas próprias. Não imitou no sentido de reproduzir mecanicamente, mas criou a partir dessa referência. Da proposta do encontro de estudos foi possível sintetizar um novo esquema conceitual, base para os estudos que seriam encaminhados na continuidade da intervenção didático-formativa:

FIGURA 7 – Conceitos interdependentes para compreender a formação de conceitos



Fonte: da autora

No esquema não há uma linearidade, nem início ou fim por determinado conceito em especial. O desenho expressa o todo na dependência com as partes, sendo o processo educativo, a relação entre o ensino e a aprendizagem a força motriz para a necessidade de discutir cada um dos conceitos. A discussão da rede conceitual contribuiu com a instrumentalização da professora, tendo em vista a relevância do ensino como integrante da unidade que compõe com a aprendizagem no processo educativo, enquanto atividade intencional do professor.

Em um dos encontros de instrumentalização questionei à Santana: “*O estudo dos conceitos modifica a organização do trabalho didático?*” (RO). Ela elaborou algumas respostas:

Percebo ter maior consciência do que faço.

Tenho buscado maior clareza do que quero que os alunos aprendam.

O estudo tem sido caminho para fazer os alunos pensarem a necessidade de fundamentar sua prática. (SANTANA, RO).

Com as respostas de Santana, é possível analisar que o estudo dos conceitos foi algo positivo, tanto para a sua formação, quanto para a sua prática profissional docente. Com os estudos, Santana reconheceu sua disposição de rever processos didáticos, pensar sobre eles e com isso conquistar autonomia nesse fazer. Segue no processo de construção de sua práxis pedagógica, pois diminui os espaços entre teoria e prática, articulando-os com maior

coerência. Além disso, promove esta mesma reflexão junto aos estudantes, futuros professores, instigando-os a pensar na necessidade de fundamentar sua futura prática profissional docente, mesmo reconhecendo os limites impostos pela realidade escolar. É nessa perspectiva que o estudo dos conceitos se desenvolveu.

É preciso indicar isso, visto que o estudo dos conceitos só produz sentido se estiver articulado num tempo, lugar e uma dada realidade, que no caso, se trata da realidade escolar. O universo conceitual gira em torno de um espaço real de manifestação da experiência educativa no tipo de sociedade vivida: a escola, enquanto instituição socialmente organizada para promover aprendizagem. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, não qualquer escola, mas, especificamente, a escola pública de nível superior que se ocupa em formar professores para a educação básica no país.

Nesse contexto, tal espaço formativo assume a responsabilidade de organizar processos e reunir pessoas que têm em comum a necessidade de apreender um conjunto de conhecimentos de diferentes áreas produzidos histórica e socialmente pela humanidade. Santana, em uma de suas produções analisa o papel que tem sido desempenhado pela escola:

[...] o que tem sido possível acontecer nas escolas (com as condições que temos) são atividades de ensino que se dão de forma isolada, repletas de ações isoladas (como a de ler um texto, copiar um texto, responder perguntas, dar definições, aderir a projetos, treinar para provas institucionais), ações que não movem os alunos, não os movimentam, trata-se de um fazer instantâneo, cujo único motivo encontrado pelo aluno é a nota ou nem isso. [...] Talvez por isso a escola tenha sido a maior instituição geradora de sujeitos passivos, homogêneos e desinteressados da atualidade. (SANTANA, PS).

Ensinar, portanto, é uma tarefa da escola que nem sempre vem sendo cumprida em função de inúmeras razões, entre elas aquelas indicadas por Santana. Cabe à escola a tarefa de colaborar com o processo de internalização dos conhecimentos, ou seja, a apropriação ativa, a transformação do externo em interno, de tal modo que o sujeito se produza nesta relação, imprima sua marca única no mundo. Este processo é dialético, ou seja, o externo não se reproduz na mente tal e qual se apresenta na realidade. Ele se transforma no processo de individualização, produzindo a subjetividade. Esta relação possibilita a práxis dos sujeitos, sua atuação pensada frente ao mundo. No caso dos estudantes de licenciaturas, a práxis produzida, possível pela apropriação dos conhecimentos, é aquela específica do campo profissional de sujeitos que escolhem como seu trabalho, ao longo de suas trajetórias de vida, formar as futuras gerações, ou seja, a docência.

E o que caracteriza a escola no nível superior, ou seja, a universidade? Os conhecimentos aí disseminados sustentam, ao mesmo tempo, três ações importantes

realizadas na inter-relação entre professores, estudantes e demais integrantes da academia: o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, num plano ideal, o que se ensina deve ser fruto de pesquisas que estão em permanente produção, possibilitando que a comunidade usufrua de seus benefícios em resposta às necessidades que se apresentam socialmente.

Que conhecimentos ensinar, que processos investigativos desenvolver, que opções teórico-metodológicas assumir no decurso das investigações realizadas, com que finalidades, buscando alcançar quais objetivos e com quais metodologias sustentadas teoricamente realizar seus diferentes processos, são algumas das tarefas impostas à universidade. No centro, estudantes e professores; sujeitos que dão movimento e relevância ao trabalho universitário em suas diferentes manifestações.

É papel da universidade ensinar para que o futuro professor possa aprender e que essa aprendizagem seja processo para o desenvolvimento. É o reconhecimento, assim como já indicou Santana em sua análise da universidade, de que essa relação não se dê de forma linear, como relação de causa e efeito, pois nela estão envolvidos sujeitos concretos que mesmo em processo de permanente apropriação da experiência sócio-histórica, desenvolvem-se num movimento contraditório e ativo entre objetividade e subjetividade. Assim, entre ensinar e aprender há muito o que investigar para compreender e indicar conhecimentos válidos ao processo educativo. Isso torna a aprendizagem conceito importante a ser discutido. Na teoria histórico-cultural, especialmente com base nas obras de Vigotski é possível abstrair que:

[...] a aprendizagem é uma atividade social e não só de realização individual, como até o momento se havia entendido. Trata-se de uma atividade de produção e reprodução do conhecimento mediante a qual a criança assimila os modos sociais de atividade e de interação, e mais tarde, na escola, os fundamentos do conhecimento científico, em condições de orientação e interação social. (NUÑEZ, 2009, p. 25).

De acordo com o autor, nesse conceito de aprendizagem destacam-se três elementos importantes: o caráter social, a categoria atividade e a categoria mediação. Assim, o estudante universitário deve aprender por sua característica de ser ativo, consciente e orientado por um objetivo dotado de intencionalidade, ou seja, aprende para saber, quando a atividade satisfaz suas necessidades cognitivas e quando o objetivo coincide com o motivo (Talízina, 1985). Sua interação com os colegas e professores e, além disso, sua ação com um objeto de estudo específico deve resultar em transformações de nível psíquico e físico, além de transformações no próprio objeto. Assim se chega aos resultados de uma aprendizagem.

De acordo com Vigotski (1934, p. 5):

A aprendizagem é mais que a aquisição da capacidade de pensar; é a aquisição de inúmeras atitudes específicas para pensar uma série de coisas distintas. A aprendizagem não altera nossa capacidade de centrar a atenção, mas desenvolve melhor inúmeras atitudes para centrar a atenção numa série de coisas.

A aprendizagem mobiliza uma série de processos internos, psíquicos, que funcionam em rede e, portanto, são interdependentes. Santana se posiciona em relação à aprendizagem dos estudantes de licenciaturas afirmando que:

A aprendizagem somada ao caráter social resulta num movimento, num sair de onde se está, num processo constante de transformação, por isso a formação move/movimenta, um movimento em que professor e aluno se transformam e transformam o meio também. (SANTANA, PS).

Assim como Vigotski, a professora percebe no conceito de aprendizagem a possibilidade de mudança de um estado anterior para outro qualitativamente superior do pensamento. A aprendizagem contribui com o processo de desenvolvimento humano, sendo precursora dele e, ao mesmo tempo, interrelacionada a ele. Davidov (1988, p. 94) explica que “as crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem”. A mesma situação pode ser generalizada para a realidade do estudante universitário que se forma para ser professor, que em sua atividade de aprendizagem também precisa se apropriar de conceitos oriundos de sua área específica.

De forma geral, o que o difere da criança em idade escolar é a natureza do seu pensamento. Isso, hipoteticamente, porque as pessoas conquistam os diferentes estágios de pensamento de formas distintas, tendo em vista a qualidade das suas vivências, especialmente aquelas relativas ao campo do ensino escolar. Assim, hipoteticamente, o estudante do ensino superior já conquistou as características de um pensamento teórico, ou seja, já consegue realizar abstrações para operar com elementos de um conceito científico, próprio da escola, mesmo que em determinadas situações ele precise materializar características de um dado conceito. Em todas as situações, destaca-se como condição para a aprendizagem, a atuação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, tornando necessário elucidar como alguns autores da teoria histórico-cultural se posicionam em relação ao conceito de atividade.

Debruçar sobre este conceito ocupou uma etapa importante da ação de instrumentalização, com estudos que para Santana estão ligados ao conceito de aprendizagem. Ao ser questionada sobre sua síntese provisória relacionada a este conceito, ela retoma também o conceito de atividade:

Eu acho que aprendizagem mudou. Todos esses conceitos mudaram, mas aprendizagem depois de nossos estudos, ela ficou muito mais ligada à questão da atividade. Aprendizagem é um processo de ação. A gente entra em atividade movida por algo. Por isso a gente aprende. É por isso que é atividade de ensino e de aprendizagem. [...] não existe uma atividade de ensino que tenha sucesso se o aluno não estiver em atividade de aprendizagem. [...] Ela (a atividade) só acontece a partir de procedimentos e de orientações de como proceder, de como realizar as tarefas para atingir determinados objetivos de aprendizagem, não de ensino. Eu posso desejar mil coisas em relação ao aluno, mas o que ele vai aprender? O que, ao final da tarefa feita ele vai ter atingido? (SANTANA, En).

Para Santana, o conceito de aprendizagem tem relação com o de atividade e ela usa em sua explicação elementos da estrutura da atividade proposta por Leontiev (1978), que a trata como ação orientada a um fim. Entre os elementos que Santana utiliza em sua síntese estão: motivo, objetivo, ação, tarefas, para articular estes dois conceitos. Além destes é parte da estrutura da atividade, na perspectiva de Leontiev (1978) a necessidade, como elemento que mobiliza o sujeito para satisfazê-la. Ele afirma fazendo a distinção entre motivo e necessidade:

[...] não utilizamos o termo motivo para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p.97).

Procurando exemplificar, o autor explica:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Assim, na perspectiva do autor, uma mesma finalidade pode ter motivações diferentes e ser realizada por meio de ações que lhe correspondem. Os resultados podem ser os mais diversos e não corresponder à motivação inicial, não se constituindo em atividade. Por isso deve ser um processo consciente, em que o sujeito antecipa idealmente o resultado de sua ação, que por sua vez deve estar articulada à finalidade, motivo, operações para se chegar ao resultado esperado, constituindo, assim, uma atividade.

De acordo com Leontiev (1978) uma ação não é o mesmo que uma atividade, pois se trata de um processo em que objeto e motivo não coincidem. Isso ajuda a entender, entre

outros motivos que conformam a relação educativa e interpessoal que se estabelece entre o professor e o estudante, situações em que docentes realizam inúmeras ações no âmbito do ensino e mesmo assim não conseguem chegar a resultados mais consistentes, seja em relação às aprendizagens requeridas, seja em relação à sua própria organização didática. Muitas vezes essas situações sinalizam para um ativismo, ou seja, ações dissociadas de motivos, necessidades e objetivos.

Apesar disso, a ação é parte da estrutura da atividade, uma vez que é por meio dela que se chega à satisfação das necessidades objetivadas no objeto. Santana elaborou suas próprias sínteses em relação ao conceito de atividade, se aproximando da perspectiva do autor. Ela diz:

[...] uma ação isolada pode não converter-se em atividade se não estiver unida a um motivo e a uma necessidade de aprender do aluno. Sem a interação entre os objetivos do professor e o motivo de aprender do aluno, ele não consegue perceber claramente o que deve aprender, comprometendo, assim, sua autonomia para o estudo independente e para o seu desenvolvimento [...] (SANTANA, PS).

A expressão de Santana acerca do conceito de atividade revela seu processo de estudo relativo a ele. Ela articula o conceito à situação do ensino e da aprendizagem, indicando que o trabalho do professor só adquire sentido se o aluno participar ativamente desta relação educativa. Assim, o processo de atividade do professor e do aluno – ensino e aprendizagem – merecem destaque nos estudos. Santana reconhece sua necessidade de seguir avançando nessa perspectiva de estudo e diz:

O conceito de atividade embora eu não tenha lido certinho [...] foi um dos conceitos que mais me incentivaram a organizar minha aula e falar que eles (os estudantes) têm que organizar a aula deles com a idéia de atividade. Porque eu acho que a atividade envolve o ensino, a aprendizagem [...] Eu acho que ela centraliza a ação do professor e do aluno. (SANTANA, En).

Santana afirma que o conceito de atividade foi importante para a sua formação, pois, de acordo com ela, incentivou a organizar sua aula e ajudou os estudantes a pensar na organização da aula deles. Quando ela diz: “*ela centraliza a ação do professor e do aluno*”, compreendo que Santana entende que o conceito de atividade dá importância a essas duas ações, dá centralidade. Ao mesmo tempo, a professora indica a necessidade de continuar estudando o conceito. Portanto, para melhor elucidá-lo é importante analisar o que alguns autores da teoria histórico-cultural trazem como contribuição, sobretudo quando o conceito se articula ao âmbito do ensino e da aprendizagem.

3.5 Um estudo da teoria da atividade com foco no ensino: *atividade* pedagógica, *atividade* de ensino, *atividade* de estudo e *atividade* orientadora de ensino – AOE

É a partir da consciência desenvolvida pelo educador, ao longo do seu processo de formação, quanto ao lugar que ocupa na sociedade e quanto às possibilidades reais do ensino, que são criadas situações determinantes para que as ações na atividade de ensino promovam a constituição da consciência dos alunos. [...] No movimento de formação do professor e dos estudantes em atividade, criam-se possibilidades concretas para a apropriação da produção humana e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (BERNARDES, 2012, p. 20).

Quando Santana diz, na sua análise do processo formativo que vivenciou ao longo da pesquisa: *“Ficou mais visível que nos dedicamos menos à sala de aula, dentro das nossas tarefas na universidade”* e *“[...] o trabalho que fizemos deixou mais gritante a questão em que planejar, pensar a aula, é fundamental para que a aula aconteça”* (SANTANA, En), a professora reconhece a necessidade de manter-se num processo formativo permanente. Ela reconhece que sua possibilidade de desenvolvimento, no que diz respeito ao trabalho docente, só pode ser objetivado em situação de atividade, pois ela também afirma: *“...o professor precisa demonstrar para o aluno onde ele precisa chegar para ele mesmo saber: olha eu cheguei aqui por esse e por esse motivo”* (SANTANA, En), ou seja, o planejamento, que é a ação específica do movimento formativo referida pela professora neste momento, deve possibilitar uma ação intencional, tanto do professor na atividade de ensino, quanto do aluno, na atividade de estudo.

Tal análise demanda a compreensão de pelo menos cinco conceitos interrelacionados: atividade, atividade pedagógica, atividade de ensino, atividade de estudo e atividade orientadora de ensino. É necessário esclarecer seus pontos comuns e suas especificidades tendo em vista os referenciais consultados, pois eles foram estudos que se desenvolveram ao longo da intervenção didático-formativa. Assim, contribuíram com a construção de Santana, como elementos teóricos que permearam sua atuação consciente, colaborando para a reorganização de suas práticas.

Objetivar uma ação determinada a um fim é princípio determinante da atividade na perspectiva de Leontiev (1978). Isso indica que nem toda ação humana pode ser considerada atividade nessa perspectiva, sobretudo numa sociedade de classes que desvincula significação social e sentido pessoal, promovendo a alienação. Isso ocorre na vida prática, incluindo a profissão do professor. No caso dessa atividade específica que é desenvolvida por ele, quando a atividade não é tomada com a intencionalidade necessária, no sentido de satisfazer uma

necessidade, há o risco de naturalizar suas atitudes não direcionadas e também a de seus alunos, não importando a que lugar de desenvolvimento eles cheguem (se chegarem).

Santana enfrenta esta situação de maneira consciente: “*não é um processo natural o aluno sair sem saber nada (da sala de aula)*”. (Santana, En). Ao afirmar isso, reconhece a responsabilidade social endereçada ao professor de ensinar, que na perspectiva de Leontiev é a atividade principal²⁸ deste profissional, na qual ele se objetiva.

Leontiev (1983, p. 66) afirma: “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Com base na teoria da atividade Asbahr (2005, p. 109) reitera: “Somente quando um objeto corresponde a uma necessidade, esta pode orientar e regular a atividade”. Assim, o objetivo do professor de planejar determinada atividade no campo do ensino prevendo ações, operações e condições correspondentes para possibilitar a apropriação de determinado conceito ou objeto de estudo por parte do aluno, ganha uma qualidade diferente por estar ligada a uma finalidade educativa: a qualidade de se constituir enquanto atividade de ensino. Esta atividade qualitativamente diferente por estar inserida no campo da educação formal, que se antecipa e planeja uma ação subsequente que envolve um sujeito co-participante (o estudante), não fica limitada a uma reação, tampouco a um conjunto de reações, como o próprio Leontiev (1983, p. 66) indica, mas a “um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões...”

Assim, a atividade passa a ser compreendida como unidade de análise das condições e circunstâncias de produção da vida humana na sua relação com a natureza, e também no campo educacional. Nesse contexto, abarca especificidades relacionadas aos papéis desempenhados por professores e estudantes enquanto sujeitos que se constituem mutuamente nesse tipo especial de atividade. A estrutura da atividade na situação do ensino e da aprendizagem buscando o desenvolvimento, também possui uma lógica interna, uma estrutura a ser compreendida.

Tratar de forma naturalizada o fato do aluno não conseguir chegar a algum tipo de aprendizagem ou como a professora diz: “*sair sem saber nada*”, não congrega coincidência entre uma necessidade e um objetivo intencional, já que nessa situação não importa o que se faz, porque se faz e para que se faz, tendo como síntese a apresentação de um resultado que,

²⁸ Na perspectiva de Leontiev (1983) atividade principal não é aquela realizada com mais frequência ou que se dedica mais tempo e sim aquela que governa mudanças nos processos psíquicos em diferentes estágios de desenvolvimento; ela proporciona o surgimento de novas atividades, contribuindo para mudanças no mundo psicológico.

portanto, não importa muito. A ideia de atividade nessa perspectiva traz, portanto, para o trabalho docente, a prerrogativa de se constituir enquanto instrumento que colabora na organização do seu fazer.

Mas é possível se questionar: organizar a atividade de ensino, buscando coerência entre objeto e objetivo, é suficiente para encaminhar a aprendizagem do estudante? Obviamente que não, visto que o processo educativo é relacional, envolve subjetividades e condições objetivas. Isso não significa também, conforme a preocupação demonstrada por Santana, naturalizar o fato do aluno não aprender, não chegar à determinada aprendizagem. Comprometer-se com este processo que envolve muitas unidades de contrários: ensino-aprendizagem, professor-aluno, teoria-prática, conteúdo-forma, significa estar consciente dos seus limites e possibilidades, atuando nas contradições.

Moura (2010), Moretti e Moura (2011), Bernardes (2012), entre outros, tratam a especificidade da atividade na situação educativa como atividade pedagógica. Eles afirmam que a atividade pedagógica sintetiza ensino e aprendizagem como unidade dialética. Nessa perspectiva, a atividade pedagógica possui dupla objetivação, possibilitando o desenvolvimento de professores e estudantes.

a) Na dimensão psíquica do sujeito que aprende e do sujeito que ensina, objetivada no seu desenvolvimento real; b) na dimensão material da prática profissional do professor que constrói o instrumento que medeia o conhecimento, objetivado na organização do ensino. (BERNARDES, 2012, p. 84).

A atividade pedagógica conforma uma unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. São dois pólos que se constituem mutuamente. A atividade de ensino, peculiaridade do trabalho do professor na perspectiva leontieviana, tem como motivo e necessidade possibilitar a transformação da constituição dos estudantes por meio do acesso à cultura, humanizando-os. (BERNARDES, 2012). Na atividade de aprendizagem ou estudo, própria do estudante, o motivo e necessidade correspondentes é o de humanizar-se, apropriar-se da cultura humana, considerando que esta apropriação não é mecânica, não se dá como apresentado no objeto; se produz na consciência de acordo com cada sujeito.

Enquanto na atividade de ensino o objetivo é criar as condições para que o estudante esteja em atividade de estudo dos conhecimentos sócio-históricos, na atividade de estudo o objetivo é apropriar-se desse conhecimento. Na atividade de ensino, o professor organiza ações e operações considerando o conhecimento a ser ensinado e as condições (modos de ação) em que o conhecimento será ensinado. Já os estudantes participam das tarefas de estudo, controle e avaliação, se produzindo nesta relação.

Na atividade de ensino, “o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo”. (ASBAHR, 2005, p. 113). É a atividade de ensino que confere significação ao trabalho do professor, formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é: “pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno”. (BASSO, 1994, p. 27).

A atividade de ensino caracteriza e constitui a profissão do professor, enquanto a atividade de estudo qualifica a ação que o estudante desempenha na escola, considerando que estes dois sujeitos compartilham a atividade pedagógica e são conscientes do lugar social ocupado na sociedade.

A correspondência entre as atividades particulares do professor e do estudante somente se torna possível quando os sujeitos envolvidos no processo têm consciência do lugar social que ocupam na organização das sociedades letradas. (BERNARDES, 2012, p. 92).

Se na perspectiva da teoria da atividade os professores se constituem por meio da atividade de ensino, os estudantes assim o fazem por meio da atividade de estudo ou aprendizagem. (DAVYDOV, 1988). De acordo com este autor, a necessidade de aprender do estudante surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares. São eles que formam o conteúdo da atividade de aprendizagem e também a sua necessidade.

Portanto, a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance). (DAVYDOV, 1988, p. 97).

A tarefa de aprendizagem é produzida pelos estudantes mediante o cumprimento de determinadas ações que por sua vez se compõem de correspondentes operações que se modificam conforme a variação das condições concretas em que as tarefas de aprendizagem se resolvem. As ações a que o autor se refere são:

Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVYDOV, 1988, p. 97).

Embora se reconheça que o detalhamento dessas ações possa contribuir com a ampliação de elementos de análise da atividade de estudo ou aprendizagem, na perspectiva de Leontiev, foi assumido ao longo da condução da intervenção didático-formativa que o processo de apropriação de conceitos e teorias seria o ponto de partida para que fosse possível a Santana produzir suas próprias objetivações no campo do ensino. Assim, ela não seguiu as ações sistematizadas pelo método de Davydov (1988), embora tenha tido a oportunidade de conhecê-lo. Santana leu, debateu e se posicionou frente aos estudos propostos, para fortalecer sua autonomia frente à organização do ensino do qual era responsável. Buscou, portanto, a materialização de sua singular práxis educativa.

Retomando o conceito de atividade pedagógica, ou seja, aquela que se estabelece no meio educativo formal, ela sintetiza dois tipos de atividades co-relacionadas: a atividade de ensino e a atividade de estudo. A atividade de ensino caracteriza a atividade principal do professor: ensinar, enquanto a atividade de estudo caracteriza a atividade principal do estudante: aprender. Falta evidenciar uma atividade comum que possibilite analisar o desenvolvimento de ambos em correspondência.

O desafio que se apresenta ao professor relaciona-se com a organização do ensino de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para aluno e professor. Para o aluno como estudo e para o professor como trabalho. (MOURA, 2010, p. 217).

Para atender a esse desafio o autor propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino – AOE. Ele a sintetiza enquanto unidade de formação do estudante e do professor (MOURA, 2001).

[...] aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema (Moura, 1996). É atividade orientadora porque define os elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor. Este estabelece os objetivos, define as ações e elege os instrumentos auxiliares de ensino, porém não detém todo o processo, justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significados que se modificam diante do objeto de conhecimento em discussão. A atividade, na interpretação que fazemos desse conceito desenvolvido por Leontiev (1986), é fruto de uma necessidade que, para se realizar, estabelece objetivos, desencadeia ações, elege instrumentos e, por fim, avalia se chegou a resultados adequados ao que era desejado. A atividade orientadora do ensino tem uma necessidade: ensinar, tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc). E por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (MOURA, 2001, p. 155).

Portanto, o conceito de AOE toma forma de um instrumento de análise do desenvolvimento de professores e estudantes.

A AOE toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem se modificam e, assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova. (MOURA, 2010, p. 97).

A AOE se constitui em instrumento de análise que, por um lado, considera elementos e pressupostos da didática e, por outro, considera conceitos da teoria histórico-cultural. Entre os elementos da didática, dá visibilidade ao fato de que na AOE o professor resgata sua profissão, pois é central nesta perspectiva sua tarefa de ser o responsável por organizar situações de ensino que contribuam para a aprendizagem do aluno. Ser professor é “organizar situações cujos resultados são as modificações dos sujeitos a quem intencionalmente visamos modificar”. (MOURA, 2001, p. 144).

Nessa perspectiva, isso exige que o professor desenvolva uma compreensão-ação específica de sua atividade laboral, uma vez que:

Requer que o mesmo (o professor) aprenda a lidar continuamente com as pessoas, de tal forma que estas se coloquem em posição de aprendizes. Exige-se [...] que o professor detenha um conjunto de saberes que o possibilitem organizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos aprendizes e das necessidades sociais postas pela sociedade. São atribuições dadas ao professor que o colocam como um “eterno aprendiz”, que atribuem à sua formação um sentido de continuidade permanente. (BERNARDES, 2012, p. 96).

Portanto, se reconhece na AOE seu potencial de análise do processo de desenvolvimento de professores e estudantes. Tal desenvolvimento se constitui mutuamente na situação educativa, embora a participação do professor exija cuidado especial. Na perspectiva da AOE ele é o responsável por organizar o ensino, o responsável por uma organização que traga coincidência entre a necessidade de ensinar determinado objeto e a necessidade de apreendê-lo. Assim, integra o seu papel organizar o ensino de tal forma que a sua necessidade seja a necessidade do seu estudante. Para objetivar este objetivo, Moura (1992) diz que um dos elementos da AOE é a situação de conflito. Trata-se de uma situação de ensino previamente organizada pelo professor que desencadeia um movimento de interesse e investigação por parte do aluno, trazendo como conteúdo elementos do objeto a ser estudado que motivam ações de reflexão do estudante para a busca das possíveis soluções.

Moura (1992) indica, ainda, outros elementos estruturais da AOE: aspecto lúdico, sobretudo nas ações de aprendizagem com crianças, tendo em vista ser essa uma necessidade psicológica do desenvolvimento infantil, a ação coletiva e a presença de situações

cooperativas como forma de propiciar o desenvolvimento compartilhado de conceitos. Em síntese:

[...] reafirmamos que a AOE é a mediação na atividade do professor, que tem como necessidade o ensino de um conteúdo ao sujeito em atividade, cujo objetivo é a apropriação desse conteúdo entendido como objetivo social. Nessa perspectiva, a AOE constitui-se um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico e seu objeto é a constituição do pensamento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. (MOURA e colaboradores, 2010, p.100).

Para Santana, o estudo da teoria da atividade e seus conceitos interrelacionados foi uma etapa importante no processo formativo desenvolvido com a pesquisa. Conforme sua própria afirmação, o conceito a ajudou a pensar na importância da organização do ensino e ajudar os estudantes a também se deterem nesta reflexão. Foram indicações relevantes, mas não suficientes, visto que o processo educativo envolve muitos outros elementos complexos para se materializar. Posso dizer que compreender o conceito de atividade foi um instrumento importante para Santana se objetivar na profissão, mas existem outros tratados na sequência.

3.6 Mediação, instrumentos, signos, formação de conceitos espontâneos e conceitos científicos

Quando questionada sobre conceitos que foram importantes durante os estudos e demandaram aprofundamento, Santana declarou:

Um conceito que foi importante mais eu quero entender melhor: interação. Por mais que eu já tenha compreendido a questão de que existe uma mediação e que esta mediação se dá entre a pessoa e o mundo e a mediação tem instrumentos e que se aprende por interação, que não é uma aprendizagem mecânica de um objeto de estudo, de um conhecimento. [...] Eu acho que os instrumentos e signos eu queria entender melhor. Não só os conceitos, mas eu queria estabelecer as relações com instrumentos e signos da geografia. (SANTANA, En).

A professora revela sua necessidade de compreensão relativa a outros conceitos tratados pela teoria histórico-cultural: mediação, signos e instrumentos. Além disso, demonstra que sua necessidade vai para além dos elementos essenciais dos conceitos, visto que ela pretende utilizá-los na relação com os conhecimentos da geografia. Na observação das aulas que foram desenvolvidas a partir dos estudos, essa intenção da professora se objetiva, pois, o tempo todo, ela busca exemplos da área para aproximar dos estudantes as explicações que formula.

Numa dessas situações ela analisa:

Numa atividade que tenha como objeto de estudo o campo, o professor pode iniciar levantando os conhecimentos espontâneos que os alunos têm sobre esse objeto de estudo e identificar as capacidades reais e próximas do aluno. (SANTANA, PS).

Na explicação, a professora utiliza os conceitos que tem relação com a idéia de mediação na teoria histórico-cultural. Na teoria, a mediação é estabelecida entre o homem e o mundo por meio dos instrumentos e signos:

[...] identificados os conhecimentos cotidianos e as capacidades reais de compreensão e de construção de explicações sobre os objetos e fenômenos, é função do professor oferecer novos instrumentos para que ele possa problematizá-los e reformular outras explicações. (SANTANA, PS).

A professora faz uso dos conceitos de mediação, conhecimentos cotidianos e instrumentos em sua afirmação. Os conhecimentos cotidianos são aqueles produzidos na prática cotidiana dos homens. Os instrumentos são as “ferramentas” interpostas entre o sujeito e o objeto da atividade, enquanto os signos se constituem em mediadores das transformações da atividade psíquica. (NUÑEZ, 2009).

Chamamos signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumpre a função de auto-estimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou de outros – é um signo. (VYGOTSKI, 1995, p. 83).

Ao explicar as diferenças entre instrumentos e signos Nuñez (2009) inclui o conceito de mediação para explicar como ocorre o processo de aprendizagem.

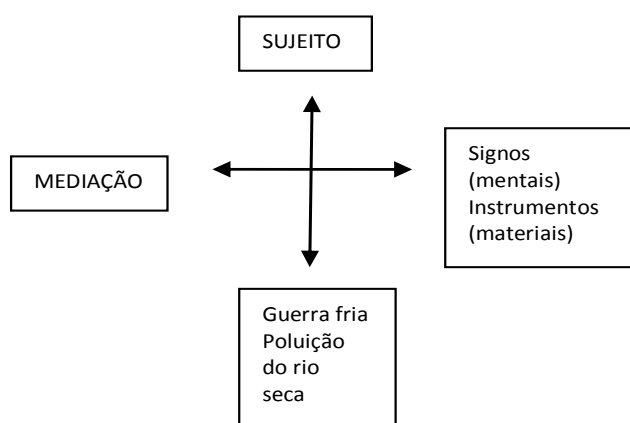
A aprendizagem, como atividade transformadora tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade. [...] A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto e entre os sujeitos. A relação do homem com o mundo não é um processo direto, mas fundamentalmente uma relação mediatizada. Existe uma diferença essencial entre o signo e os instrumentos materiais, o primeiro se situa na pessoa e medeia a relação e a atitude do sujeito com outros e consigo mesmo e se localizam entre o sujeito da atividade e medeiam a influência do sujeito sobre os objetos. Os signos se constituem em mediadores das transformações da atividade psíquica. (NUÑEZ, 2009, p. 26-27).

Para Vigotski (2007) o signo é visto como instrumento psicológico. Ele atua na formação da personalidade e no desenvolvimento das funções psíquicas, por isso a mediação simbólica é considerada vital. Com ela o sujeito se relaciona com o mundo e ao mesmo tempo se produz.

Na teoria de Vigotski a criação e o emprego do signo é um modo do homem operar intelectualmente no essencial das coisas, dos fenômenos externos, sendo o simbólico o meio de sua realização psicológica. (NASCIMENTO, 2014, p. 325).

Santana explica o conceito de mediação para os estudantes por meio de um esquema que desenha no quadro de giz. No esquema, a professora demonstra de maneira simples que a mediação entre o sujeito e a realidade se dá por meio dos instrumentos e signos. Para isso ela escolhe um conceito da geografia para aproximar a explicação dos estudantes desta área de estudo:

FIGURA 8 – Esquema que representa o conceito de mediação



Fonte: esquema da professora registrado na intervenção didático-formativa

A ideia de mediação da professora, expressa no esquema, pode fazer supor se tratar de um quarto elemento na relação estabelecida com os demais elementos citados: o sujeito, os signos e instrumentos e os conceitos formados (guerra fria, poluição, seca), como se todos eles estivessem fora do sujeito, o que em Vigotski (2007) tem explicação de natureza muito mais complexa. Os signos já são mesmo a mediação simbólica, enquanto guerra fria, seca, os conceitos. Para o autor conceituar é generalizar e também um ato de pensamento mediado sobre o mundo. Assim, um esquema envolvendo o conceito de mediação tomando como base a teoria vigotskiana teria que considerar seu caráter de gênese na constituição da especificidade humana. Nessa perspectiva, o sujeito só se produz na mediação simbólica, sendo esta relação muito mais complexa do que a apresentada no esquema.

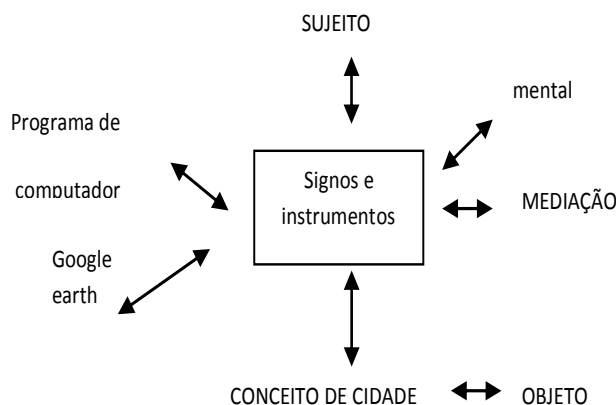
Apesar disso, é possível observar que a figura demonstra uma preocupação didática da professora na discussão do conceito de mediação junto aos estudantes, mesmo que a apropriação conceitual ainda demonstre necessidade de se desenvolver. A figura de Santana procura demonstrar que para apreender conceitos da geografia, como guerra fria, poluição do

rio, seca, são necessários signos e instrumentos mediadores. Para ela, esses elementos mediadores da aprendizagem estão presentes nos materiais que o professor de geografia seleciona, intencionalmente, para organizar didaticamente a sua aula. As imagens, os livros, constituem os instrumentos que trazem os signos, expressos em diferentes linguagens a ser apropriados pelos estudantes de geografia. Santana atribui grande relevância aos instrumentos e signos utilizados pelos professores em sua prática pedagógica, visto que para a professora eles colaboram com a organização das aulas.

[...] com instrumentos e signos o professor vai organizando a aula e orientando os alunos. Instrumentos e signos são ferramentas materiais e representações de ordem simbólica, criadas pelas diferentes culturas e grupos sociais, e que podem ser mediadores em relação ao objeto que se estuda, tais como: textos científicos, literários, cinema, fotografia, tabelas, gráficos, mapas, entrevistas, teatros, dados públicos (prefeitura, arquivos públicos, secretarias, ministérios, IBGE), dados primários (de comunidades, grupos, pessoas), etc. (SANTANA, PS).

Ao mesmo tempo em que sistematiza sua compreensão acerca dos instrumentos e signos, a professora os articula ao contexto do ensino e aprendizagem, indicando alguns que podem ser utilizados pelo professor na organização de uma aula, tendo em vista o objeto em estudo. Ao esquematizar em uma aula os conceitos de instrumentos e signos, ela apresenta sua compreensão junto aos estudantes:

FIGURA 9 – Esquema que representa os conceitos de signos e instrumentos



Fonte: esquema da professora registrado na intervenção didático-formativa

Vigotski (2007), Nuñez (2009) e Nascimento (2014), atribuem aos signos e instrumentos, o papel de mediadores na relação entre o sujeito e a realidade, conceitos que a professora demonstrou ter se apropriado com a representação de seu esquema que parte do conceito de cidade, estudado pela área de geografia. A relação que se estabelece entre todos os elementos do esquema é de mão dupla, indicando não haver linearidade nela. Santana

explora os conceitos junto aos estudantes procurando uma explicação que esteja próxima da área pela qual estão se formando, numa preocupação da professora em potencializar seus sentidos. Além de indicar os instrumentos materiais: mapas e programas de computador, ela também indica que a mediação dos signos produz os aspectos internos dos sujeitos que no esquema está representado pela palavra “mental”.

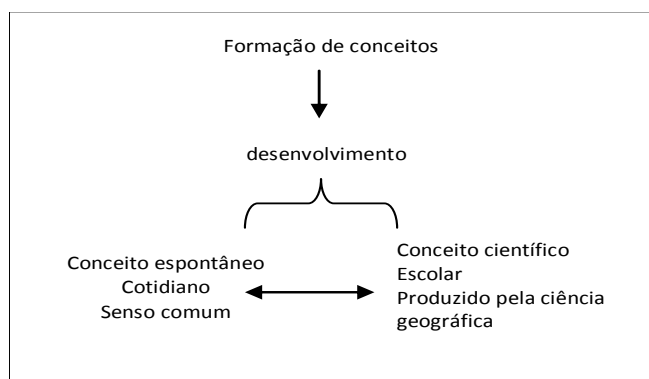
Cabe ressaltar que Santana explora os conceitos da teoria, relacionando-os aos conceitos utilizados pela geografia, como forma de instrumentalizar o estudante para o planejamento e desenvolvimento de aulas realizadas no campo de estágio supervisionado, disciplina que ela coordena no curso. Sua atuação, portanto, enfrenta limites curriculares que não lhe permitem, por exemplo, criar junto aos estudantes metodologias específicas para o ensino de conceitos específicos da geografia, tarefa que poderia ter sido objeto dos professores especialistas nestes conceitos, ao longo do curso, mas que devido ao formato curricular e a perspectiva formativa não ocorre.

Portanto, sua abordagem no estágio supervisionado objetiva criar melhores condições do ponto de vista teórico-prático para que os estudantes se desenvolvam na profissão para a qual estão se licenciando, com uma formação que envolva fundamentos mais gerais da docência. Os objetos da geografia, portanto, são superficialmente tratados no estágio supervisionado, o que para Santana permanece como um dilema a ser enfrentado na licenciatura.

Na continuidade dos estudos da intervenção didático-formativa surgiu a questão: do ponto de vista psicológico, como são formados os conceitos apreendidos na escola? Vigotski e seus colaboradores se dedicaram a estudar a sociogênese da formação de conceitos, ou seja, os processos psíquicos de apropriação humana da experiência sócio-histórica. Pela via experimental esses autores identificaram duas formas de agrupar conceitos, diferenciados qualitativamente: os conceitos espontâneos, desenvolvidos espontaneamente ao longo da vida cotidiana das pessoas e os conceitos científicos, aqueles desenvolvidos ao longo da vida escolar.

Santana produziu outro esquema para explicar aos estudantes, numa aula, a formação de conceitos em conceitos espontâneos e científicos:

FIGURA 10 – Esquema que representa conceitos espontâneos e científicos



Fonte: esquema da professora registrado na intervenção didático-formativa

Mais uma vez a formadora se preocupou em criar formas de abordagem da teoria para os estudantes, com a utilização de esquemas. Neste, ela indica a relação existente entre conceitos espontâneos e científicos na formação de conceitos, embora não deixe claro que eles possuem natureza distinta e não se encontram numa mesma linha de desenvolvimento, como parece supor o esquema. Ao contrário, os dois tipos de conceitos se produzem por vias opostas, sendo, o tempo todo, confrontados. (VIGOTSKI, 2007). Enquanto o primeiro se produz na vida cotidiana, o outro se produz na escola.

O choque entre os dois tipos de conceito possibilita o desenvolvimento do sujeito, uma vez que a explicação cotidiana sobre determinado objeto ou fenômeno da vida deixa de ser suficiente quando a referência da ciência é apresentada, apontando explicações mais elaboradas ou, às vezes, com indicações de outra ordem. A antiga objetivação do sujeito é colocada em cheque e ele acaba se reorganizando do ponto de vista intrapsíquico, transformando qualitativamente as estruturas anteriores.

O desenvolvimento do conceito científico começa justamente a partir do que ainda permanece sem desenvolver nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. [...] A investigação mostra que esta diferença entre um e outro conceito em um mesmo escolar determina que a fortaleza e debilidade dos conceitos cotidianos e científicos sejam distintas. Aquilo que é forte no conceito “irmão”, que já foi realizado no longo caminho do desenvolvimento e já esgotou grande parte do seu conteúdo empírico, constitui o aspecto débil do conceito científico e o inverso: aquilo que é forte no conceito científico, como o conceito de “princípio de Arquimedes” ou de “exploração” é o aspecto forte do conceito cotidiano. (VIGOTSKI, 2007, p. 372).

O esquema de Santana consegue estabelecer a existência de conceitos espontâneos ou cotidianos e conceitos científicos e a sua relação no processo de formação de conceitos que ocorre ao longo da vida, mas não consegue estabelecer sua oposição, distinção no processo de

desenvolvimento, uma vez que os dois tipos de conceitos têm gêneses diferentes. O que é forte no conceito espontâneo, ou seja, sua produção pela via da experiência pessoal é a debilidade no conceito científico, estruturado pela via da compreensão consciente e voluntária: “Os conceitos científicos crescem até abaixo por meio dos cotidianos. Os conceitos cotidianos crescem até acima por meio dos científicos”. (VIGOTSKI, 2007, p. 376).

Os conceitos se formam em estágios, que correspondem a períodos de desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento propriamente conceitual. “[...] nossa investigação mostra que o curso do desenvolvimento dos conceitos está em essência formado por três estágios básicos”. (VIGOTSKI, 2007, p.195). Corresponde ao primeiro estágio a fase em que o significado de uma determinada palavra é internalizada, ou seja, passa pelo processo de construção da estrutura interna da consciência. Assim, são formados conjuntos sincréticos com objetos sem nexos objetivos e sim subjetivos, orientados pela percepção. Corresponde a esse estágio do desenvolvimento, um pensamento sensitivo e intuitivo, formulado por nexos vagos que podem ser confundidos a qualquer momento, pois não se orientam por fundamentos suficientes e essenciais, tendo natureza explicativa frágil.

A primeira etapa de formação da imagem sincrética, a do amontoamento de objetos que corresponde ao significado da palavra, coincide plenamente com o período de ensaio e erro no pensamento infantil. A criança agrupa novos objetos tomando-os sem nenhum critério, mediante tentativas desconexas que se vão substituindo uns a outros quando se descobre seu erro. (VIGOTSKI, 2007, p. 197).

Com o desenvolvimento do pensamento, o que antes ocorria por associação livre de tentativa e erro começa a se reorganizar com base em semelhanças concretas e visíveis das coisas e fenômenos. É a fase do pensamento por complexos, que de acordo com Vigotski (2007, p. 199), “conduz a formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diversas impressões concretas, a união e generalização de objetos distintos, ao ordenamento e sistematização de toda a experiência.” Nuñez (2009) reitera que nessa fase se tem como referência a experiência concreta e direta. Nesse processo formam-se os pseudoconceitos. Predomina ainda o pensamento prático, embora já surjam as primeiras possibilidades de se realizar sínteses, como consequência da diferenciação de elementos em um nível rudimentar de abstração.

O domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua etapa mais avançada permite a passagem para a formação de conceitos verdadeiros, que segundo o próprio Vygotsky (1981), só aparecem quando os traços são sintetizados novamente e a síntese abstrata resultante se transforma no principal instrumento do pensamento. (NUÑEZ, 2009, p. 37).

Assim se inicia a etapa de desenvolvimento marcada pelo pensamento teórico, em que há a formação de conceitos científicos. Eles se configuram como resultado de um ato real e complexo do pensamento, mediante operações intelectuais de análises, sínteses, em suas formas mais elaboradas. Vigotski (2007, p. 268) afirma que “o desenvolvimento do conceito científico se produz nas condições do processo de ensino-aprendizagem, que é uma forma particular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança [...]”. Por sua vez Davydov (1988, p. 125) compreende o pensamento teórico como “o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas”.

As etapas de formação de conceitos não constituem um percurso linear, limitado por condições biológicas ou maturacionais. As diferentes etapas e estruturas conceituais coexistem. Assim se explica por que um estudante da educação superior, por exemplo, nem sempre consegue pensar com um conceito genuíno e às vezes precisa fazer relações com a sua experiência concreta para chegar a generalizações que o conduza à apropriação de um conceito científico. No contexto do cotidiano, portanto, as diferentes pessoas utilizam pseudo-conceitos, sendo esta uma forma de pensar distinta da que é produzida com o pensamento teórico, que utiliza conceitos científicos.

Conforme sinaliza Vigotski (2007), é na escola que se adquirem os conceitos científicos, razão pela qual eles também podem ser chamados de conceitos escolares. Apreendê-los em seus traços fundamentais e suficientes e, além disso, operar com eles realizando operações mentais que possibilitem poder aplicá-los na solução de tarefas é responsabilidade da escola realizar. O conceito científico consiste, portanto, numa:

[...] generalização que representa um conjunto de objetos ou fenômenos de uma mesma classe desenvolvidos pela ciência e que se articulam com uma dada teoria científica. Em geral, o conceito científico, segundo a lógica formal e dialética, define-se pelo conjunto de propriedades necessárias e suficientes que entram em sua definição. (NUÑEZ 2009, p. 40).

Contudo, para que ocorra a formação de conceitos científicos se fazem necessárias algumas considerações didáticas:

Na escola, o desenvolvimento do conceito científico começa pelo trabalho com o próprio conceito em si, por sua definição discursiva, seguido de atividades que pressupõem o uso consciente dos atributos que compõem a definição do conceito na solução de diversas tarefas, tais como identificar, comparar, classificar, que são procedimentos relacionados à definição de conceito. (NUÑEZ, 2009, p. 42).

Nessa definição se destaca a importância da linguagem como condição para o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos. A linguagem e, especialmente, a

linguagem científica tem características próprias que são produzidas historicamente no contexto de cada área de conhecimento. Portanto, aprender na escola torna-se uma atividade inseparável da aprendizagem da linguagem específica de cada conteúdo escolar.

Assim, no processo de apreensão de determinada área de saber é necessário dominar seu sistema de conceitos próprios, suas teorias e princípios essenciais. Esse aprendizado contribuirá para o aluno pensar e ver a realidade de acordo com o quadro representativo de cada área, desde que ele consiga abstrair os atributos necessários e suficientes que entram na definição de cada conceito estudado. “A atividade conceitual na criança não surge porque ela domina o conteúdo, mas pelo contrário, domina o conceito porque aprende a agir conceitualmente, ou seja, a prática é conceitual.” (NUÑEZ, 2009, p.69).

Numa aula organizada por Santana, em que os estudantes deveriam apresentar suas primeiras experiências docentes realizadas no decorrer do estágio supervisionado, a professora utilizou como recurso didático a formulação de questionamentos, obrigando os estudantes a sair da mera narrativa de suas ações para enriquecê-las por meio da aproximação aos conceitos estudados. Numa dessas situações Santana questionou: *“Qual foi o conceito espontâneo que vocês registraram nos alunos da educação básica?”* (SANTANA, RO). Depois de um breve silêncio da turma os estudantes responderam, considerando que o objeto de estudo da aula foi o conceito de turismo: *“A princípio eles disseram que ir a Disney é uma forma superior de turismo”, ou “para eles é preciso muito dinheiro para fazer turismo” e ainda: “fui à cidade tal, mas não fiz turismo”.* (ESTUDANTES, PE).

Diante das respostas dos estudantes, Santana ponderou: *“Aparecem conhecimentos sincréticos nas práticas com os alunos, porque advém da experiência deles”.* (SANTANA, RO). Com a afirmação, a professora limitou a discussão, não deixando clara a sua definição de conhecimento sincrético e os motivos pelos quais ela os vincula à experiência dos estudantes que estão procurando compreender o conceito científico de turismo. Como hipótese, acredito que ela tenha generalizado sua compreensão da formação de conceitos, sem considerar os seus diferentes estágios, indicando a necessidade de desenvolver melhor esses conceitos. De acordo com Vigotski (2007), a fase dos conhecimentos sincréticos se caracteriza por relações sem critério claro entre significado e objeto, o que não parece ser o caso discutido, pois mesmo sem uma compreensão do conceito científico de turismo os estudantes conseguem estabelecer relações com critérios claros.

A professora continuou questionando: *“E como o conhecimento científico foi apresentado?”* Os estudantes responderam: *“explicamos aos alunos por meio de citações de outros autores”.* Também: *“depois que explicamos o que é turismo um aluno ficou feliz*

porque entendeu que o pai que é caminhoneiro faz turismo” e ainda: “eles perceberam que o conceito escolar está relacionado com a prática”. (ESTUDANTES, PE).

O que se analisa dessa situação, é que a professora procurou sistematizar sua compreensão atual acerca dos conceitos de conhecimentos espontâneos e científicos e apresentá-la aos estudantes e, além disso, criar uma organização didática que possibilitasse que eles utilizassem estes conceitos articulados às suas experiências docentes no campo de estágio. Com isso, eles reviram suas aulas aproximando-as de fundamentos teóricos, levando-os a construção de sua própria práxis pedagógica. Além disso, com a estratégia de Santana, os estudantes também puderam fazer generalizações relacionadas ao ensino, pois puderam chegar a conclusões que se aplicavam a diferentes situações.

Assim, professora e estudantes se moveram em seu processo de aprendizagem com a força e o potencial para o desenvolvimento de formas novas de pensamento-ação, pois tiveram que experimentar, vivenciar os conceitos em situações reais do ensino, nos dois contextos distintos. O primeiro, em que Santana teve que criar uma situação didática para que o uso dos conceitos produzisse sentido para os estudantes em situação de estágio. O segundo, em que os estudantes tiveram que revisitar suas experiências docentes para perceber a necessidade de agirem de forma consciente, amparados em um referencial teórico que subsidiasse suas práticas e os ajudasse em suas escolhas didáticas, elemento seguinte analisado.

3.7 Possibilidades didáticas a partir do estudo de conceitos da teoria histórico-cultural

Para escolher conscientemente a forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem na escola, articulando-o a um princípio teórico e dessa forma constituir o trabalho docente enquanto práxis, é necessário questionar a maneira tradicional que a escola, nos diferentes níveis, organiza o processo didático. Muitas vezes, os próprios professores qualificam este processo, em geral, como pouco produtivo, mecânico, repetitivo, no qual o aluno tende a realizar pouco esforço mental. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003). Tradicionalmente, se apresentam conceitos que são memorizados pelos alunos e na sequência são aplicados exercícios para sua fixação. Como consequência, não há aprendizagens duradouras, o que foi memorizado logo é esquecido e o aluno pouco participa.

Não se exige uma reflexão profunda, a determinação do essencial, o estabelecimento de nexos, a argumentação, o vínculo do que se aprende com a prática social, a valorização da utilidade, a autovalorização do que se faz, da sua conduta e de seus companheiros. Essa pobreza gera um estudante com

muito pouco protagonismo no processo da aula, pouco independente, que se aborrece e, muitas vezes, deseja que o turno das aulas termine logo. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, p. 21).

Diante disso, aos professores, urge a necessidade de desenvolver uma didática que se ocupe da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem, de forma que contribua para o desenvolvimento, ou seja, para a criação de formações novas; mudanças qualitativas na vida psíquica do homem (Talízina, 2000); uma didática que tenha no ensino intencional seu objeto, na aprendizagem sua condição e no desenvolvimento da personalidade integral do estudante seu objetivo. (PUENTES e LONGAREZI, 2012). Buscando delimitar um conjunto de princípios didáticos dirigidos a um processo de ensino-aprendizagem que instrua, eduque e desenvolva Oramas e Zilberstein (2003) sistematizaram os seguintes princípios:

- Diagnosticar integralmente o estudante: sucessos e potencialidades no conteúdo de aprendizagem, desenvolvimento intelectual e afetivo valorativo.
- Estruturar o processo ensino-aprendizagem para a busca ativa do conhecimento pelo aluno. Para isso, organizar ações distintas para os momentos de orientação, execução e controle da atividade e o uso de meios de ensino que favoreçam a atividade independente e a busca de informação.
- Conceber um sistema de atividades para a busca e exploração do conhecimento pelo estudante, desde posições reflexivas, que estimulem e propiciem o desenvolvimento do pensamento e a independência no escolar.
- Orientar a motivação ao objeto da atividade de estudo e manter sua constância. Desenvolver a necessidade de aprender e de saber como fazê-lo.
- Estimular a formação de conceitos e o desenvolvimento dos processos lógicos do pensamento, e do nível teórico, na medida em que se produz a apropriação dos conhecimentos e se eleva a capacidade de resolver problemas.
- Desenvolver formas de atividade e de comunicação coletivas, que favoreçam o desenvolvimento intelectual, para chegar a uma adequada interação do individual com o coletivo no processo de aprendizagem, assim como a aquisição de estratégias de aprendizagem pelo aluno.
- Atender as diferenças individuais no desenvolvimento dos alunos, no trânsito entre o nível alcançado e o que se aspira.
- Vincular o conteúdo da aprendizagem com a prática social e estimular a valorização pelo aluno no plano educativo e os processos de sua formação cultural em geral.

Tais princípios organizados pelos autores para a organização do trabalho didático na perspectiva desenvolvimental foram desdobrados de necessidades consideradas importantes: diagnóstico dos estágios de desenvolvimento dos estudantes para, a partir daí, planejar a atividade de ensino-aprendizagem, busca de uma ação independente do estudante no processo de apropriação, sistema de atividades que envolva o estudante nesse processo, desenvolvimento da motivação ao longo da atividade de ensino-aprendizagem. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003). Em todas essas formulações há a necessidade de um conhecimento acerca do nível de desenvolvimento do estudante.

Sforni (2015) também sistematizou princípios didáticos e ações favoráveis à aprendizagem, pois de acordo com ela “os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática”. (SFORNI, 2015, p. 379). Os princípios sistematizados por ela são: ensino que desenvolve; caráter ativo da aprendizagem; caráter consciente; unidade entre o plano material (ou materializado) e verbal; ação mediada pelo conceito. A cada um destes princípios correspondem ações, de acordo com a autora. Assim, no ensino que desenvolve têm-se as ações:

a) avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado; b) uso de atividades com os conceitos que mobilizam as funções psíquicas superiores; c) criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando os conceitos. (SFORNI, 2015, p. 385).

No princípio do caráter ativo da aprendizagem as ações:

a) elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito; b) previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si e elaborem sínteses coletivas, mesmo provisórias; c) orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes. (SFORNI, 2015, p. 387).

No princípio do caráter consciente:

a) elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes; c) atenção para as explicações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral. (SFORNI, 2015, p. 389).

No princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal: “a) organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita); b) uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento”. Finalmente, no princípio da ação mediada pelo conceito:

a) análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito; b) elaboração de problemas desencadeadores com a finalidade de levar os alunos a resolvê-los por meio da mediação do conceito; c) inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito. (SFORNI, 2015, p. 392).

As contribuições da autora possibilitam tomar a didática como área que não é neutra na organização do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, nas proposições de princípios e ações favoráveis a aprendizagem que ela sugere, reconhece a articulação que os procedimentos didáticos possuem com a compreensão de processos de constituição e desenvolvimento humanos, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Os princípios e ações sugeridos não são tomados como verdades, nem como regras a serem seguidas por todos os professores, pois também se reconhece que a relação educativa só se materializa no encontro com o outro, que possui suas especificidades de ordem objetiva e subjetiva e está localizado num dado contexto histórico e social.

De qualquer forma são princípios e ações que podem ser referências para a organização didática dos professores e contribuir para a construção de aprendizagens, considerando que ela é apenas uma das dimensões do processo educativo. Embora importante, não circunscreve a complexidade dos elementos aí envolvidos e, sobretudo, a diversidade dos sujeitos em relação.

Santana procurou organizar suas aulas junto aos estudantes partindo da preocupação de perceber como eles estavam elaborando compreensões acerca dos conceitos estudados. Para isso foi elaborado um questionário diagnóstico (APÊNDICE Q) logo no início da disciplina *Estágio Supervisionado IV*. Tal questionário foi elaborado durante a ação de planejamento, no decorrer da intervenção didático-formativa e contou com a minha participação enquanto pesquisadora. Com a análise das respostas dos estudantes ao questionário a professora teve a oportunidade de comentar com eles: “*percebi na leitura do questionário diagnóstico de vocês, respostas muito gerais, amplas*”... (SANTANA, RO), o que pode ser analisado como momento decorrente de uma etapa de desenvolvimento dos estudantes ainda muito referendada pelos conhecimentos espontâneos relacionados à docência.

Com o questionário, a finalidade era perceber que conhecimentos os estudantes já detinham em relação à profissão docente, especialmente no que diz respeito ao planejamento de ensino, além de suas compreensões iniciais acerca de conceitos da teoria histórico-cultural. Com a delimitação das questões diagnósticas, os estudantes também puderam observar alguns

elementos que seriam importantes na condução da disciplina, ou seja, as questões revelaram o conteúdo a ser desenvolvido. Desde o início os estudantes tiveram uma participação ativa no processo, pois foram envolvidos de tal forma que precisaram encontrar soluções para os problemas apresentados.

A professora também utilizou um procedimento em que formulava questões aos estudantes para que eles se referissem às experiências docentes do estágio, sobretudo relacionadas às formas de analisar os conhecimentos atuais dos alunos do campo de estágio: *“Como foi o retorno do questionário para levantar os conceitos espontâneos no campo de estágio do asilo?”* (SANTANA, RO). Os estudantes responderam: *“Para eles educação ambiental é zelar do meio ambiente, é plantar no quintal, não comprar nada”*. (ESTUDANTES, RO).

Santana não questionou aos estudantes sua compreensão acerca da definição de “conceito espontâneo”, o que poderia fazer com que eles recorressem à memorização da definição que não seria, necessariamente, uma indicação de aprendizagem. A professora foi além, pedindo aos estudantes uma aplicação do conceito a uma situação real do ensino. A resposta dos estudantes se constituiu assim, numa solução ao problema apresentado e numa indicação para a professora do processo de aprendizagem. A opção didática de Santana, portanto, esteve voltada para uma perspectiva desenvolvimental, pois demandou dos estudantes pensar nas características essenciais do conceito, sintetizá-las no pensamento e ainda responder a um problema da realidade do ensino, utilizando-as.

Pensar a organização didática do processo ensino-aprendizagem de modo que contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos, não é uma tarefa fácil. Sforzi (2015, p. 377) concorda com isso quando pondera: *“Para levar à formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental”*. Para a autora este é um caminho pouco conhecido na tradição da didática brasileira, que embora já conhecesse a teoria histórico-cultural desde a década de 1980, vivia nesta época um momento de crise.

Em suma, esse campo não tem se destacado pelas investigações sobre o caráter didático do ensino. Na produção acadêmica brasileira observa-se uma lacuna entre as teorias que versam sobre a aprendizagem e aquelas que, por princípio, deveriam se ocupar da organização didática da atividade de ensino. Assim, considerando que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento, entendemos que o domínio desses conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes são conhecimentos necessários ao professor. (SFORZI, 2015, p. 378).

A autora encaminha sua reflexão para a necessidade do professor escolher conscientemente suas opções didáticas ancoradas num referencial teórico que substancie sua prática, construindo sua práxis.

Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação. (SFORNI, 2015, p. 378).

Para isso não é suficiente dominar conhecimentos teóricos para exercer a docência; é necessário dominar instrumentos que ajudem o professor a materializar coerência na unidade teoria-prática. Para encaminhar a intervenção didático-formativa, as opções didáticas assumidas tiveram essa preocupação: buscar coerência no processo de constituição da unidade conteúdo-forma. Assim, a ação de instrumentalização foi organizada didaticamente sob a base dos seguintes princípios: 1) partir de necessidades formativas dos sujeitos da pesquisa; 2) considerar o diagnóstico do nível de desenvolvimento dos professores no que diz respeito ao ensino; 3) propor problemas aos professores que os levassem a analisar os nexos dos conceitos estudados e 4) organizar novos planejamentos para suas próprias aulas com base nos conceitos.

Tais princípios foram desenvolvidos a partir de orientações didático-formativas como as elencadas a seguir:

Vou apresentar a vocês a sistematização do diagnóstico do ensino realizado anteriormente. Que avaliação vocês fazem desse diagnóstico?

Faça um desenho ou esquema que represente o ensino superior no contexto atual sob o título: Fundamentos teórico-práticos da docência universitária no contexto atual.

Por que o professor precisa discutir as relações entre aprendizagem e desenvolvimento?

A partir das cenas selecionadas do filme: A Maçã, vamos discutir o conceito de humanização.

Com base no texto de Piaget e a teoria histórico-cultural vamos estabelecer as diferenças entre elas.

A partir da definição: formação de conceitos, que elementos essenciais e suficientes colaboram em sua definição? Vamos discutir a rede conceitual que se forma a partir do texto. (RO).

Nas proposições didáticas destaco o fato de que era necessário realizar leituras prévias para conseguir encaminhar as questões levantadas. Isso demonstra uma característica

específica desta área de conhecimento: sua apreensão demanda o reconhecimento do estado atual da produção conceitual, para, a partir daí, serem realizadas análises e sínteses. As leituras prévias por parte dos professores e depois por parte de Santana não foram uma negociação simples.

Inúmeras vezes eles reconheciam não ter conseguido fazer a leitura indicada com antecedência e justificavam pela grande demanda de atribuições assumidas. Reproduziam um comportamento que muitas vezes é sentido entre os estudantes de graduação, mesmo eles reconhecendo que a leitura prévia é condição essencial para os estudos na área de ciências humanas e sociais, na qual a educação, a psicologia e a didática estão inseridas.

As proposições didáticas que orientaram a intervenção quase sempre demandavam a realização de procedimentos mentais: análises, comparações, argumentações, descrições, representações, avaliações. O desenvolvimento dos procedimentos envolvia os professores nos estudos, obrigando-os a atuar sobre os conteúdos teóricos, posicionar-se frente ao que eles apresentavam. Na ação de planejamento este processo exigia mais: além dos procedimentos mentais antes realizados, demandava uma prévia idealização de uma ação orientada a um fim. Com o desenvolvimento das aulas, era inevitável a avaliação de todo o percurso, para que ele fosse reformulado, permanentemente. Santana indicou isso ao responder ao questionamento: *“Você percebe contribuições desses estudos teóricos para organização da sua prática docente”?* (PESQUISADORA, En). Santana respondeu:

Eu acho que percebo mesmo. Por exemplo, este semestre que você não está diretamente observando minhas aulas [...] eu optei sozinha por estudar alguns textos que estudamos juntas, estudar os conceitos da teoria, orientar um estágio inteirinho acreditando minimamente que estaria contribuindo com a formação dos alunos com subsídios teórico-metodológicos para a prática deles... (SANTANA, En).

A professora revela a modificação da forma anterior da organização: *“agora o que a gente planejou eu estou refazendo tudo”* (SANTANA, En). Ela demonstra sua autonomia conquistada e sua compreensão de que a organização didática está sempre em movimento, com escolhas que devem estar articuladas a diferentes dimensões do processo educativo. A organização didática deve refletir um contexto de ensino determinado, em que sujeitos reais se movimentam, demandam, se apresentam em suas necessidades e peculiaridades. Por isso, a cada processo formativo o professor precisa reorganizar sua idealização prévia, considerando finalidades, conteúdos, condições objetivas de que dispõe e características que os estudantes apresentam. A organização didática se relaciona a todos estes elementos.

Infelizmente, do ponto de vista da pedagogia tradicional, essa interação da didática com outros elementos do processo formativo não é considerada, como se ela fosse algo neutro e linearmente aplicado ao campo do ensino. Do ponto de vista da análise do nível de desenvolvimento do estudante apenas um tipo de análise é considerado. Ele é levado a responder determinadas questões e daí depreende-se o que ele já sabe fazer de forma independente. Vigotski (2007) faz uma crítica a esta postura. De acordo com ele, apenas conhecer o nível de desenvolvimento atual do estudante é insuficiente para orientar, de forma intencional, a atividade de ensino-aprendizagem. Portanto ele inicia uma série de experimentações e explica um novo procedimento metodológico:

Suponhamos que determinamos a idade mental de duas crianças e que esta resultou ser de oito anos. Se não nos determos nisso e tratamos de explicar como eles resolvem testes previstos para idades seguintes, testes que não estão em condições de resolver por si mesmos, se ajudamos através de demonstrações, perguntas sugeridas, ensinando-os como começar sua resolução, poderemos observar que um deles, com ajuda, com colaboração, com indicações, será capaz de resolver testes correspondentes a idade de doze anos, e o outro, testes correspondentes a idade de nove. Esta diferença entre a idade mental, o nível atual de desenvolvimento, determinado por meio da resolução independente de tarefas e o nível alcançado pela criança quando resolve tarefas não de forma autônoma, senão assistida, determina a zona de desenvolvimento próximo. (VIGOTSKI, 2007, p. 353).

Mais adiante ele complementa: “a investigação mostra que a zona de desenvolvimento próximo tem uma importância mais direta para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2007, p. 354).

Dessa forma, organizar diagnósticos para identificar que conhecimentos os estudantes já construíram e utilizam com independência e os conhecimentos que eles ainda precisam alcançar, pois precisam de colaboração para utilizar configura-se como tarefa a ser desempenhada pelo professor. Trata-se de procedimento para que ele, a partir daí, possa planejar seu trabalho didático com a compreensão do potencial que o estudante possui para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Santana se apropriou deste princípio e o utilizou ao longo da intervenção didático-formativa, pois buscou formas de perceber como os estudantes foram produzindo sínteses dos estudos que propôs, seja com o uso de questionários diagnósticos, seja com perguntas que interrogassem as práticas deles no campo de estágio. Do mesmo modo, a intervenção também considerou essa orientação, pois se organizou a partir de necessidades dos professores que foram apresentadas em suas expressões escritas e orais, de variadas formas.

Vigotski e Leontiev foram autores da teoria histórico-cultural importantes no processo formativo de Santana. No que diz respeito à teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), Santana

a considerou para pensar a organização do seu trabalho didático. Como dito por ela, a teoria a ajudou a pensar melhor nessa organização, a elaborar seu planejamento de aulas com finalidades um pouco mais precisas. Afinal uma prática referendada por esta teoria necessita de uma estrutura intencional e clara, em que os elementos do sistema didático, ou seja, objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação estejam coerentemente articulados, significados e, portanto, passíveis de se traduzirem em sentidos pessoais para os alunos, mediante a busca de motivação a percorrer todo o processo. Isso porque a atividade, tal como teorizada por Leontiev não é um processo simples. Ao contrário, é complexo; possui uma estrutura e conforma um sistema de elementos interdependentes, assim como o processo de ensino-aprendizagem.

Numa situação junto aos estudantes, em que Santana discute o planejamento das aulas no campo de estágio ela pontua: *“Ficar só na discussão pode não levar os alunos a realizar alguma atividade de estudo, nenhum processo analítico... Como esse ensino vai potencializar o desenvolvimento?”* (SANTANA, RO). A formadora chama a atenção para a necessidade de os estudantes planejarem situações em que seus alunos estejam atuantes sobre os conceitos de estudo, portanto, em atividade.

Com os estudos, Santana também foi levada a pensar na qualidade das orientações que os professores fornecem aos estudantes para realizar atividades de estudo desenvolvidas no processo educativo. Ela mesma indicou referindo-se à intervenção didático-formativa: *“É uma coisa que eu posso falar que vai ficar, que eles sabem onde eles vão chegar, se você deixar claro”*. (SANTANA, En). A professora considerou que a orientação para o estudo, tarefa que é desempenhada pelo professor e que nem sempre recebe importância, pode contribuir com a aprendizagem pretendida.

Além disso, pode colaborar para que o estudante conquiste sua autonomia para os estudos, uma vez que ele pode perceber onde pode chegar com determinada tarefa. Uma base orientadora que inclua finalidades, a essência dos conceitos a ser apreendidos, o caminho por onde se pretende chegar para alcançar determinado objetivo são elementos que contribuem para a qualidade da organização didática, e, portanto, tem potencial para a aprendizagem dos sujeitos. (GALPERIN, 1986).

Assim, as orientações organizadas pelos professores no seu processo de organização didática merecem toda a atenção. Santana reconhece isso quando faz a crítica: *“Ao propor elaborar uma ação é preciso cuidado para não virar um pinte o mapa”*. (SANTANA, RO). O exemplo que ela apresenta, próprio da geografia, ilustra bem uma situação naturalizada em muitas práticas pedagógicas, em que os estudantes realizam ações, mas não entendem as

justificativas para realizá-las. Copiam, pintam, mas não são levados a pensar nas finalidades educativas do seu ato, que passa a ser puramente mecânico, sem envolver atos de pensamento. Ao se posicionar quanto à questão junto aos estudantes, orientando-os para as aulas no campo de estágio a professora conclui: “*Se nos preparamos mostramos nossas intenções*”. (SANTANA, RO).

A professora, mais uma vez, chama a atenção para o problema do planejamento do ensino. Que sentidos poderiam ser produzidos em relação às categorias integrantes do sistema didático, considerando não ser suficiente compreender, simplesmente, a natureza técnica da organização de objetivos, metodologias, formas de avaliação e conteúdos, como se fossem neutros, tal como, muitas vezes é ensinado nos cursos de formação de professores na disciplina de didática? A perspectiva desenvolvimental não prescinde desses elementos, mas utiliza-os em função de um todo em que as partes só adquirem valor em si se conectadas às finalidades sociais e desenvolvimentais do ensino.

Oramas e Zilberstein (2003, p. 46), ao tratar da importância das categorias didáticas na perspectiva desenvolvimental destaca a existência de: “[...] uma importante relação lógica entre as diferentes categorias da didática [...]. Esta relação lógica mostra em primeiro lugar o caráter reitor dos objetivos”. Sobre estes últimos enfatiza que os objetivos: “[...] constituem a orientação ao docente do que deverá alcançar com os estudantes ao nível de conhecimentos, exigências desenvolvimentais e educativas”. (Idem, p. 47).

Os conteúdos são compreendidos como: “as noções, os conceitos, as leis, as teorias da ciência em questão, as habilidades gerais, específicas e para o trabalho docente, os métodos da ciência e os valores a formar no homem” (idem) que o estudante deverá aprender em sua formação para estimular o desenvolvimento. Eles deverão conter os elementos essenciais e os mais gerais que permitam definir o objeto de estudo. “O pensamento teórico opera com conceitos. Adquirir um conceito implica reproduzir mentalmente seu conteúdo; expressar sua essência e os nexos entre os componentes gerais que constituem o todo”. (Idem, p. 49).

Os métodos e procedimentos, por sua vez, estão intimamente relacionados à ciência a que correspondem, ou seja, são dependentes, além dos objetivos, das características do conteúdo em questão. Mesmo assim a autora faz menção à importância de formas de trabalho coletivas que constituem momentos importantes para o desenvolvimento.

Lerner e Skatin (1984) enfatizam a importância de aprofundar estudos acerca dos métodos de ensino destacando uma premissa essencial: suas possibilidades no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, ou seja, como os

métodos poderiam favorecer seu desenvolvimento intelectual e criativo para que eles assumissem uma postura cada vez mais consciente e independente.

[...] ambos autores consideram, dentre todos os métodos, o ensino por problemas (situações-problema) o mais importante de todos os métodos porque é o que mais potencialidades oferece para que os estudantes, guiados pelo professor, introduzam-se num processo de busca da solução de problemas novos, graças aos quais aprendem a adquirir com independência os conhecimentos, a utilizar os conhecimentos previamente assimilados e a dominar a experiência da atividade criadora. (PUENTES e LONGAREZI, 2012, p. 11).

Embora compreendam que “todo método é um sistema de ações sucessivas e conscientes do homem, que tende a alcançar um resultado que corresponda ao propósito traçado” (LERNER E SKATIN, 1984, p. 182), valorizam características que só os métodos utilizados no âmbito do ensino apresentam: o estudante serve como objeto da influência do mestre e, simultaneamente, é sujeito, ou seja, uma pessoa cuja vontade e interesse depende sua atividade, em correspondência com a influência que exerce o mestre. Dito de outra forma: se o mestre não cria nos estudantes objetivos que correspondam com seus próprios fins e objetivos, o ato de ensino não surte efeito. Portanto, a estrutura do método de ensino reside no fato de que está destinado a influir nos objetos capazes de uma atividade dirigida a um fim.

Os dois autores classificam os diferentes métodos de ensino com base nas especificidades das atividades cognoscitivas exigidas aos estudantes durante o processo de estudo dos conteúdos. Os métodos podem então ser classificados de acordo com os níveis de assimilação que variam da familiarização, reprodução (quando o aluno faz com a ajuda do professor), aplicação e criação.

Lerner e Skatin (1984) indicam cinco tipos de métodos.

QUADRO 11 – Tipos de métodos

| Explicativo-ilustrativo | Reprodutivo | Exposição problemática | Busca parcial ou heurística | Investigativo |
|--|---|---|---|---|
| Transmissão da produção historicamente produzida | Aquisição de hábitos e habilidades | Ensino de resolução de problemas | Ensino de análise de problemas. | Assimilação da experiência criadora e assimilação de conhecimentos e habilidades. |
| Ao aluno cabe perceber, compreender e memorizar. | Ao aluno cabe seguir as orientações do professor. | O aluno se apropria de modos de solução de problemas. | Os alunos formulam questões sobre o problema exposto. | Aos alunos é demandado conhecimentos anteriores. |

Fonte: Lerner e Skatin (1984)

Os autores confirmam a importância de o professor conhecer as especificidades de cada método de ensino, no que diz respeito às atividades cognitivas que ajudam a desenvolver, para que possam escolhê-los e fazer a correspondência com os objetivos de aprendizagem dos alunos. De acordo com eles, caso o professor não se aproprie das particularidades das atividades cognitivas desenvolvidas pelos alunos com a utilização de cada método, o processo docente só resultará em atividades reprodutoras, que não contribuirão com o desenvolvimento intelectual e criativo.

Como resultado de diversas investigações, Oramas e Zilberstein (2003) organizaram um procedimento metodológico dirigido à busca do conhecimento pelo aluno e para a formação do conceito, complementado por alguns procedimentos didáticos orientados para a perspectiva desenvolvimental. Os autores assim organizam essa concepção metodológica para a formação de conceitos:

- a) Quando há necessidade de comprovação de conhecimentos e habilidades antecedentes o estudante deve aprender a observar e argumentar;
- b) Na busca de definição do conceito o estudante aprende a observar, descrever e valorar;
- c) Para a determinação das características do objeto de estudo aprende-se a elaborar perguntas;
- d) Na busca dos porquês, daquilo que justifica o conceito, busca-se as características e a sua classificação.
- e) Para determinação da utilidade do conhecimento e dos motivos para o seu estudo, buscam-se contra-exemplos, semelhanças e diferenças;
- f) Por fim, para consolidação das etapas de aprendizagem, dão-se exemplos, elaboram-se e resolvem-se problemas.

No que diz respeito à avaliação do processo ensino-aprendizagem, como última categoria didática, Oramas e Zilberstein (2003, p. 51) indicam que ela deverá “possibilitar a valoração do nível de sucessos alcançados, de acordo com os objetivos propostos”. Na perspectiva desenvolvimental a avaliação deve ser uma prática a ser exercida pelo próprio estudante, num processo de construção da sua autonomia e independência intelectual. Assim, como parte do processo educativo ele deve ter condições e ferramentas para avaliar se conseguiu chegar ao resultado esperado ou à solução do problema apresentado inicialmente para prosseguir no seu processo de desenvolvimento.

Santana, embora estivesse envolvida com os estudos dos conceitos e disponível para a necessidade de planejar com mais qualidade a sua prática pedagógica, não se ocupou em organizar o planejamento de ensino nos moldes que, tradicionalmente, as instituições definem

como o ideal, o que não foi entendido como um problema. Ao contrário, o planejamento foi entendido como uma necessidade articulada ao contexto do ensino, em constante movimento. Assim, os planejamentos da disciplina e de suas aulas, organizados durante a intervenção didático-formativa tiveram uma estrutura variada e foram se ajustando a partir das finalidades, dos conteúdos tratados, dos instrumentos que foram criados e a partir das análises do processo.

Como elemento que sempre esteve presente nos planejamentos de Santana destaca-se a indicação do texto referência para fundamentar a aula e a proposta de estudo a partir dele, com indicação de perguntas e ações a serem desenvolvidas. Outros elementos estiveram presentes nos planejamentos de forma variável como: situações-problema do âmbito do ensino para serem analisadas; instrumentos de observação, organização e planejamento para serem utilizados no campo de estágio, cronograma de ações a serem desenvolvidas ao longo da disciplina, critérios de avaliação, entre outros.

Santana se posicionou em relação ao planejamento de ensino afirmando que é importante:

Deixar claro quais os objetivos da disciplina para os alunos, quais os objetivos de cada aula. O porquê de se fazer a leitura daquele texto, o porquê se vai estudar o contexto daquele texto, o porquê daqueles contextos estarem relacionados com a proposta do plano da aula, do plano da atividade. Acreditando que não existe modelo, porque eles chegam no estágio já tendo tido contato com outros tipos de planos de ensino. Então falamos: olha esse plano aqui. Ele segue uma proposta que tem como fundo, que tem como fundamento, subsídios teóricos que consideram isso, isso e isso. Por isso o plano é desse jeito, por isso a gente tem que planejar. (SANTANA, En).

A formadora faz referência à necessidade de o planejamento dialogar com as concepções que se têm em relação ao processo educativo. Embora tenha uma natureza operativa e às vezes técnica, o planejamento enquanto instrumento formal reflete fundamentos teóricos de que se é partidário e, portanto, também tem natureza política, intencional. Assim, os modelos didáticos não podem ser tomados como regra geral, embora tenham relevância enquanto opção a ser analisada tendo em vista o contexto em que se vive e se materializa a prática pedagógica.

A práxis docente enquanto materialidade da relação ativa com a teoria encontra caminhos que só o pensamento criativo humano pode produzir. E ele cria em terreno que se cultiva. Posso dizer que a teoria que fundamenta a docência é o “fertilizante”, enquanto o que nasce dali é a criação humana; a práxis. Com as análises desenvolvidas neste capítulo foi possível perceber o que os caminhos da necessidade formativa à apropriação do conceito puderam produzir.

4. O MOVIMENTO IMITAÇÃO-CRIAÇÃO: EM BUSCA DE UM PROCESSO EMANCIPADOR

A instrução é possível quando existe a possibilidade de imitar (VIGOTSKI, 2007, p. 358).

A pedagogia deve orientar-se não ao ontem, senão ao amanhã do desenvolvimento [...]. Só então esta poderá promover, durante o processo de ensino-aprendizagem, os processos de desenvolvimento que agora se encontram na zona de desenvolvimento próximo. (VIGOTSKI, 2007, p. 359).

Este capítulo tem como objetivo analisar dados produzidos durante a intervenção didático-formativa que indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade imitação-criação. Imitação e criação são conceitos empregados por Vigotski ao longo de sua obra, para explicar processos psíquicos indicadores do desenvolvimento humano. Com eles é possível compreender possibilidades de superação em diferentes estágios da constituição sócio-histórica do homem, mediante sua atividade consciente e voluntária. São conceitos presentes na obra vigotskiana, em diferentes publicações. O capítulo tem como propósito delinear a unidade imitação-criação na constituição da práxis pedagógica do formador de professores, mediante análise dos dados produzidos ao longo da intervenção didático-formativa.

Tomando como base os conceitos de imitação (Vigotski, 2007) e criação (Vigotski, 2009) enquanto unidade, o capítulo analisa os percursos de Santana no processo de construção de sua práxis pedagógica, compreendendo-a como síntese da unidade teoria-prática no campo da profissão docente e possibilidade de desenvolvimento integral.

Para Vigotski (2009, p. 13):

Nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora.

As condições de materialidade da profissão docente incluem, quase sempre, o inesperado, visto que a própria relação entre professor e estudante constitui uma relação de contrários, de diferentes, que mesmo existindo um para o outro tem histórias, trajetórias,

necessidades, sentimentos únicos. Assim, apreender um conceito ou uma rede conceitual que fornece os instrumentos necessários para o professor organizar didaticamente sua aula e, ainda, dominar uma área de conhecimento específico, embora fundamentais, ainda não são suficientes para materializar a aula. Sua organização é complexa e envolve um processo de estudos, opções e escolhas teórico-práticas, para que se consolide tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Sendo assim, o professor, certamente, deve lançar mão de sua atividade criadora na busca por seus objetivos.

Ocorre que muitas vezes o professor não utiliza seu potencial criador para organizar a atividade docente com a intencionalidade e fundamentação teórico-prática necessárias. As referências formativas discutidas no diagnóstico da pesquisa, de ordem empíricas e memorizadas indicaram isso. Em algumas situações o formador de professores reproduz práticas, mecanicamente, sem se dar conta dos porquês de suas escolhas, e/ou se limita a discursar princípios pedagógicos presentes em sua oralidade, a ser considerados na organização didática, que não se refletem, coerentemente, em suas próprias práticas. Nessas situações as unidades teoria-prática e conteúdo-método não se materializam e, portanto, não produzem boas condições para criações do professor.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14)

Compreendendo que a intervenção didático-formativa esteve voltada para o futuro do desenvolvimento do formador de professores, ou seja, para as suas possibilidades concretas de superação, a pesquisa incluiu análises de situações, expressões, impressões que permitem afirmar que a práxis pedagógica do formador se produz na unidade imitação-criação, sendo ela caminho importante para a conquista de autonomia na profissão. Assim, o capítulo buscou sistematizar a unidade imitação-criação com análises relacionadas a:

- Propostas de ensino da formadora;
- Esforços da formadora em avaliar seu percurso docente;
- Apropriação de conceitos como base da imitação-criação;

- Problemas organizados pela formadora para potencializar o processo ensino-aprendizagem;
- Intervenções da formadora ao longo da experiência de estágio dos estudantes;
- Processo de desenvolvimento da formadora.

4.1 Especificidades e convergências dos conceitos de imitação e criação

Em um dos encontros da ação de instrumentalização/formação, conforme já apresentado, Santana vivenciou uma aula em que foi proposto o estudo: “formação de conceitos”, com base na teoria de Vigotski (2007). A aula foi organizada tendo como referência a questão: *“A partir da definição: formação de conceitos, que elementos essenciais e suficientes colaboram em sua definição? Vamos discutir a rede conceitual que se forma”*. (RO). Nos encontros seguintes a professora retomou a experiência, pois de acordo com ela havia sido significativa. Ela expressou sua preocupação em planejar as próprias aulas junto aos estudantes com base nos conceitos da teoria histórico-cultural. Ao mesmo tempo, se sentiu encorajada a pensar em propostas que pudesse coordenar, tomando como subsídio as experiências anteriores relacionadas ao estudo da “formação de conceitos”.

A orientação que Santana vivenciou para estudo da “formação de conceitos” serviu para ela como importante instrumento de instrução, conforme a afirmação de Vigotski (2007) que abre o capítulo, possibilitando, assim, imitar aquilo que se aprendeu em suas bases essenciais. De acordo com o autor, a imitação não deve ser compreendida simplesmente como um ato mecânico, conforme apresentada no senso comum. Ela deve ser compreendida enquanto a possibilidade de trazer em si qualidade que já inclui traços da individualidade de quem imita. Compreendê-la nessa perspectiva implica na necessidade de criar condições para que a imitação inclua traços de criação a serem fortalecidos, em situação de colaboração e ensino, visto que deve estar orientada para o amanhã do desenvolvimento. A professora, ao longo da intervenção didático-formativa, foi produzindo suas sínteses, seja no planejamento ou realização de suas aulas, procurando materializar sua compreensão criativa dos conceitos apreendidos.

De acordo com Fernandes (2007, p. 1):

[...] através da imitação, as crianças fazem uma recriação e não uma mera cópia do mundo em que vivem, pois, ao apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados, transformam-se e transformam esses conhecimentos. A imitação é inerente ao processo de aprendizagem, sofrendo determinações históricas e culturais, não de forma mítica ou mecânica, mas como um determinante para a aquisição do conhecimento e, por consequência, para o desenvolvimento do aluno.

Durante o processo investigativo, foi possível perceber que o processo imitativo não ocorre somente com as crianças em situação de aprendizagem, já que isso ocorre também entre os adultos. Santana pôde experimentar isso, sobretudo, ao longo da intervenção didático-formativa, num movimento que foi dinâmico e favoreceu seu desenvolvimento docente. A professora, com base no processo de imitação enquanto referência para a sua apropriação de conhecimento pôde materializar sua atividade docente, repleta de intencionalidade e elaboração intelectual.

Desta forma, as análises produzidas no decurso da investigação corroboram com a tese de Vigotski (2001, p. 328), acerca da imitação:

Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que quando a criança resolve o problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa.

Só se pode imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, no espaço das potencialidades intelectuais que ainda não estão completamente maduras e, por isso, demandam a colaboração de outro sujeito mais capaz para serem superadas. O fato de Santana ter se apoiado numa experiência do âmbito do ensino de conceitos científicos para produzir suas próprias propostas didáticas, evidencia este processo.

[...] O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p.331).

Embora Vigotski tenha realizado seus estudos e experimentos com crianças em idade escolar, os dados da intervenção didático-formativa analisados nesta investigação, corroboram as sínteses do autor também em processos de aprendizagem com adultos. Aprender o novo, também para os adultos, especialmente quando o que está em jogo é um processo de apropriação-objetivação, não está circunscrito a compreender a lógica formal de um conceito, mesmo quando esse já tem a possibilidade de realizar um pensamento teórico – caso do formador de professores –; é necessário agir com o conceito, experimentá-lo; observar sua aplicação em diferentes contextos assim como Santana teve a oportunidade de vivenciar, sempre em situação de colaboração e orientação.

Defendo neste capítulo que a imitação forma unidade dialética com a criação para produzir a práxis pedagógica do formador de professores, pois imitar não se restringe a repetir de forma mecânica determinada prática docente experimentada ou conhecida por intermédio de outros. Para além dessa perspectiva, imitar pressupõe, simultaneamente, criar, reelaborar outra prática, consciente de fundamentos teórico-práticos e intencionalidades. Isso ocorreu no processo de intervenção didático-formativa e, portanto, em condições de ensino-aprendizagem. A imitação foi criadora e transformou sujeitos e objetos envolvidos desde a sua gênese.

A imitação é uma atividade ligada ao impulso reprodutor, mas não se restringe a este impulso, pois ao imitar o ser humano o fará sempre de acordo com as suas referências culturais que traz consigo e que lhe servirão de base para estabelecer novas associações e novas combinações de acordo com os seus interesses e necessidades. Ao imitar, o indivíduo nunca faz uma mera cópia do outro, estando em constante processo de criação. Nesse sentido, existe uma unidade dialética entre imitação e criação. (FERNANDES, 2007, p. 11).

Há que se fortalecer o esforço criador relacionado ao processo educativo: “... a educação deve ser vista com o propósito de se formar o pensamento criador, tendo uma visão ativa e participativa do aluno no processo de sua instrução e desenvolvimento”. (NASCIMENTO, 2014, p. 383). A relação imitação-criação é contraditória, pois a criação ou atividade criadora do homem, aquela em que se cria algo novo leva em conta as referências anteriores, já que o homem não cria no vazio. (VIGOTSKI, 2009). Ele produz novas combinações para a sua existência sob a base do que já foi produzido.

Para Vigotski (2009) a atividade criadora pode ser de dois tipos: uma reprodutiva, que repete meios de conduta ou “ressuscita” impressões precedentes e outra combinatória ou propriamente criadora. A base da primeira tem origem orgânica: a plasticidade do cérebro, sua

capacidade de memorizar, armazenar experiências e retomá-las sempre que necessário. O segundo tipo de atividade criadora tem como base a imaginação.

A atividade, propriamente, criadora ou combinatória tem a capacidade de esboçar, na imaginação, um quadro de futuro sobre o próprio homem, criando novas imagens ou ações, e não, meramente, a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência. A imaginação é a base da atividade criadora e de acordo com a psicologia é baseada na capacidade de combinação do cérebro humano. Ela se manifesta em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica, o que justifica o fato do formador de professores poder se desenvolver na docência por meio da criação docente.

Vigotski (2009) critica fortemente o uso do conceito de criação quando associado, circunscrito ou destinado a alguns gênios, eleitos, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Ele diz:

[...] esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. [...] O entendimento científico dessa questão obriga-nos, dessa forma, a olhar para a criação mais como regra do que como exceção. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

O autor se dedicou também a investigar como ocorre a atividade criadora de combinação. De acordo com ele esta atividade não irrompe de uma vez. Ela se desenvolve de maneira lenta e gradativa ao longo da vida, transformando-se de formas mais elementares para outras mais complexas. “Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência”. (VIGOTSKI, 2009, p. 19). Considerando que a imaginação é a base da atividade criadora ou combinatória e que esta está intimamente relacionada com a realidade do sujeito, o autor destaca que a imaginação não é um passatempo da mente, mas uma função vital necessária.

Nessa perspectiva, imaginação e realidade se relacionam de quatro formas principais. A primeira consiste em compreender que toda obra da imaginação é tomada de elementos da realidade que estiveram, de alguma forma, presentes na experiência do sujeito. Assim, pode-

se compreender que as proposições didáticas criadas por Santana tiveram referência em experiências anteriores que para serem criadas foram imitadas, inicialmente.

A segunda forma de relação entre imaginação e realidade diz respeito à articulação entre o produto final da imaginação e um fenômeno complexo da realidade: a experiência social. Assim, é possível que a experiência de outros compartilhada produza a criação de novas combinações. Nesse caso, a imaginação não funciona livremente, “mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada”. (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Essa forma de relação entre imaginação e realidade amplia muito as possibilidades de criação dos sujeitos, pois eles podem imaginar a partir de experiências de outras pessoas, mesmo sem ter vivido, diretamente, em sua experiência pessoal.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional. De um lado ela se manifesta quando um sentimento ou emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a estes sentimentos. Assim, a emoção parece selecionar imagens, ideias que estejam adequadas ao sentimento que domina o sujeito em determinado momento. A emoção influencia a imaginação, “colore a percepção dos objetos externos”. (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Isto explica o porque não é suficiente analisar os processos educativos apenas do ponto de vista do que é objetivo, como o planejamento da ação, a seleção de conteúdos e metodologias, as condições do contexto sem considerar os sentimentos de professores e estudantes.

O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens. [...] Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação. (VIGOTSKI, 2009, pgs. 26-27).

O caráter emocional da relação entre imaginação e realidade também se verifica de outra forma. Enquanto no primeiro caso os sentimentos influenciam na imaginação no segundo caso ocorre o inverso, ou seja, a imaginação influi no sentimento. Vigotski (2009) chama esse fenômeno de “lei da realidade emocional da imaginação”. Isto significa que uma construção fantasiosa influi sobre os sentimentos, mesmo se esta construção não corresponder à realidade. Os sentimentos que a imagem fantasiosa provoca são verdadeiros, de fato, vivenciados pela pessoa, mesmo que tenham partido de uma imagem fantasiosa. É o que ocorre quando se lê uma história que toca ou ouve-se uma música que evoca emoções que se reconstroem de forma criativa em cada um de nós. Em ambos os casos é possível observar que há uma relação dialética imaginação-sentimento que se produz em unidade.

A quarta e última forma de relação entre imaginação e realidade tem relação com todas as anteriores já descritas, embora se diferencie delas de forma substancial. Sua essência consiste em que:

[...] a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente, no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação ‘cristalizada’, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Ou seja, a imaginação torna-se realidade. É materializada, encarnada, como no exemplo das invenções humanas destinadas a tornar a vida mais fácil e ágil. Estes objetos são criados pela imaginação combinatória humana. Não existiam antes, mas guardam uma relação concreta com a realidade, adquirindo uma história. Foram submetidos a uma complexa reelaboração, relacionados também aos sentimentos, transformando-se em produtos da imaginação. Ao se encarnarem, retomam seu elo com a realidade como uma nova força ativa a transformá-la. A imaginação encarnada completa o círculo da atividade criativa da imaginação. Neste ciclo os fatores emocional e intelectual “revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

A caracterização da articulação realidade-imaginação-criação corrobora elementos para constituição da unidade imitação-criação na práxis do formador de professores. Nela fatores como experiência social, sentimentos que produziram e foram produzidos por meio da imaginação e ferramentas teóricas apreendidas se reelaboram em unidade para materializar a criação, se tornando realidade e promovendo o desenvolvimento humano.

As elaborações didáticas produzidas pela formadora de professores são exemplos de como a imaginação, que por sua vez tem lastros na experiência social, nos sentimentos do sujeito e na apreensão de conceitos teóricos se torna realidade, produzindo novas combinações criativas para os objetivos que se pretende alcançar. Tais combinações guardam estrita relação com a realidade desde a gênese, modificando, qualitativamente, a existência, possibilitando transformações nos sujeitos envolvidos e também em si mesma.

4.2 A unidade imitação-criação nas propostas de ensino da formadora

Encorajada pelo estudo dos nexos conceituais em torno da formação de conceitos, na perspectiva da teoria histórico-cultural, Santana empoderou-se e se propôs a planejar suas aulas, tomando a teoria como fundamento. Tal desafio só foi aceito pela professora porque

seu motivo e o objeto desse processo coincidiam, visto que sentia que a rotina acadêmica a distanciava de investimentos na sua formação docente, o que se colocou para ela como uma necessidade. Ademais, a teoria estudada conseguia estabelecer diálogos com o que considerava serem lacunas em sua formação, tornando-a preta de sentidos. O esforço do estudo, o planejamento das aulas e sua realização não se constituíam em esforços solitários; eram feitos em colaboração, provocados pelas possibilidades, necessidades de reorganização e avaliação permanente. Havia ali estabelecido um processo intencional de instrumentalização teórico-metodológica para se constituir a práxis pedagógica do formador de professores na unidade imitação-criação.

Todos estes elementos contribuíram com a criação de condições para que a professora pudesse constituir sua práxis pedagógica, com teoria e prática, de fato, em unidade, considerando o caráter consciente, intencional e volitivo em que as propostas puderam se materializar. Elas foram possíveis tendo em vista a unidade imitação-criação, pois se apoiaram numa instrução capaz, ao mesmo tempo, de se deixar imitar e criar. Assim, é possível indicar que as proposições didáticas da professora foram inovadoras não por elas mesmas, no que diz respeito às metodologias ou procedimentos utilizados, como comumente tem-se revelado em muitos estudos que tomam essas categorias didáticas como “salvadoras” da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

O aspecto inovador das proposições didáticas foi à compreensão da professora, do ponto de vista teórico-prático, da interrelação entre diversos elementos presentes na relação educativa, como as características do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento acerca das formas de produção do pensamento dos sujeitos, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, entre outros. As proposições didáticas de Santana revelaram, ainda, seus esforços em fazer opções conscientes e fundamentadas, considerando os estudantes em suas necessidades e todo o contexto de que dispunha.

Assim, as proposições da professora procuraram ser adequadas aos objetivos de aprendizagem que se tinha e às formas de dar execução a essas intenções, tal como planejado no decurso da disciplina de Estágio Supervisionado IV, durante a intervenção didático-formativa:

Com base na leitura do texto selecionar características essenciais de cada um dos conceitos que integram o sistema conceitual a ser estudado: teoria histórico-cultural, formação de conceitos, conceito, conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização, abstração, aprendizagem, internalização, desenvolvimento, mediação, ação, atividade, zona de desenvolvimento próximo, sociogênese do conceito espontâneo.

Relacionar as características dos conceitos estudados às aulas desenvolvidas na escola, analisando-as em dupla. Socializar no grupo as análises. (SANTANA, RO).

A proposta para a disciplina de Estágio Supervisionado IV no semestre em que foi realizada a intervenção didático-formativa tinha entre os objetivos a serem alcançados pelos estudantes *“apropriar-se de conceitos oriundos da teoria histórico-cultural que podem colaborar para fundamentar teórico-metodologicamente as propostas de aulas a serem ministradas durante o estágio”*. (SANTANA, RO). Assim, era necessário promover as primeiras aproximações da teoria junto aos estudantes, tal como feito nos estudos desenvolvidos por Santana. Essas aproximações tiveram como referência o próprio processo vivido pela professora durante a intervenção didático-formativa, o que contribuiu para que a instrução anterior possibilitasse a imitação (VIGOTSKI, 2007) por parte de Santana ao elaborar suas propostas junto aos estudantes.

Santana materializou processo em que imitou-criou, numa reelaboração de algo com referência anterior que trazia traços da especificidade da sua própria compreensão e capacidade criadora. Não ficou restrita a uma referência meramente empírica, como discutida no diagnóstico da pesquisa, se superando e, portanto, construindo uma referência da práxis.

Considerando que o estudo de conceitos de qualquer área, sejam eles da teoria histórico-cultural, psicologia, pedagogia e/ou filosofia, demanda leitura enquanto estratégia de ensino fundamental, ela foi o ponto de partida para que as ações seguintes se desdobrassem na disciplina. De acordo com Vigotski (2007, p. 421): “Quando se assimila uma nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não finaliza, senão só começa”. Para a formação de conceitos, parte-se do enunciado do conceito e dele se extrai os nexos conceituais. Assim, posso dizer que a leitura do texto referência assumiu o papel de “de início da assimilação do novo”, no processo de construção dos conceitos que seriam discutidos.

O texto base selecionado para a leitura dos estudantes tinha como objeto a formação de conceitos na perspectiva de Vigotski e este foi um dos textos lidos por Santana ao longo da ação de instrumentalização. Ela o escolheu por entender que o texto trazia conceitos essenciais necessários à formação dos estudantes, num momento em que eles se encontravam quase em vias de se formarem professores. De acordo com Santana:

Para mim foi um texto fundamental. Eu já conhecia outros na teoria histórico-cultural [...]. Eu optei sozinha por estudar este texto [...], estudar os conceitos principais na teoria, orientar um estágio inteirinho acreditando, minimamente, que estaria contribuindo na formação dos alunos do estágio com subsídios teórico-metodológicos para a prática deles. [...]. Para que eles soubessem o que estariam fazendo. (SANTANA, En).

A formadora fez questão, em sua expressão, de mencionar que escolheu o texto de estudo “*sozinha*”. Isso me leva a concluir que ela se referiu ao fato de que mesmo contando com a minha colaboração no processo de intervenção, mesmo tendo vivenciado estudos relativos a este e outros textos, optou de forma consciente e intencional a percorrer caminhos de estudo com este texto específico junto aos estudantes. A instrução realizada durante o processo de intervenção didático-formativo potencializou a imitação de Santana para formular suas proposições didáticas junto aos estudantes, mesmo que ela não o tenha feito como se fosse uma “fotografia” da experiência anterior.

A professora se superou. Usou, conscientemente, a referência anterior para modificá-la. A experiência anterior atuou em sua zona de desenvolvimento próximo e em situação de colaboração pôde incorporar reelaborações criadoras à nova proposta, fruto do seu processo de imitação-criação, traços da sua compreensão em relação aos conceitos, além da leitura daquilo que ela considerava necessário aos estudantes no contexto vivido.

No que diz respeito à proposta de estudo para os estudantes tendo como referência o texto, ela foi elaborada para que fossem desenvolvidas algumas habilidades: caracterizar conceitos, relacionar características teóricas a um determinado contexto da realidade e socializar no grupo de estudo os resultados. Com a proposta, a possibilidade do estudo do texto se perder numa discussão aleatória, sem intencionalidade do ponto de vista das aprendizagens pretendidas, como acontece cotidianamente em muitas aulas do ensino de graduação que utiliza a leitura de textos referência como metodologia do ensino, foi minimizada.

Para desenvolver estas habilidades, os estudantes precisaram, além da leitura do texto, realizar análises do conteúdo de estudo para que fosse possível atender a proposta da professora. Portanto, com esse encaminhamento, a professora continuou utilizando seu potencial criador, construindo uma produção própria, reelaboração da experiência inicial. A proposta de ensino potencializou o pensamento dos estudantes, que além de precisarem caracterizar os conceitos precisaram também relacionar as características conceituais encontradas às aulas que puderam observar no campo de estágio.

A segunda parte da tarefa, voltada para estabelecer relações entre os conceitos e as aulas observadas no campo de estágio, sem dúvida, foi a mais difícil, necessitando da intervenção da professora:

Que conceitos foram trabalhados nas aulas?
Quais conceitos espontâneos foram percebidos?
Aparecem conhecimentos sincréticos nas práticas com os alunos porque advém da experiência deles.

É possível identificar se os alunos interiorizaram os conceitos? (SANTANA, RO).

As intervenções da professora ajudaram os estudantes a fazer generalizações entre o que tinha sido lido, analisado enquanto características dos conceitos e relacionado às aulas do campo de estágio. Foram intervenções que possibilitaram aos estudantes compreender melhor os conceitos e, além disso, perceber suas conexões com o campo da profissão docente, atividade que em breve passariam a materializar. Nas intervenções a formadora utilizou o conteúdo dos conceitos, chamando os estudantes a nomeá-los, identificá-los e caracterizá-los, não de forma abstrata, mas na relação com uma dada realidade observada. Foi, portanto, uma proposta didática que superou a idéia de apresentação de uma determinada definição genérica de um conceito que poderia ser memorizada e, posteriormente, facilmente, esquecida.

Santana desenvolveu seu esforço de imitação-criação ao reelaborar uma experiência inicial de estudo dos conceitos tornando-a nova; fruto da sua própria criação. O que difere a proposição de tantas outras que teve a oportunidade de realizar é que nesta teve a oportunidade de imitar-criando, consciente da necessidade de unidade das dimensões teoria-prática. Estava no comando de suas reflexões fundamentadas, esforçando-se para romper com uma docência alienante e naturalizada, muitas vezes, sem intencionalidade.

Em outra proposição didática Santana orientou os estudantes:

Exercício do olhar. Orientações: selecionar uma imagem que considere como mediador potente para gerar um debate sobre seu objeto de estudo (um tema da geografia); elaborar uma questão norteadora acerca do objeto da imagem que oriente o estudo sobre o tema a ser estudado; escrever um texto que descreva detalhes da imagem: os signos que a representam, os sentidos que evocam; apresentar uma pesquisa sobre a imagem: sua referência, origem, onde foi publicada, repercussões sobre ela; confrontar os conhecimentos do senso comum que ela provoca com os conhecimentos pesquisados acerca do objeto de estudo; retomar a questão norteadora do trabalho para verificar as mudanças conceituais quanto ao objeto de estudo. (SANTANA, RO).

Esta proposição de Santana era complexa. Demandava o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes: selecionar uma imagem mediadora, elaborar uma questão que motivasse o estudo sobre um tema da geografia relacionado à imagem, caracterizar a imagem, explorar o tema relacionado à imagem, confrontando conhecimentos espontâneos X conhecimentos científicos, fazer uma síntese dos estudos retomando a questão norteadora.

Pela complexidade da proposta, além de orientar os estudantes sobre a atividade a ser realizada por eles, Santana também experimentou com eles o que propôs:

A professora propõe um exercício do olhar, tal como orienta os estudantes a fazerem. Apresenta uma pintura (campo de trigo com corvos de Van Gogh),

faz a descrição com a ajuda dos estudantes, relaciona com a fonte que a imagem é veiculada e também relaciona com os conceitos do texto base para estudo: Simulacro e Poder: uma análise da mídia da autora Marilena Chauí (2006). (PESQUISADORA, RO).

Com a proposta a professora procurou confrontar conhecimentos espontâneos, relativos tanto à pintura quanto ao uso da mídia com conhecimentos científicos, relativos, neste caso, à referência utilizada com o texto sobre a mídia. Os conhecimentos espontâneos ou cotidianos foram levantados por meio de perguntas que formulou, primeiro relacionadas a características da pintura, depois relacionadas às formas pelas quais a mídia se utiliza das imagens para “captar” seus possíveis consumidores. O levantamento das percepções cotidianas dos estudantes acerca do uso de imagens pela mídia provocou debates acalorados que Santana utilizou para debater os conceitos científicos que eram suas referências para o estudo. Ela os confrontou, criou condições adequadas para sua apropriação, envolveu os estudantes para que estes pensassem nos novos conceitos de estudo.

As estratégias de confronto criadas pela professora entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos foram produzidas para que o estudante sentisse a necessidade de apreender os conhecimentos adquiridos na experiência escolar, ou seja, os conhecimentos científicos. A “*experiência do olhar*” da professora procurou deixar clara a estratégia, para que os estudantes pudessem explorá-la quando assumissem a profissão de professor. Esta se constituiu numa das intenções da proposta, que teve o seu desdobramento quando o estudante se apresentou, momento em que foi possível avaliar o que de fato foi apreendido.

Com a proposição didática Santana criou condições de instrução para que o estudante pudesse imitá-la, posteriormente. A vivência do debate a partir da pintura de Van Gogh mostrou o caminho para os estudantes desenvolverem sua própria proposta. Assim, as orientações verbais e escritas se materializaram com a experiência vivida, ampliando as possibilidades de o estudante realizar, de forma adequada, aquilo que foi orientado por Santana.

O professor, ao trabalhar com um estudante sobre um tema, explicava, transmitia conhecimentos, perguntava, corrigia, obrigava o próprio estudante a explicar. Todo este trabalho sobre os conceitos, todo o processo de sua formação tem sido apreendido pelo estudante em colaboração com o adulto durante o processo de aprendizagem. E o que exige o teste de parte do estudante enquanto este o resolve? A habilidade de imitar, de resolver esta tarefa com ajuda do professor, apesar de que no momento de sua resolução não contamos com uma situação atual de colaboração. Esta situação ficou no passado. O estudante deve desta vez aproveitar por sua conta dos resultados da colaboração anterior. (VIGOTSKI, 2007, p. 368).

Santana, ao vivenciar com os estudantes o seu “*exercício do olhar*” produziu instrumentos para a solução do problema proposto, mesmo antes deles desenvolverem suas próprias propostas. Portanto, foi uma tarefa feita em colaboração que não terminou com a “*experiência do olhar*” da professora. Ela continuou quando o estudante também desenvolveu sua proposta. Os estudos e mais a experiência anterior feita em colaboração foram base do processo imitação-criação dos estudantes, para que eles avançassem em seu processo de aprendizagem docente.

Quando eles também desenvolvessem sua proposta, colocariam em prática seu estágio de desenvolvimento em relação à docência: suas hipóteses, generalizações acerca dos conceitos estudados, encaminhamentos metodológicos apreendidos. A nova experiência, nova atividade, apresentaria elementos criados pelo estudante, mas com referência na experiência anterior, considerando a capacidade plástica que o cérebro humano tem de conservar, combinar, reelaborar e criar em unidade, enfim, o processo de imitação-criação.

Os estudantes iniciaram suas apresentações de propostas de trabalho a partir de uma imagem com questões do tipo:

Diante dessa imagem é possível que em algum tempo exista a igualdade social?
Qual a sensação que a imagem transmite?
Será possível acabar com a exploração infantil no nordeste?
 (ESTUDANTES, RO).

Cada questão indicava a provocação inicial para estabelecer o diálogo com a imagem e também com os conceitos da área geográfica selecionados pelos estudantes. A questão formulada procurava ser coerente com a orientação indicada pela professora de que seria necessário: “*elaborar uma questão norteadora acerca do objeto da imagem que oriente o estudo sobre o tema a ser estudado*”. (SANTANA, RO). Os estudantes, portanto, organizaram sua “*questão norteadora*” tomando como base a orientação da professora.

Talvez a orientação de Santana sobre a organização da questão norteadora tivesse deixado lacunas para a atividade a ser desenvolvida pelos estudantes. Qualquer questão atenderia a orientação? O que deveria conter a questão norteadora? Seria uma questão orientadora de que? Tais lacunas talvez tenham contribuído para que as questões norteadoras organizadas pelos estudantes, de fato, não tivessem colaborado para orientar o estudo do conteúdo geográfico articulado à exploração da imagem selecionada. Foram perguntas que suscitaram respostas pontuais, sem desvelar um problema a ser solucionado.

Lerner e Skatin (1984) identificam no método de ensino “*exposição problemática*”, justamente, a possibilidade de aprender por meio da resolução de problemas. Neste método

descrito pelos autores o estudante se apropria de modos de solução de problemas. Para Rubtsov (1996) os problemas de ensino que encaminham soluções no âmbito da aprendizagem podem ser divididos em dois tipos: os problemas concretos práticos e os problemas de aprendizagem ou teóricos. Ele enfatiza que os primeiros não possibilitam a superação do conhecimento em sua dimensão empírica, como também não contribuem para a aprendizagem de conteúdos teóricos. Já os problemas teóricos demandam uma ação cognitiva específica que contribui para a análise do objeto de estudo. Estas ações contribuem com a identificação de características do conceito de estudo, possibilitando sua apropriação.

A orientação de Santana indicou a elaboração de uma “*questão norteadora*” que deveria “*orientar um determinado estudo*”, ou seja, a própria questão já deveria trazer em si indicações dos conhecimentos necessários para solucioná-la. Poderia, então, ser identificada como um problema de aprendizagem ou problema teórico, tarefa que não conseguiu ser totalmente cumprida pelos estudantes tendo em vista as questões formuladas por eles. Embora em algumas questões tenha ficado clara a temática a ser abordada: “igualdade social”, “exploração infantil”, assim como sugerida nas orientações da professora, elas não sugeriam características do conceito a serem analisadas, possibilitando apenas respostas pontuais, restritas a dimensões empíricas de observação da imagem ou opiniões pessoais.

Moura (1992) e Lanner de Moura (1995) utilizam as expressões: situação de conflito, problema desencadeador ou ainda situação desencadeadora do ensino e da aprendizagem para nomear problemas de ensino que possibilitem reflexões por parte do estudante no sentido de eles encaminharem compreensões acerca de características essenciais do objeto de estudo ou nexos internos. Tais problemas devem representar para os estudantes uma necessidade de investigação e, portanto, de busca pelo conhecimento.

No que se refere ao professor, é necessário que o mesmo estude o conceito que irá ser contemplado na organização do ensino, que se aproprie do processo de produção histórica do próprio conceito, que (re) elabore o conceito, sintetizando-o numa situação desencadeadora, cuja solução contenha a sua essência, e que crie modos de ação intencionais e conscientes na atividade pedagógica que possibilitem aos estudantes se apropriarem do conceito teórico. (BERNARDES, 2012, p. 99).

A questão norteadora orientada por Santana formulada pelos estudantes no desenvolvimento do “*exercício do olhar*”, portanto, acabou tendo como referência apenas a imagem, com pouco investimento do estudante no estudo do conceito da área geográfica, estudo que possibilitaria uma questão, de fato, orientada a analisar características do conceito. Embora Santana demonstrasse com a orientação e também com a vivência a partir de sua própria imagem e conceitos relacionados ao uso da mídia, seu processo de imitação-criação,

com a indicação de ações a serem desenvolvidas pelos estudantes, isso não foi suficiente do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes para que eles também conseguissem chegar ao ponto de superar as referências empíricas e constituíssem referências da práxis, consolidando seu próprio processo de imitação-criação. Um registro de observação indica isso:

Ao longo da execução da atividade os alunos perguntaram muito o que era para ser feito. A orientação estava clara? Parece que a atividade proposta não teve uma boa base orientadora. A professora percebeu o empenho dos alunos, mas reconheceu: não sei como avaliar, embora tenha percebido que os alunos tenham aprendido a observar melhor. (PESQUISADORA, RO).

Santana afirmou:

Mesmo que tudo isso possa ter apresentado muitos problemas o aluno percebeu desde o início que havia uma organização e estava tudo interligado, o que se deve aos nossos planejamentos. Não que isso tenha se realizado como nós prevíamos, mas para mim ficou mais claro. É por isso que eu estou refazendo tudo o que a gente planejou antes. (SANTANA, En).

Mesmo que os objetivos de aprendizagem previstos por Santana estivessem coerentes aos procedimentos didáticos escolhidos e aos conteúdos, os estudantes não conseguiram desenvolver bem a tarefa, mesmo tendo demonstrado empenho em fazê-lo. Um dos motivos para que a concretização do processo imitação-criação por parte dos estudantes não tenha se efetivado talvez se deva à questão de limitação de tempo empenhado na instrumentalização teórico-prática deles, essencial para que fossem produzidas criações didáticas coerentes com a teoria. O vivido em quantidade e qualidade não foi suficiente para que os estudantes se superassem: em quantidade tendo em vista a limitação de tempo dedicado à instrumentalização e em qualidade tendo em vista o processo ainda inicial de apropriação teórico-prática.

Do ponto de vista da construção da práxis pedagógica da formadora de professores, ela procurou dar unidade à dimensão teoria-prática, embora tenha demonstrado a necessidade de estudar mais para orientar melhor a idéia de construir uma “*questão norteadora*”. Esta talvez seja outra justificativa para o fato dos estudantes não terem chegado, plenamente, aos objetivos esperados. A professora também procurou dar materialidade à ideia de instruir para possibilitar a imitação-criação, mesmo com as lacunas que persistiram.

Assim, conclui-se em relação à proposição didática de Santana construída no “*exercício do olhar*” que a autonomia docente também se produz por meio das dificuldades e aparentes “fracassos”, desde que a análise que se faça deste processo seja reveladora das necessidades a serem superadas. O caráter consciente e intencional das proposições didáticas

que pretendem possibilitar a aprendizagem também deve se revelar em situações como essa, contribuindo com o desenvolvimento do formador e também dos estudantes.

4.3 A unidade imitação-criação nos esforços da professora em avaliar seu percurso docente

Ficou mais visível que nos dedicamos menos à sala de aula, dentro das nossas tarefas na universidade.

Necessário? Eu acho que é tentar selecionar os melhores materiais, os melhores conteúdos para um semestre.

Eu pensei: por que não continuar e tentar ir melhorando e ver os problemas?

O meu papel é de mostrar isso. Intervir para que vocês percebam isso.

Ganho para os alunos: tiveram maior consciência do que estavam fazendo e também maior consciência dos próprios resultados. Eu também tive maior consciência do que eu queria alcançar junto aos alunos.

Não é suficiente apenas abordar uma compreensão da imagem. É necessário ligar com o ofício de professor em formação. Ligar, conhecer um pouco mais uma fundamentação teórico-metodológica. (SANTANA, RO).

Ao longo da intervenção didático-formativa, a ação de avaliação se desenvolveu de forma permanente, seja em encontros específicos para avaliar percursos, seja ao longo das situações em que era necessário avaliar para prosseguir. Estes momentos foram importantes para o processo formativo de Santana, pois demandaram uma observação apurada acerca do que estava sendo produzido, tendo em vista o seu desenvolvimento. Além disso, indicaram um estado permanente de acompanhamento do processo, de modo que a ação intencional docente estivesse articulada a teoria que a fundamentou.

Do ponto de vista da unidade imitação-criação, o processo avaliativo que acompanhou a formação se constituiu num esforço de emancipação de Santana, pois avaliar sugere utilizar a referência anterior e, ao mesmo tempo, criar a partir daí. Isso inclui repensar o próprio percurso, fonte inicial de imitação de si mesmo em busca de superação e desenvolvimento. Assim, nesta perspectiva, avaliar-se é também construir a práxis pedagógica, pois no processo de avaliação são examinados os pressupostos teóricos que fundamentaram as práticas que, por sua vez, se materializaram na atividade profissional docente.

Avaliar o percurso formativo é, ainda, voltar-se ao futuro do desenvolvimento olhando para o que foi produzido como referência do que ficou no passado e que mesmo assim não se perde, ao contrário, se reconfigura, ser reorganiza por meio da atividade criadora humana.

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais. A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

A avaliação tem essa característica plástica, pois o que se avalia se mantém e, ao mesmo tempo, se altera na busca por superar limites, dificuldades, compreensões a serem ampliadas. Esse caminho avaliativo põe o professor no curso da autonomia a ser construída por meio da unidade imitação-criação, pois ele se detém na análise do realizado para planejar outras realizações. Ele continua sendo o que foi e conquista outras possibilidades de ser.

Os registros selecionados para analisar os esforços da professora em avaliar seu percurso docente foram indicações do processo de imitação-criação construído na intervenção didático-formativa. Neles podem ser identificadas compreensões da professora em relação à elementos da profissão docente; compreensões dos limites que a profissão apresenta no contexto universitário, reflexões dirigidas aos estudantes sobre elementos considerados importantes para a profissão para a qual eles estão se formando.

Nas expressões de Santana: *“Ficou mais visível que nos dedicamos menos à sala de aula”*; *“Os alunos tiveram maior consciência do que estavam fazendo”* e *“Eu também tive maior consciência do que eu queria alcançar”* (SANTANA, En), a questão do caráter consciente da organização e implementação do fazer pedagógico se destaca. Nas expressões a professora avalia a importância do processo interventivo enquanto fator que possibilitou pensar no que se fazia, no que se queria fazer e no que de fato foi feito. Assim, a professora assumiu a condição de sujeito da sua ação.

Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação. (SFORNI, 2015, p. 378).

A avaliação que a professora fez do seu processo formativo permitiu que ela continuasse a reformular sua ação no campo da docência, compreendendo que este tipo de pensamento é fundamental para o seu desenvolvimento. O ato de pensar a necessidade de reformular e/ou de manter o que foi produzido encerra em si a contradição de ser o que se é e almejar continuar a se fazer, dialeticamente, justificando, portanto, a ideia de que o formador de professores constrói a sua práxis pedagógica por meio da unidade imitação-criação. A

professora confirma esta tese quando afirma: “*Eu pensei: por que não continuar e tentar ir melhorando e ver os problemas?*”. (SANTANA, En).

Além disso, a consciência a que a professora se refere, revela o seu processo permanente de construção.

O desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência, e, claro, de todos os processos mentais que as ‘servem’ (processos cognitivos, emoções, etc). A psique se desenvolve durante toda a vida da pessoa, do nascimento à morte. (DAVIDOV, 1988, p. 7).

Nas expressões: “*Necessário? Eu acho que é tentar selecionar os melhores materiais, os melhores conteúdos para um semestre*” (SANTANA, En) e “*O meu papel é de mostrar isso. Intervir para que vocês percebam isso*” (SANTANA, RO) a professora avaliou qualidades que devem ser assumidas pelos professores no exercício da sua profissão. Ela o fez seja para avaliar a própria postura, como no caso da definição do professor como alguém que precisa selecionar materiais e conteúdos para as aulas, seja para se dirigir aos estudantes, como quando afirma que o professor deve intervir, deve ajudar o estudante a perceber o que precisa ser percebido no processo de aprendizagem.

Ao elaborar tais sínteses relativas à função de professor, Santana procurou assumir-se como tal, indicando que se trata de uma profissão que demanda formação e habilidades específicas a serem desenvolvidas. Assim, os pressupostos teóricos da área devem dialogar com as práticas que se formulam.

Não basta o professor concordar com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade ou de que é sua função mediar esses conhecimentos; é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo. (SFORNI, 2015, p. 379).

Para o professor é fundamental saber e saber fazer. Trata-se de uma condição importante para que o seu trabalho materialize as unidades teoria-prática e conteúdo-método. Além disso, indica uma qualidade a ser assumida pelos cursos que se propõem a formar professores, que na sua maioria não conseguem articular essas dimensões: o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico adequado para apreender o conhecimento específico.

[...] transmite-se um conteúdo sem levar em conta o percurso investigativo da ciência ensinada, de modo que a metodologia de ensino das disciplinas é quase sempre trabalhada independentemente do conteúdo. [...] o conteúdo ou a metodologia de ensino estão separados do método da ciência, ou seja, em nenhum caso se faz um estudo aprofundado da epistemologia e dos processos de investigação da ciência ensinada nas suas relações com o ensino dessa ciência. Com isso, conteúdo e metodologia do ensino desse conteúdo são tratados separadamente. (LIBÂNEO, 2014, p. 90).

Santana avaliou a necessidade de romper com esse modelo de formação de professores quando afirmou, referindo-se à atividade que propôs, relativa à compreensão de uma imagem para explorar conteúdos da geografia, que é necessário articular conteúdo e forma: “*Não é suficiente apenas abordar uma compreensão da imagem. É necessário ligar com o ofício de professor em formação*”. (SANTANA, RO). Nessa afirmação, a professora, além de avaliar sua própria proposta didática, indicou a necessidade de utilizar procedimentos potencializadores do pensamento dos estudantes, tornando claro para eles que cada determinado conteúdo selecionado demanda uma organização do ensino específica e adequada e que estas dimensões não atuam em separado, mas em unidade no processo de aprendizagem.

Afinal, a fragmentação entre aprender o conteúdo específico e aprender os conhecimentos pedagógicos necessários para aprender o conteúdo específico deve ser superada para que, assim, seja possível construir e implementar a síntese do processo educativo: a práxis pedagógica. As propostas devem deixar claro o conteúdo como objeto da atividade mental dos estudantes, para que, de fato, se construa condições de efetividade da aprendizagem.

[...] o professor recorre a receitas para ensinar unidades de medidas de massa e de volume, mas a atenção dos alunos volta-se mais para a receita em si do que para as unidades de medida; o professor trabalha com um projeto ambiental que integra conhecimentos biológicos e geográficos, mas os alunos prendem-se ao discurso da conscientização e pouco aos conceitos de biologia e geografia. Situações desse tipo levam os professores a considerar que, se os conteúdos foram ensinados, devem ser aprendidos. Quando percebem que isso não aconteceu, não conseguem compreender a razão. Acontece que, nesses casos, mesmo estando contido na atividade, o conteúdo não foi objeto da atividade mental dos estudantes e, portanto, não resultou em aprendizagem. (SFORNI, 2015, p. 388).

Santana avaliou a necessidade de articular a compreensão de uma imagem, referindo-se à proposta didática implementada por ela junto aos estudantes, com “*o ofício de professor em formação*”. Ela reconheceu que o uso de metodologias, desarticuladas de objetivos e conteúdos claros, poderia desviar o foco que se tem (ou que deveria existir) rumo à aprendizagem, produzindo o que Sforini (2015) denuncia: o foco do ensino em formas de tornar atraente, prazerosas as propostas sem que estas se revertam em aprendizagem, já que o conteúdo não é objeto da atividade mental dos estudantes. Ao produzir essa análise, Santana avaliou a proposta que fez junto aos estudantes, conquistando a oportunidade de fazer diferente numa próxima situação. Por isso, demonstrou, uma vez mais, que sua postura reflexiva frente ao fazer docente, contribui com a construção da práxis por meio da unidade imitação-criação.

A reflexão de Santana contida na afirmação: *“Não é suficiente apenas abordar uma compreensão da imagem. É necessário ligar com o ofício de professor em formação”* (SANTANA, RO), também indica a necessidade de os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura do país esclarecer suas intencionalidades: observar, planejar e vivenciar práticas docentes com quais objetivos? Para formar que conceitos relativos à profissão docente? Para ensinar que conceitos específicos da área em formação? Como articular nos estágios a unidade conteúdo-forma na apreensão de conceitos, sejam eles relativos à profissão docente ou relativos à área específica da formação?

A intervenção didático-formativa desenvolvida com Santana possibilitou perceber o quanto estes questionamentos não têm espaço nas proposições curriculares dos cursos de licenciatura. A indefinição dos currículos reflete tais dificuldades. As propostas formuladas pela professora durante a intervenção tentaram minimizar a situação. Um dos objetivos da disciplina confirmam isso ao expressar que os estudantes deveriam: *“apropriar-se de conceitos oriundos da teoria histórico-cultural que podem colaborar para fundamentar teórico-metodologicamente as propostas de aulas a serem ministradas durante o estágio”*. (SANTANA, RO). No objetivo fica clara a intenção de fundamentar as práticas a serem desenvolvidas, embora os conceitos da área específica não estejam claros, indicando possibilidades de reorganização das propostas curriculares em curso, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores e estudantes das licenciaturas.

4.4 A apropriação de conceitos como base da constituição da unidade imitação-criação

De acordo com Galperin (1957) a apropriação de determinado conceito científico pelas pessoas ocorre em níveis diferenciados só sendo possível identificar que esse processo já está em um estágio superior de generalização quando o sujeito consegue executar mentalmente alguma ação com o conceito, atuando sobre ele. As proposições didáticas desenvolvidas por Santana junto aos estudantes, ao longo da intervenção didático-formativa, consideraram este princípio, sobretudo porque seria a primeira aproximação entre os estudos da teoria histórico-cultural e os estudantes do Estágio Supervisionado IV da licenciatura em geografia.

Santana, no processo de constituição de sua práxis pedagógica, partiu da compreensão de que o estudo de conceitos da teoria histórico-cultural poderia contribuir com a formação dos futuros professores, tendo em vista seu diagnóstico feito junto aos estudantes, de uma compreensão da profissão ainda muito alicerçada no empirismo, com fracos fundamentos

teórico-metodológicos de base: *“eu optei por estudar os conceitos... acreditando que estaria contribuindo na formação dos alunos... para que realmente o que eles fossem fazer tivesse um subsídio teórico-metodológico”*. (SANTANA, En). Assim, ela buscou dialogar com os modelos de aula tradicionais, disponíveis para os estudantes, suas principais referências de instrução, fontes de imitação para ir além: buscar pontes para os estudantes conquistarem e produzirem outras referências e dessa forma, constituir sua práxis por meio da unidade imitação-criação.

Para materializar essa intenção, Santana teve que utilizar sua capacidade criativa, procurando criar sentidos que estivessem próximos dos estudantes, produzindo aproximações ao referencial de estudo. Nessa perspectiva não era suficiente analisar o sistema conceitual em torno do qual a teoria histórico-cultural está construída, mesmo considerando a caracterização dos principais nexos conceituais, visto que *“cada conceito particular supõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual não pode existir”*. (VIGOTSKI, 2007, p. 386).

Era necessário criar articulações que estivessem muito próximas à profissão docente, sobretudo das aulas de geografia – área específica de formação dos estudantes – sendo esta a opção assumida pela professora. Assim, mesmo que a organização do estágio supervisionado em cursos de licenciatura, muitas vezes, esteja orientada para a observação, análise e implementação de aulas genéricas de geografia, com avaliação mais voltada para a seleção e avaliação de metodologias, Santana estava sensível à necessidade de romper com este modelo. Ela se mobilizou para orientar um estágio organizado em torno da observação, análise e implementação de aulas que dessem sustentação à formação de conceitos geográficos específicos, numa preocupação de coerência da unidade conteúdo-forma.

Em diversas oportunidades, ela discutiu com os estudantes, tendo como objeto conceitos da área geográfica, explicações acerca do que seriam conhecimentos espontâneos, científicos, generalização, zona de desenvolvimento próximo, entre outros. Organizou sua linguagem para articular as diferentes áreas envolvidas: geografia, pedagogia, psicologia, contribuindo para que essas áreas convergissem em torno das atividades de estudo propostas aos estudantes.

Assim, as análises conceituais não ficaram descoladas de uma dada realidade do ensino já que se tinha como propósito promover a aprendizagem de conceitos específicos da ciência estudada, no caso, conceitos da geografia. Tal análise adverte a prática que é exercida em muitos cursos de licenciatura, sobretudo nas chamadas “disciplinas pedagógicas”, em que os conceitos são estudados de forma genérica e abstrata, sem o componente da realidade em

que ele deve estar articulado para contribuir com a formação do professor de determinada área de conhecimento específico.

A elaboração das intervenções da professora, articulando conceitos da geografia às explicações conceituais em torno da teoria histórico-cultural, colaborou na constituição da unidade imitação-criação enquanto mais uma referência de construção da sua práxis pedagógica. Para isso, Santana teve que desconstruir definições da área geográfica e reconstruí-las a luz dos referenciais da teoria histórico-cultural, possibilitando ao estudante perceber suas interseções e a partir daí, produzir suas próprias generalizações conceituais. A unidade imitação-criação ficou evidente, pois Santana se serviu do construído para reconstruir; do estável para provocar a instabilidade e criar a partir daí, como é possível observar em uma de suas construções:

A teoria (histórico-cultural) parte da idéia de que tudo que uma pessoa sabe ela aprendeu de alguma maneira. Ou seja, que o conhecimento não é inato (não nasce com ela), se aprende. Por exemplo: não nascemos sabendo que o espaço é dividido por limites político-administrativos e um deles é o Estado de Minas Gerais. Isso é um pensamento conceitual. Por isso, se um aluno não aprendeu em algum momento anterior sobre a formação territorial deste Estado e suas características ambientais e das regiões econômicas, quando o professor ensinar sobre conflitos atuais entre estados vizinhos devido a um desmembramento territorial ou política de desenvolvimento do país, este aluno pode não interagir com a informação e muito menos interiorizá-la ou subjetivá-la; ele pode ter dificuldades em criar nexos entre a formação do Estado ocorrida num contexto político e social de organização espacial, com o de ocupação de espaços supostamente vazios, que se assentou na expansão da fronteira agrícola no país e em incentivos fiscais que beneficiaram e foram rentáveis principalmente aos setores privados. (SANTANA, PS).

A professora explicou com o seu exemplo, tomando, inicialmente, o conceito de estado, a relação que este estabelece com outros conceitos que se formam enquanto sistema conceitual que deve atuar no ensino de geografia: formação territorial, conflitos entre estados, desmembramento territorial, política de desenvolvimento, ocupação, expansão de fronteira agrícola. Ela demonstrou a interrelação entre todos esses conceitos e como eles formam uma rede conceitual que enriquece a análise de uma dada realidade. Trata-se de uma forma de mostrar, adequada ao contexto da formação de professores, de como se estrutura a formação de conceitos científicos no ambiente escolar e de como eles criam entre si uma rede de generalização.

Todo conceito é uma generalização. [...] os conceitos não surgem na mente da criança como grãos jogados num saco. Não estão um junto ao outro, ou um sobre o outro, sem nenhuma conexão nem relação. De outro modo seria impossível toda operação mental que exigisse coordenação entre conceitos,

seria impossível que a criança tivera uma concepção de mundo, dito brevemente, seria impossível a complexa vida de seu pensamento. [...]. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode suceder por outra via psicológica que não seja a do estabelecimento de complexas conexões, dependências e relações entre os objetos representados no conceito e na realidade restante. (VIGOTSKI, 2007, p. 385-386).

Santana referiu-se aos conceitos de generalização e formação de conceitos científicos, para além da definição. Ela utilizou, numa situação de ensino, conceitos da geografia que estão em rede para que estes produzissem sentido junto aos estudantes. Extraiu nexos existentes entre eles, indicando para os futuros professores que a vida psíquica humana assim se produz na perspectiva da teoria histórico-cultural. Os conceitos não estão fragmentados ou sobrepostos o que tornaria impossível para as pessoas construírem sua concepção de mundo. Ao contrário, os conceitos estão conectados entre si e com a realidade. Desta forma, a formadora indicou caminhos para a organização didática do ensino de conceitos geográficos, fundamentando suas opções do ponto de vista da produção psicológica que ocorre nesta perspectiva.

No que diz respeito à construção da práxis, Santana se valeu de exemplos postos pela realidade – e, portanto, fontes para sua própria imitação – que também favoreceram a imitação por parte dos estudantes, já que ela compreende que o seu fazer é referência de instrução para eles. Além disso, produziu uma organização única destes exemplos e orientações, o que, portanto, desenvolveu seu potencial criador. Assim, a tese de que a práxis do formador de professores se produz na unidade imitação-criação se confirmou: a realidade posta foi reorganizada de forma nova, criativa na proposta de Santana, com o uso de conceitos geográficos conectados a realidade para explicar que os sujeitos apreendem conhecimentos científicos no ambiente escolar ao longo de sua trajetória histórico-cultural. Isso colaborou com o seu processo de desenvolvimento docente.

Outras situações produzidas por Santana, com o uso de conceitos da geografia para potencializar o debate em torno de conceitos da teoria histórico-cultural evidenciaram a unidade imitação-criação:

Por exemplo: vamos pegar o conceito de campo. Eu posso conhecer muito pouco diretamente sobre campo, apenas pela visita a sítios ou paisagens que vejo pelas estradas e, ao mesmo tempo, posso receber informações quanto ao aumento do PIB da minha cidade, do meu Estado ou do meu país graças ao arrendamento de terras para pasto ou para cana de açúcar, à biogenética, ao uso insustentável do solo e ao agronegócio que prosperam em certas regiões e fazem o estado crescer economicamente. [...]. Numa atividade que tenha como objeto de estudo o campo... o professor precisa levantar os conhecimentos espontâneos que os alunos tem sobre este objeto

de estudo, que geralmente são aqueles veiculados pela mídia e presentes no cotidiano e com isso identificar as capacidades reais e as possíveis do aluno desenvolver novas relações entre o que sabe e o que você vai ensinar. (SANTANA, PS).

[...] com instrumentos e signos o professor organiza a aula e orienta os alunos. Eles dão subsídio para diversificar as fontes e os discursos, de maneira que ampliam a compreensão quanto ao objeto de estudo “campo”. (SANTANA, PS).

Nos exemplos, Santana organiza uma forma de potencializar a discussão em torno dos conceitos de conhecimentos espontâneos e científicos, e também do conceito de zona de desenvolvimento real e próximo. Para isso, não usa sua definição literal, mas se serve do conceito geográfico de campo para articular à realidade formativa dos estudantes. Novamente, ela fornece uma “imagem didática” aos estudantes, ou seja, uma referência de organização do ensino; uma fonte de imitação e instrução. A fonte de imitação ajudará os estudantes a organizar suas aulas de geografia, sobretudo quando o conceito objeto de estudo for o campo. A fonte de instrução informará que não basta apresentar uma definição do conceito para ser memorizada. Será necessário extrair do conceito seus nexos conceituais, para que os futuros alunos dos atuais estudantes de licenciatura possam relacioná-los entre si criando seus próprios níveis de generalização conceitual.

Os exemplos também informam que apesar das referências teóricas intencionalmente organizadas, cada professor tem a possibilidade de produzir sua profissão considerando seu potencial criador. A criatividade pode ser utilizada e desenvolvida, seja na organização de metodologias, seleção de instrumentos, entre outros e isto ocorre na medida em que os referenciais teóricos são apropriados, conscientes, em níveis de generalização satisfatórios para a consecução das intencionalidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No que diz respeito à discussão dos conceitos da teoria histórico-cultural da intervenção de Santana:

O conceito cotidiano tem atravessado um prolongado caminho para o futuro crescimento desde abaixo do conhecimento científico, já que tem criado uma série de estruturas imprescindíveis para o surgimento das propriedades inferiores e elementares dos conceitos. De idêntico modo, o conceito científico, ao atravessar certa trama do caminho de cima até abaixo, tem aberto com ele o caminho para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. [...] O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e empírico e se move em direção as propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e voluntária. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas revela indubitavelmente sua verdadeira natureza: se trata da relação entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 376-377).

Santana, ao organizar situação de ensino em que relaciona um conceito geográfico ao movimento contraditório que se produz no homem para a apreensão de conhecimentos (conceito espontâneo-conceito científico), também apresenta sua compreensão em relação ao conteúdo teórico. Ela diz: *“Numa atividade que tenha como objeto de estudo o campo o professor precisa levantar os conhecimentos espontâneos que os alunos têm sobre este objeto de estudo”*. (SANTANA, PS). Ela compreende que o professor precisa conhecer, em linhas gerais, o nível atual de desenvolvimento dos estudantes, no exemplo, em relação ao conceito de campo.

Além disso, ela compreende que o professor tem melhores condições de atuar na zona de desenvolvimento próximo, extraindo do conceito nexos conceituais que ajudem o estudante a construir o conceito científico de campo:

[...] informações quanto ao aumento do PIB da minha cidade, do meu estado ou do meu país graças ao arrendamento de terras para pasto ou para cana de açúcar, à biogenética, ao uso insustentável do solo e ao agronegócio que prosperam em certas regiões e fazem o estado crescer economicamente. (SANTANA, PS).

Santana, com a organização de sentidos que produz, demonstra o sistema conceitual em torno do conceito de campo, necessário à sua construção e, portanto, da sua generalização. Sua forma de organização didática, que também tem a intencionalidade de estudar conceitos da teoria histórico-cultural como conhecimento cotidiano, científico, necessários à formação dos licenciandos é feita de forma criativa. Tal forma promove a instrução, uma referência de imitação para os estudantes e ainda revela a maneira única e irrepetível de compreensão e organização de Santana, revelando a unidade imitação-criação no processo de constituição de sua práxis pedagógica.

4.5 Imitação-criação em problemas organizados pela professora para potencializar o processo ensino-aprendizagem

Ao longo deste capítulo construí análises tendo como referência os dados da intervenção didático-formativa que justificam a compreensão de que o formador produz sua práxis pedagógica por meio da unidade imitação-criação. Seja na análise das propostas de ensino da professora, em seus esforços por avaliar o percurso didático-formativo ou na compreensão de conceitos da geografia para explicar conceitos da teoria histórico-cultural, a

concretização da unidade imitação-criação denota as referências formativas anteriores da professora que são reorganizadas de forma criativa e com qualidade nova por ela para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Isso indica que a constituição da práxis pedagógica é um processo permanente, em que a materialidade da unidade teoria-prática demanda uma atuação consciente e voluntária presente ao longo de toda a trajetória profissional. Indica, também, que os processos formativos docentes demandam estudo teórico-prático e vinculação com a prática pedagógica de forma direta, como parte do processo colaborativo que se efetiva, tal como proposto na intervenção didático-formativa realizada nessa investigação.

Nesta seção analisei a construção de problemas organizados pela professora para potencializar o processo de ensino-aprendizagem junto aos estudantes da licenciatura em geografia. Pretendi indicar que também nesta organização didática houve intencionalidade e Santana procurou, com os problemas que organizou, aliar referências docentes anteriores e pressupostos teóricos estudados ao longo da ação de instrumentalização com suas maneiras pessoais de dar forma a eles, numa indicação da unidade imitação-criação no processo de desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Vigotski (2009), o processo criativo é fruto de uma imaginação prévia impulsionada e transformada na direção daquilo que a atividade humana se orienta. A imaginação criativa que dirige ações e comportamentos do homem deve encarnar-se e realizar-se. Assim, ela pode viabilizar e potencializar projetos e a produção do novo, mesmo que em sua essência imaginativa ela tenha se constituído de referências experimentadas e/ou imitadas. Ao dar materialidade a problemas que potencializaram o processo de ensino-aprendizagem, Santana os criou encarnados numa dada realidade e buscou condições, teóricas e práticas, para que eles se tornassem motivos para que os estudantes buscassem soluções e compreensões do conteúdo de estudo, potencializando, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Mas porque os problemas organizados por Santana assumiram o papel de estratégias didáticas na potencialidade do processo ensino-aprendizagem? Um dos fundamentos da teoria histórico-cultural pode contribuir para elucidar a questão. Compreendendo que o homem só se produz homem na unidade objetivo-subjetivo, o que implica na compreensão do papel que a cultura adquire na produção da sua vida psíquica, transformando o social e produzindo permanentemente a sua individualidade, é preciso compreender que esta relação contraditória entre opostos só se produz porque o homem tem necessidades. Suas necessidades buscam ser satisfeitas de alguma forma e isto torna o humano um ser ativo.

Algumas necessidades humanas são primárias e constituem a base para a produção de outras necessidades. A fome, a sede, o frio são algumas destas necessidades básicas. E as necessidades intelectuais? Como são produzidas? O que faria um estudante buscar conhecimentos novos, de qualidade científica, quando ele não reconhece isso enquanto uma necessidade sua? O professor, no seu processo de organização intencional da unidade ensino-aprendizagem, tem condições de produzir essa necessidade no estudante, de forma a exercer influência sobre ele, e um problema, aparentemente, do professor poderia constituir uma busca de solução por parte do estudante. Um bom problema a ser solucionado, portanto, no processo ensino-aprendizagem, organizado pelo professor, poderia constituir uma necessidade intelectual do estudante.

Conforme já discutido, Rubtsov (1996) indica que os problemas de ensino podem ser concretos práticos ou de aprendizagem ou teóricos. Os primeiros não possibilitam a superação do conhecimento em sua dimensão empírica, mantendo os estudantes no nível dos conhecimentos espontâneos, enquanto os segundos são os que possuem potencial para que o estudante se supere em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, os problemas de aprendizagem ou teóricos são os que de fato provocam conflitos passíveis de mudanças, gerando a necessidade de se apropriar dos conceitos científicos, pois demandam uma ação cognitiva específica que contribui para a análise do objeto de estudo. Moura (1992) e Lanner de Moura (1995) chamam estes mesmos problemas de situação de conflito, problema desencadeador ou ainda situação desencadeadora do ensino e da aprendizagem.

Santana buscou se apropriar destes conhecimentos para produzir seus problemas de aprendizagem:

Identificados os conhecimentos cotidianos e as capacidades reais de compreensão e de construção de explicações sobre os objetos e fenômenos, é função do professor oferecer novos instrumentos para que ele possa problematizá-lo e reformular outras explicações. Ressaltando ser este processo dialético e permanente. Para isso o professor constrói uma problemática, que pode ser uma questão a ser perseguida até o final de uma aula ou sequência didática, como por exemplo:

Porque o suco de laranja que bebemos é de laranja plantada no Brasil, mas controlado por uma empresa internacional?

Porque há várias usinas de açúcar e álcool na minha cidade e o etanol no posto de combustível é tão caro?

Porque há tanta plantação de soja na minha região e eu nem mesmo sei bem para que serve?

Porque é tão difícil para o pequeno produtor conseguir créditos e incentivos agrícolas?

Quantos litros de água são usados para irrigar os campos de soja? O que isso tem a ver com a falta de água nas cidades?
Observemos que a problemática tem a ver com uma ação do aluno e não consiste na promoção de um movimento que direcione à memorização de uma definição conceitual ou reprodução de uma operação. (SANTANA, PS).

A sistematização do conhecimento produzida por Santana indica sua busca por compreender fundamentos que perpassam a lógica do ensino-aprendizagem. Sua reelaboração teórica de pressupostos estudados indica que ela agrega elementos diretamente relacionados à sua área de conhecimento específico – a geografia – e também à formação de professores. Ela emprega a compreensão da contradição entre conceitos espontâneos e científicos indicando que esse “choque” pode ser potencializado por meio do encaminhamento de um problema de aprendizagem “*que pode ser uma questão a ser perseguida até o final de uma aula ou sequência didática*”. (SANTANA, PS).

Os problemas formulados por Santana expressos na citação anterior demandavam soluções complexas. Para solucioná-los seria necessário o domínio de uma rede conceitual, que como sugerido pela professora poderia ser trabalhado durante várias aulas de geografia. Eram, ainda, problemas que demandavam esforços cognitivos por parte do estudante e não a mera reprodução de definições que poderiam ser, previamente, fornecidas pelo professor.

Para elaborar esta síntese, Santana teve que recorrer aos estudos realizados. Aliado às suas preocupações docentes, experiência, trajetória na profissão, os estudos colaboraram no processo de seu desenvolvimento, potencializando novas produções teórico-práticas. Ao mesmo tempo em que conservou referências anteriores, já apropriadas, produziu-se com o frescor de uma nova criação, portanto revelou neste movimento o caminho de produção de sua práxis pedagógica por meio da unidade imitação-criação.

Outros problemas foram criados por Santana para potencializar o processo de ensino-aprendizagem:

Que subsídios teórico-práticos referentes ao ensino têm fundamentado a organização das aulas ministradas por vocês, alunos da licenciatura em geografia? (SANTANA, RO).

Quais os conceitos da teoria histórico-cultural podem colaborar para fundamentar teórico-metodologicamente as propostas de aulas a serem ministradas no estágio? (SANTANA, RO).

Estes problemas eram mais amplos, solicitando encaminhamentos diversos. O primeiro problema foi apresentado no início de uma aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV. A partir do problema, Santana orientou o estudo de um texto da teoria

histórico-cultural que tratava da formação de conceitos na perspectiva de Vigotski. Aos alunos foi demandada a caracterização de uma série de conceitos indicados previamente pela formadora, a partir da leitura do texto. Na sequência, os mesmos conceitos deveriam ser relacionados às aulas já ministradas pelos estudantes no campo de estágio.

O segundo problema possibilitou que Santana produzisse um breve esquema inicial da teoria histórico-cultural que ela foi construindo no quadro de giz. O esquema fazia menção as raízes do conceito de dialética, primeiro em Hegel e depois em Marx, aos conceitos de práxis, interacionismo, aprendizagem, atividade e atividade de ensino. Em seguida à exploração do esquema, Santana orientou a leitura de um texto relacionando as contribuições de Vigotski, Leontiev e Davydov à didática. A organização didática planejada por Santana foi a forma encontrada por ela para estabelecer as primeiras aproximações dos estudantes ao referencial de estudo, considerando que, posteriormente, eles iriam continuar a planejar e ministrar aulas no campo de estágio. Esperava-se que estas aulas já refletissem, de alguma forma, os estudos em torno da teoria histórico-cultural.

No caso da formulação destes dois problemas, eles cumpriram a tarefa de possibilitar o início de um diálogo acerca de problemática a ser introduzida na formação dos estudantes. Eles deflagraram todo um processo de estudos a ser desenvolvido, direcionando os encaminhamentos que foram produzidos por Santana na sequência de suas aulas. Concluo, portanto, que os problemas de aprendizagem devem ser utilizados como estratégia que produz sentido no processo de apreensão de conceitos por parte dos estudantes. Eles direcionam as ações didáticas que poderão ser desenvolvidas, indicando o caminho que será construído rumo à aprendizagem e o desenvolvimento. Além disso, eles são a possibilidade de ruptura de um conhecimento anterior para a conquista do conhecimento científico, fonte do conflito e confronto que poderá levar ao desenvolvimento.

Outro problema requereu organização didática mais complexa e foi produzido em parceria entre mim e a professora. Seu objetivo era problematizar as aulas de geografia que tradicionalmente são desenvolvidas por muitos professores:

SITUAÇÃO-PROBLEMA

O professor de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental da escola X, em sua aula de terça-feira, para a turma de 35 alunos, expôs a turma o conteúdo do dia: a divisão do espaço mundial: novas tendências de organização. Durante os primeiros 30 minutos da aula, transmitiu a matéria e nos 20 minutos restantes, esclareceu as dúvidas dos alunos relativas ao conteúdo. Como era aula dupla, no segundo momento, o professor entregou aos alunos um questionário sobre o assunto para ser respondido ainda durante a aula. Os alunos poderiam consultar o livro didático para obter as

respostas corretas. Ao final dessa aula, o professor corrigiu o questionário no quadro e recomendou que os alunos o estudassem para a prova. Depois da prova, o professor decepcionou-se com as notas dos alunos, sem compreender os porquês de resultados tão ruins. Considerando que os alunos estiveram atentos à exposição do professor acerca do conteúdo em questão, tendo feito e corrigido o questionário conforme sua orientação discuta com seus colegas:

É possível dizer que os alunos tiveram alguma aprendizagem? Por quê?

Afinal, o que o professor queria que os alunos aprendessem?

O aluno sabia o que era necessário aprender?

Além do questionário, que outras ações foram propostas pelo professor, a partir do conteúdo, para que o aluno realizasse? Foram feitas em colaboração?

O aluno construiu estratégias para perceber quais suas fragilidades/sucessos em relação ao aprendizado do conteúdo?

É possível afirmar que os alunos estavam envolvidos de forma significativa com as aulas? Por quê?

É possível afirmar que os alunos poderiam resolver situações práticas da vida a partir da aprendizagem dos conteúdos em questão? Por quê?

É possível afirmar que habilidades necessárias para aprender Geografia foram potencializadas nas aulas em questão? Por quê?

De acordo com a descrição que foi dada das aulas do professor em questão, é possível dizer em quais conhecimentos ele se apoiou para planejá-las? Se possível, que conhecimentos foram esses? (SANTANA, RO).

A atividade, que recebeu o nome de “*situação-problema*”, tinha como objetivo promover um debate com os estudantes da licenciatura em geografia, tendo em vista uma organização tradicional de aulas de geografia e seus possíveis resultados do ponto de vista da aprendizagem. Talvez tenha sido o exemplo mais claro de como a unidade imitação-criação se processou na constituição da práxis pedagógica do formador de professores, pois para ser elaborado o problema foram necessários:

- Conhecimentos acerca de como se organiza, produz e que resultados de aprendizagem podem ser conferidos numa aula tradicional de geografia;
- Críticas que podem ser formuladas acerca desse tipo de aula, a luz de conceitos da teoria histórico-cultural;
- Indicações de como as categorias didáticas (objetivos, conteúdo, metodologias, formas de avaliação) poderiam ter sido organizadas de modo que funcionassem enquanto um sistema didático, articulado entre si;
- Possibilidades para organização de outra referência de aula, fundamentada nos conceitos da teoria histórico-cultural.

Portanto, ao mesmo tempo foram utilizados referenciais de aulas tradicionais de geografia que, normalmente, são reproduzidos e naturalizados, portanto imitados na perspectiva do senso comum, muitas vezes sem a consciência dos seus desdobramentos no

que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. A estes referenciais foram feitas críticas tendo em vista aquilo que não conseguem promover. As críticas não foram diretas. Organizaram-se de forma criativa para potencializar o debate, demandando dos estudantes encaminhamentos que os levassem a produzir outras referências. O conceito de imitação foi redimensionado na perspectiva de Vigotski (2007) e com a criação se redefiniram em unidade na situação-problema proposta.

Santana, embora reconhecendo que a situação-problema tenha motivado a participação dos estudantes, não só para a elaboração de críticas, mas para a busca de superação deste modelo de aula, não se sentiu a vontade para potencializar o debate. De acordo com ela:

Eu acho que uma coisa que deu certo, foi boa e me obrigou a fazer isso e não foi fácil para mim foi quando realizamos uma proposta assim: uma situação do cotidiano de um professor para a gente problematizar. [...]. Para mim não foi fácil. [...]. Mexeu comigo porque eu não tenho muita facilidade. (SANTANA, En).

Santana reconheceu ter dificuldade em utilizar a estratégia de analisar aulas de outros professores como recurso à formação de professores. De acordo com ela, isso se deve ao fato de considerar seus estudantes como parceiros e fazer críticas às aulas de outros professores soam para ela como emanções de julgamento. Pelo fato da professora não ter se sentido a vontade no desenvolvimento da situação-problema, talvez a proposta tenha cumprido, parcialmente seu objetivo, o que denota estarem envolvidos nas relações educativas não só aspectos objetivos, relativos aos conteúdos de estudo, mas também aspectos subjetivos, relativos aos sentimentos que se produzem nesta situação, visto que imaginação-emoção é unidade que constitui o humano, (VIGOTSKI, 2009). Eles determinam, diretamente, os encaminhamentos construídos, influenciando na mesma medida os resultados produzidos.

De fato, os estudantes fizeram um debate acalorado a partir da proposta, ora justificando as opções do professor hipotético, ora construindo críticas ao modelo de aula apresentado. Santana procurou mediar os conflitos surgidos de forma a acalmar os ânimos que ficaram exaltados, com alguma dificuldade em direcionar para aquilo que pretendia: relacionar a atividade com a etapa seguinte da disciplina: construir os planejamentos de aula que seriam materializados no campo de estágio, buscando construir novas referências para as aulas de geografia.

O incômodo causado em Santana com o desenvolvimento da atividade, felizmente não a imobilizou na direção do seu desenvolvimento profissional docente. A partir daí ela buscou produzir em si, formas que a ajudassem a superar o que ela considerou uma dificuldade: “*eu tenho um pouco de dificuldade de apontar esses meios*” (SANTANA, En), referindo-se à

análise da aula hipotética que foi criada na situação-problema. Ter reconhecido a situação como dificuldade a ser superada foi enfrentada de forma positiva por Santana: *“Foi um momento bom para mim”*. (SANTANA, En). A situação a ajudou a construir outro encaminhamento didático, também comprometido com a problematização e construção de outras referências de aulas:

Mas o que eu fiz, independente deste instrumento, o que eu tenho feito nas minhas aulas, que é essa coisa de problematizar com eles as próprias atividades que eles entregam, que eles desenvolvem e que eles fazem no estágio, está muito em torno do processo de autoanálise que eu vou tentando que eles construam sozinhos. (SANTANA, En).

Portanto, a utilização de problemas organizados pela formadora para conduzir o processo ensino-aprendizagem, demonstrou ser uma estratégia repleta de potencialidades a serem exploradas. Com a sua utilização Santana pode experimentar maneiras diversas de produzir-se a cada situação com uma qualidade nova, considerando sua sintonia em materializar as sínteses do seu pensamento e da sua emoção. Com os estudos relativos à utilização de problemas de aprendizagem na relação educativa que a formadora se apropriou, ela buscou atuar com o teórico, conferindo suas potencialidades, mantendo-se e se reconstituindo professora, a um só tempo, na unidade imitação-criação.

4.6 Perguntas da professora ao longo da experiência de estágio dos estudantes como expressão da unidade imitação-criação

O estudo do uso de problemas de aprendizagem na situação educativa fez com que Santana produzisse organizações didáticas que estivessem adequadas, de um lado aos seus propósitos de ensino, e de outro, àquilo que, de fato, representasse à sua maneira própria e criadora de se fazer docente num curso de licenciatura. Isso contribuiu para que ela encontrasse formas de colaboração junto aos estudantes, no movimento de planejamento e implementação das aulas desenvolvidas por eles no campo de estágio.

Vigotski (2007) indica que é em colaboração que se avança na zona de desenvolvimento próximo, pois os aprendizados que estão em curso, mas ainda não foram, totalmente, consolidados só podem avançar dos estágios atuais se neste movimento houver outro mais capaz a potencializá-los. Este é, na perspectiva do autor, o principal papel dos processos educativos e, em especial, o papel do professor: organizar estratégias, orientações, ações, tendo como substrato desta organização os conhecimentos científicos relacionados à

área específica a ser apreendida e também os conhecimentos psicopedagógicos, de modo a contribuir para adiantar o processo de desenvolvimento:

A instrução só é boa quando vai adiante do desenvolvimento. Então desperta e provoca toda uma série de funções que estão em estado de amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. Nisto reside a característica fundamental da instrução no desenvolvimento. Isto é o que distingue a instrução da criança do adestramento de animais. [...]. Neste período, as influências se exercem sobre todo o curso do desenvolvimento, provocando nele diversas mudanças profundas. (VITOSKI, 2007, p. 360-361).

Ao organizar perguntas/questionamentos ao longo da experiência de estágio dos estudantes, Santana procurou dar materialidade a este princípio da teoria histórico-cultural. Ela procurou exercer sua função de organizadora intencional de processos educativos tendo como horizonte a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento. Para isto, utilizou as referências de que dispunha, tanto teóricas quanto práticas e produziu sua síntese: criativa, transformadora de si e do social, colaborando para a constituição de sua práxis pedagógica na unidade imitação-criação.

Nesta seção analisei como este movimento se produziu em Santana na organização dos questionamentos que ela concretizou junto aos estudantes do estágio supervisionado. À medida que os estudantes expuseram suas experiências com as aulas no campo de estágio, seja nas rodas de conversa que Santana organizou no ambiente da sala de aula, seja nos planejamentos de aulas escritos entregues por eles à professora, os questionamentos ocorreram, de acordo com ela, *“para problematizar com eles as próprias atividades que eles entregaram e assim eles se desenvolverem”*. (SANTANA, En).

[...] sem determinadas relações com outros conceitos seria impossível, incluindo a existência de cada conceito particular, já que a mesma essência do conceito e da generalização supõe, apesar do que sustenta a teoria da lógica formal, não o empobrecimento da realidade representada no conceito, em comparação com a sua percepção e contemplação sensorial e imediata. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode suceder por outra via psicológica que não seja a do estabelecimento de complexas conexões, dependências e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Por outro lado, a natureza mesma de cada conceito particular supõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual não pode existir. (VIGOTSKI, 2007, p. 386).

Os questionamentos organizados por Santana procuraram estabelecer relações entre diferentes conceitos que estruturaram uma rede conceitual, que por sua vez, estavam relacionados à realidade do campo de estágio. Ao estabelecer estas relações, a professora demandou dos estudantes que estes organizassem, mentalmente, generalizações verbalizadas

no momento das discussões. Assim, os estudantes tiveram que rever seus percursos, compreendê-los a luz dos conceitos ativados por Santana, generalizá-los e aplicá-los à situação do estágio. Portanto, os questionamentos potencializaram o desenvolvimento dos estudantes: “Durante o processo de desenvolvimento, as relações de generalidade, que mudam com cada nova estrutura de generalização, também provocam mudanças em todas as operações de pensamento”. (VIGOTSKI, 2007, p. 394).

Além de promover generalizações verbalizadas pelos estudantes no momento das discussões, os questionamentos da professora revelaram sua dimensão criativa. Santana, fazendo uma síntese relacionada às suas percepções do processo educativo, reuniu bases para elaborar suas questões. Trata-se das bases de apoio do processo criativo:

Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto. Bem no início deste processo, como já sabemos, estão sempre as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência. [...] primeiros pontos de apoio para sua futura criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Como num “parto”, fruto de um extenso processo de estudo, experiência docente, reflexão, Santana criou seus questionamentos para potencializar o processo ensino-aprendizagem:

Que conceitos foram trabalhados nas aulas?
Por que o conceito de cultura?
Como o seu aluno se moveu ao longo das seis aulas?
Na ação: leitura do texto qual foi a tarefa?
Como foi o retorno do questionário para levantar os conceitos espontâneos no campo de estágio do asilo?
O que vocês identificaram que pode ser uma necessidade deles?
Então vocês têm como objetivo construir consciência acerca da importância do espaço que eles ocupam?
Então vocês já têm um instrumento mediador? (Referindo-se a um livro de autor da geografia que trata de educação ambiental). (SANTANA, RO).

Em todas as questões a professora utilizou uma estratégia na qual os estudantes tinham que rever suas experiências no campo de estágio. Ao fazer isto, não só as experiências foram revistas, mas os motivos e fundamentos que permitiram a eles assumirem tais opções didáticas. Os questionamentos não chegaram a constituir problemas de aprendizagem, visto que não estavam orientados a formar um conceito específico, e sim orientados para a atitude reflexiva de formas de atuação com conceitos no campo de estágio.

As respostas dos estudantes, demandadas com as perguntas de Santana, os obrigou a pensar no planejado e objetivado e na relação de coerência (ou não) destes dois momentos do

processo educativo com os fundamentos teóricos estudados. Em suas perguntas, a formadora retomou estes fundamentos questionando seu uso na situação de estágio. Assim, os estudantes tiveram que produzir sua síntese a partir da análise do que havia sido concretizado. Eles tiveram que ir além da experiência, num esforço, ao mesmo tempo de avaliação, superação, busca de coerência teórico-prática, enfim, a caminho da construção de sua práxis pedagógica, assim como a professora.

Outras perguntas da professora:

O objeto é a segunda guerra mundial... o que da segunda guerra mundial? Que motivo? Por que estudar a segunda guerra mundial? Que relações podem ser estabelecidas entre este tema e a aprendizagem dos alunos?

É preciso cuidar para não ficar só no local... é preciso ir para outras escalas do mesmo objeto escolhido... é preciso levar a generalizações.

Ficar só na discussão pode não levar os alunos a realizar alguma atividade de estudo, nenhum processo analítico.... Como esse ensino vai potencializar o desenvolvimento?

São instrumentos mediadores ou materiais? Mapa? Qual mapa? Imagens? Quais? Documentário? Qual? Gráfico? Qual? Livro didático? Que parte? Qual livro?

Como a senhora orientou os alunos em relação aos pontos de referência? Isso é importante, porque às vezes achamos que a orientação está clara para os alunos e às vezes não está. (SANTANA, RO).

As perguntas demandaram de Santana uma observação atenta de cada proposta dos estudantes, para que as reflexões que potencializasse estivessem, diretamente, articuladas a elas. Em muitas situações, as perguntas estavam relacionadas a alguma expressão utilizada de modo impreciso, ou a alguma proposta que merecesse amadurecimento para que, de fato, alcançasse os objetivos estabelecidos. Com a estratégia, Santana procurou desenvolver nos estudantes “*processo de autoanálise que eu vou tentando que eles construam sozinhos*”. (SANTANA, En). Portanto, as perguntas ou questões não tiveram a intenção de corrigir, mas tornar consciente algo que merecia encaminhamentos diferentes, conforme um registro de observação: “*A professora precisou ir conversando com a aluna para tentar identificar de fato qual seria o objeto. Foi o tempo todo elaborando perguntas que fizeram a aluna pensar*”... (PESQUISADORA, RO).

Só a atividade criadora pode criar tal síntese, pois ela considera e reconhece elementos teóricos já apropriados, referências de práticas anteriores, experiência adquirida, condições objetivas de materialização do ensino. No confronto entre todas estas dimensões a formadora se produziu na situação educativa. Assim como as referências prévias permitiram a Santana

um rol de elementos imitativos, ao mesmo tempo, permitiu superar-se rumo ao novo. Isto conduz ao entendimento de que, de fato, a constituição da práxis pedagógica se produz na unidade imitação-criação.

4.7 A unidade imitação-criação e o processo de desenvolvimento da formadora

O capítulo teve como objetivo analisar dados construídos durante a intervenção didático-formativa que sustentam a tese de que o formador de professores constrói sua práxis pedagógica na unidade imitação-criação. Assim, ao longo das discussões, foram sistematizados elementos importantes que conduziram a este entendimento. A construção da práxis pedagógica por meio da unidade imitação-criação, também possibilitou compreender o processo de desenvolvimento da professora, na movimentação que ocorreu ao longo do processo formativo.

Nesta seção realizei uma síntese do que foi proposto no capítulo: analisar a constituição da unidade imitação-criação no processo de desenvolvimento da professora e também no processo de construção de sua práxis pedagógica. Afinal: é possível afirmar que o processo de estudos e implementação de aulas a partir das apropriações teórico-práticas produziram superações para a professora, representando possibilidades no seu desenvolvimento? Na perspectiva de Vigotski (1995, p. 141) o desenvolvimento é:

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

Destaco na definição a compreensão de que o desenvolvimento não constitui um processo linear e uniforme, completamente ascendente. Também toma parte neste processo as dificuldades e as formas encontradas de superá-las, as dúvidas, incertezas que por algum motivo poderiam ter levado a retrocessos momentâneos. Trata-se, portanto, de um processo complexo, contraditório, desproporcional e ao mesmo tempo, produtor de transformações e metamorfoses que “empurram” os sujeitos no caminho da sua história, com qualidades que vão sendo reconfiguradas de forma permanente.

Santana participou, ativamente, do percurso materializado com a pesquisa, desde o diagnóstico perpassando as ações de instrumentalização, planejamento, execução e avaliação. Por ter sido uma participação “ativa”, traduziu-se na busca por satisfazer necessidades ao

mesmo tempo, relativas aos propósitos investigativos, e, especialmente, necessidades da professora, de ordem pessoal e profissional. Portanto, deste ponto de vista, posso afirmar que Santana moveu-se rumo à satisfação de suas necessidades. Não está no mesmo lugar de desenvolvimento que estava antes, como indicam os dados produzidos na pesquisa.

Ela reconheceu sua caminhada ao longo da intervenção didático-formativa quando afirmou: “*(Os encontros de estudo) foram os momentos mais importantes para pensar. [...] Só que nós precisamos de mais*”. (SANTANA, En). Com a afirmação Santana indicou que a experiência colaborou para que ela produzisse sentidos à sua história profissional e que o processo poderia continuar. Como indicações objetivas do “processo de mover-se” de um lugar de desenvolvimento anterior para outro, reuni as sistematizações que Santana produziu a partir dos conceitos de: educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

QUADRO 12 – Mudança nos conceitos da professora

| | Dados de entrevista realizada durante a ação de diagnóstico, em 2012 | Dados de entrevista realizada durante a intervenção didático-formativa, em 2014 |
|----------|--|--|
| Educação | Tem uma função socializadora, que é essa de colocar os sujeitos em contato com o mundo, que tem um movimento histórico e social, e situacional que é de ajudar o aluno a se enxergar nas diferentes dimensões espaço-temporais do mundo. | Talvez um processo de apropriação de uma cultura socialmente produzida, mas que não é só uma apropriação, é um processo de aprendizagem dessa apropriação, da própria apropriação dessa cultura, desse bem social, cultural, e a interação com elas pra uma nova produção cultural, uma nova concepção de mundo. |
| Ensino | Ensino eu acho que todo mundo ensina e todos os objetos. [...], mas nem tudo toma isso como profissão perante um objetivo público e social que é de um professor. Então se tudo ensina o professor também ensina. A diferença é que o professor ensina com determinados compromissos, que são prerrogativas para o seu ensino. | Ensino eu acho que é uma tarefa, uma ação de um profissional que é o professor. Tem certos objetivos dentro dessa ação profissional. Por ser uma ação profissional ela tem que ser pensada, planejada de acordo com princípios, subsídios teóricos, éticos, metodológicos. [...] O ensino via professor, pelo profissional docente na instituição escolar, tem que |

| | | |
|-----------------|---|---|
| | | ter claro objetivos, finalidades, que estão ligados a uma finalidade mais social, de um profissional formado com determinados objetivos. |
| Aprendizagem | [...] a aprendizagem formal são caminhos em que o aluno tem a possibilidade de aprender a compreender melhor as coisas. E aprendendo a compreender melhor ele aprende a se conhecer e se colocar no mundo, se posicionar no mundo, a ter suas posturas. | Eu acho que aprendizagem mudou. Todos esses conceitos mudaram, mas aprendizagem, depois dos nossos estudos, ela ficou muito mais ligada a questão da atividade. Aprendizagem é um processo de ação. A gente entra em atividade movida por algo. Por isso que a gente aprende. É por isso que é atividade de ensino e de aprendizagem. Eu acho que isso ficou. O que eu tenho mais comentado com os alunos é que não existe uma atividade de ensino que tenha sucesso se o aluno não estiver em atividade de aprendizagem. |
| Desenvolvimento | Pode ser um conceito bastante preso, ligado a algumas coisas como, por exemplo, idade, organismo, físico. Para a gente compreender que o conhecimento de algo está relacionado ao estágio de desenvolvimento físico de um sujeito, da idade de um sujeito, isso por um lado propicia o desenvolvimento de determinados conceitos, como na Geografia há, teorias amplamente desenvolvidas a partir da teoria piagetiana de desenvolvimento, às vezes ele pode ajudar, às vezes ele pode restringir a aprendizagem. | O desenvolvimento se dá no momento em que eu saio do meu estagio de acomodação em relação aquele objeto de estudo e reformulo, ou acrescento, ou envolvo em relação aquele objeto de estudo formando uma nova concepção sobre aquilo, um novo pensamento sobre aquilo. Eu me desestabilizo em relação, conecto, articulo outras informações, outros elementos daquela concepção que eu tinha sobre o assunto. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

Com os dados organizados no quadro, é possível observar que a compreensão da professora acerca dos conceitos sofreu algumas modificações:

- Os conceitos expressos na segunda entrevista deixaram o caráter de pouca precisão, grande genericidade e, até mesmo, indefinição da primeira entrevista, como no exemplo relacionado ao conceito de ensino:

Ensino eu acho que todo mundo ensina e todos os objetos. [...]. Mas nem tudo toma isso como profissão perante um objetivo público e social que é de um professor. Então se tudo ensina o professor também ensina. (SANTANA, En, 2012).

Assim, as expressões dos conceitos conquistaram qualidades de maior precisão e direcionamento ao campo da formação de professores:

Ensino eu acho que é uma tarefa, uma ação de um profissional que é o professor. Tem certos objetivos dentro dessa ação profissional. Por ser uma ação profissional ela tem que ser pensada, planejada de acordo com princípios, subsídios teóricos, éticos, metodológicos. (SANTANA, En, 2014).

- A expressão dos conceitos da segunda entrevista também apresentou maior riqueza conceitual, além de elementos teóricos, como no exemplo do conceito de desenvolvimento:

O desenvolvimento se dá no momento em que eu saio do meu estágio de acomodação em relação aquele objeto de estudo e reformulo, ou acrescento, ou envolvo em relação aquele objeto de estudo formando uma nova concepção sobre aquilo, um novo pensamento sobre aquilo. (SANTANA, En, 2014).

- As definições da segunda entrevista demonstraram, ainda, elementos teóricos em processo de amadurecimento. A formadora revelou continuar se apropriando dos conceitos, apresentando elementos que ainda irão se desenvolver, como no exemplo de aprendizagem: “Aprendizagem é um processo de ação. A gente entra em atividade movida por algo. Por isso que a gente aprende. É por isso que é atividade de ensino e de aprendizagem”. (SANTANA, En, 2014). Neste exemplo, a definição ainda não está clara, com nexos conceituais ainda pouco precisos, mas com indicações de que a formadora se apropriou de alguns elementos teóricos anteriormente não presentes.

As expressões dos conceitos, portanto, demonstraram que Santana se desenvolveu ao longo do processo formativo e interventivo e, certamente, continuará a fazê-lo. Os estudos viabilizados ao longo da ação de instrumentalização contribuíram para isto, o que pode ser observado em expressões que anteriormente não se verificavam, como: “atividade de ensino”, “atividade de aprendizagem”, “apropriação de cultura socialmente produzida”.

São expressões próprias à teoria histórico-cultural que antes não eram verificadas, objeto de estudo durante o processo formativo.

Nas sínteses da professora é possível avaliar, também, que suas referências teóricas foram ampliadas, oportunizando que Santana tivesse condições de considerar um rol mais ampliado de teorias que a ajudassem a organizar, além das elaborações teóricas, materializações práticas. Assim, a formadora se desenvolveu rumo à autonomia docente, pois construiu sua práxis na direção da sua emancipação profissional, síntese de elementos teóricos e práticos.

No início da intervenção didático-formativa Santana mostrava preocupação em planejar aulas tendo como base os conceitos da teoria histórico-cultural. Mesmo assim aceitou o desafio, pois este coincidia com alguns dos seus motivos de inserção na experiência: falta de investimento no estudo acerca do ensino de graduação, em função de outras demandas acadêmicas, lacunas na formação para o ensino, experiência construída em colaboração. Tais motivos ajudaram na criação de condições para que Santana participasse da intervenção.

Na experiência que combinou elementos dos estudos teóricos com elementos da materialização prática, logo foi possível perceber as superações de Santana, conforme analisado ao longo do capítulo. Algumas de suas sínteses puderam ser percebidas quando a professora:

- Compreendeu que poderia trazer como aspecto “inovador” da sua prática a consciência da interrelação de todos os elementos presentes na relação educativa: características do conteúdo de estudo e articulação deste com metodologias mais adequadas, objetivos a serem alcançados, condições da realidade, estudantes reais com suas necessidades, entre outros, a serem considerados para definir os encaminhamentos didáticos;
- Selecionou de forma intencional e autônoma instrumentos mediadores que considerou ser os mais adequados aos seus propósitos de ensino;
- Compreendeu como poderia colaborar para que o estudante pensasse suas opções didáticas nas aulas do campo de estágio, com intervenções na forma de questionamentos e apontamentos teóricos;
- Compreendeu que tais intervenções poderiam colaborar para que os estudantes produzissem suas próprias generalizações e conexões dos conceitos estudados com a profissão docente;
- Refletiu a necessidade de rever percursos e opções didáticas que não se mostraram adequadas à prática pedagógica;

- Compreendeu que o conteúdo de estudo precisa ser objeto da atividade mental dos estudantes para potencializar aprendizagem e desenvolvimento;
- Observou mais claramente a desarticulação entre conteúdo e forma nos currículos dos cursos de licenciatura e, portanto, procurou romper com este modelo;
- Deteve-se na compreensão de que os sentimentos envolvidos no processo educativo também têm atuação importante como elemento para o desenvolvimento, e, portanto, não podem ser desprezados.

Todas estas sínteses de Santana são indicações de aprendizagem, e, portanto, potencializaram seu desenvolvimento. Neste processo, as evidências da unidade imitação-criação como elemento de construção da práxis pedagógica estiveram presentes, pois a professora:

- Vivenciou formas de organizar didaticamente a formação de conceitos e a partir delas produziu suas próprias maneiras de organização.
- Produziu, de forma criativa, a interpretação dos conceitos estudados, na forma de esquemas, exemplos e perguntas direcionadas aos estudantes.
- Lidou com o inesperado da relação educativa colocando em prática sua atividade criadora, considerando para isto, os pressupostos teóricos estudados.
- Organizou e criou suas aulas com consciência de que elas seriam modelos a serem imitados pelos estudantes e por isso problematizou a questão junto a eles, incentivando-os a produzirem suas próprias referências de aula.
- Entendeu que a leitura de um texto produz uma imagem que aproxima o estudante de um estudo e que esta estratégia de ensino é adequada para que se produza novas compreensões dos conceitos nos encaminhamentos práticos da ação pedagógica.
- Confrontou conhecimentos espontâneos e científicos a partir de modelos tradicionais de aulas de geografia, para construir subsídios para novas criações.
- Forneceu orientações verbais e escritas, como elementos imitativos, no encaminhamento de construção de situações didáticas a serem concretizadas.
- Criou novos encaminhamentos a partir de dificuldades surgidas na sua própria atuação docente.
- Utilizou o recurso da avaliação para se (re) criar e (re) formular sua ação no campo da docência.

Assim, a unidade imitação-criação, enquanto processo de apropriação/objetivação do saber historicamente produzido para responder a demandas do campo do ensino utilizando o

potencial criador do formador de professores se mostrou evidente na constituição da sua práxis pedagógica. Nela se revelaram elementos que explicam mecanismos de produção da psiquê humana, e, por conseguinte, da produção de cada história em particular, pois a cultura e, especialmente, os bens culturais produzidos por meio da ciência são apropriados e reelaborados por meio das sínteses de cada sujeito em especial e, no caso específico, da professora que participou da experiência investigativa.

Esse processo não é passivo e muito menos, meramente, reprodutivo, desde que o sujeito envolvido construa, em colaboração, instrumentos que lhe subsidiem a ter uma atitude consciente e intencional diante dos encaminhamentos teórico-práticos. A colaboração, portanto, encaminha o sujeito para a autonomia, ou seja, para a ampliação de condições de ele se auto-governar e tomar decisões pautadas nas sínteses teórico-práticas que formula, ao longo de um processo que dura toda a existência, em elaborações que podem ser cada vez mais sofisticadas e criativas.

Imitar e criar, portanto, são faces antagônicas que se complementam na formação do formador de professores. De um lado a imitação fornece as referências, os modelos, as imagens e, de outro, tomando como base a luta que se estabelece dentro do homem para que ele se produza, a criação apresenta a síntese, a novidade, a plasticidade de cada indivíduo em especial numa dada realidade, produzindo na gênese a unidade imitação-criação. Desse processo decorre a grandiosidade da inteligência humana, que consegue ser ilimitada na compreensão e produção de um mesmo referencial. Por tudo isso os sujeitos não podem permanecer alienados; precisam desenvolver suas potencialidades e se humanizar, permanentemente. É a significação genuína da existência.

5. A UNIDADE IMITAÇÃO-CRIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS À ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: DOCÊNCIA MEDIADA

A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: de uma parte, está mediada pelas ferramentas no sentido literal da palavra e, de outra parte, mediada pelas ferramentas no sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento, pelos meios, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras. (VYGOTSKI, 2006, p. 165).

Este capítulo tem como objetivo analisar dados produzidos durante a intervenção didático-formativa que indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade imitação-criação e que esta se produz na elaboração de instrumentos que por sua vez medeiam a relação educativa. Os conceitos apropriados pelo formador de professores enquanto ferramentas de pensamento, signos sociais, permitiram que ele criasse instrumentos que contribuíssem com a organização do seu trabalho. Assim, a atividade docente foi duplamente mediada para potencializar a criação do professor: pela compreensão dos conceitos científicos apropriados e pela possibilidade que estes representaram na criação de instrumentos utilizados na organização didática.

A apropriação da significação social na forma de conceitos foi a base para que o formador de professores se posicionasse analisando: modelos de outras aulas vivenciadas e planejadas cujas características pudessem ser confrontadas, suas potencialidades e dificuldades considerando o contexto da formação inicial de graduandos em licenciatura em geografia, enfim, elementos que permitiriam ao formador de professores desenvolver-se considerando a unidade imitação-criação.

O instrumento tomado como produto – e, portanto, como criação do professor na organização didática de sua prática pedagógica – permitiu analisar todo o processo que foi desenvolvido na pesquisa desde a ação de instrumentalização até a avaliação, permitindo, ainda, analisar a participação dos estudantes: do diagnóstico à finalização do processo interventivo. Os dados sistematizados neste capítulo, que complementam o anterior no que diz respeito à unidade imitação-criação como constituidora da práxis pedagógica do formador de professores dá visibilidade à importância da criação de instrumentos na prática do formador de professores, pois esses possibilitam:

- Explorar as potencialidades dos referenciais teóricos em instrumentos construídos para serem utilizados no âmbito do ensino;
- Compreender a mediação da docência por meio da utilização destes instrumentos;

- Compreender como a materialização da unidade conteúdo-método, pela elaboração de instrumentos, potencializou aos estudantes estudarem o referencial.

Com base na produção dos dados buscou-se neste capítulo compreender:

- Como os referenciais teóricos subsidiaram a elaboração dos instrumentos criados e utilizados na organização didática;
- A aprendizagem dos estudantes tendo a utilização dos instrumentos como meio para desenvolvimento das atividades de estudo dos conceitos.

5.1 Instrumentos e signos como mediadores da produção humana

Conforme expresso na epígrafe que abre o capítulo, o uso de instrumentos medeia a atividade prática humana. (VYGOTSKI, 2006). É na complexificação do seu uso que o humano se diferencia dos demais animais, pois a utilização de instrumentos modifica o curso do desenvolvimento. Tal orientação, de acordo com o autor, inicialmente, é externa, o que em certa medida também é possível de ser exercida pelos animais. Ocorre que o homem só se produz na unidade externo-interno reorganizando por completo o desenvolvimento humano; tanto externa quanto internamente, modificando não só o objeto, mas também o próprio homem. Esta reorganização só ocorre porque o homem se relaciona com o outro social. É na relação com o outro que ele se apropria da cultura e desenvolve seu mundo psicológico, modificando a qualidade que o uso de instrumentos adquire para a produção humana.

O uso de instrumentos pelo homem para satisfazer alguma necessidade está na gênese da concepção marxista, que diz que o homem se produz por meio do trabalho. O uso de instrumentos possibilita que o homem transforme a natureza para alcançar seus objetivos, o que contribui para que ele transforme o objeto e também a si mesmo. Isto produz no homem a capacidade de realizar atividades mediadas simbolicamente. De acordo com Nascimento (2014) o conceito de mediação em Vigotski foi apresentado com variações ao longo da sua produção intelectual e no período da teoria histórico-cultural é marcado, sobretudo, pela sua vinculação com o uso de símbolos:

Na teoria histórico-cultural, a mediação simbólica assume importância. No caso, a introdução do estímulo-signo faz a ação ter um caráter mediado. O desenvolvimento do signo tem origem social e serve como instrumento psicológico, ao desenvolvimento das funções psíquicas, ao conjunto das relações humanas, à prática da vida social. Vigotski coloca que a ação mediada pela operação do signo, vem apoiada em procedimentos artificiais que diferenciam as operações psíquicas naturais. Essa abordagem de Vigotski explica que as funções psíquicas básicas ou primitivas, e seus

processos naturais, tem seu desenvolvimento determinado por procedimentos artificiais, por produtos da cultura humana, num processo dialético de desenvolvimento, de mudança. O desenvolvimento cultural ligado ao processo educativo, ou a formação de condutas superiores, passa por essa análise, na medida em que o domínio do signo cultural representa um salto na historicidade do desenvolvimento psíquico da criança. (NASCIMENTO, 2014, p. 381-382).

Vigotski (2003) explica o mecanismo de desenvolvimento psicológico humano pela mediação dos instrumentos no exemplo de uma criança que ainda não tem domínio da fala e tenta pegar um objeto que está fora do seu alcance. Um adulto que chega e tenta ajudar a criança entende o que para a criança foi um movimento de tentar pegar como o gesto de apontar para determinada direção ou objeto.

A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. [...] Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança. (VIGOTSKI, 2003, p. 74).

De acordo com o autor o exemplo da criança que, inicialmente, faz um movimento que é interpretado pelo outro como gesto, fazendo com que ela, pela reação do outro, também modifique sua compreensão do que, primariamente, teria sido um movimento, ilustra o processo de internalização. Este processo engendra uma série de transformações: uma operação que antes representou uma atividade externa se reconstrói e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; a transformação de inter para um processo intrapessoal se revela como resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

A relação do homem com os instrumentos se complexifica incluindo a mediação dos signos, aqueles resultantes dos processos de significação social, do qual os conceitos são

produzidos. Vigotski (2003) chama a atenção para as aproximações e diferenciações que devem ser estabelecidas entre instrumentos e signos. Para ele muitos autores trataram estes conceitos como sinônimos ou traduzidos em definições literais, o que levou a uma grande confusão conceitual: “[...] tem havido muitas tentativas de se dar a tais expressões um significado literal, igualando o signo com o instrumento”. (VIGOTSKI, 2003, p.70). Ao mesmo tempo é preciso esclarecer que os instrumentos e signos, estão, de fato, ligados, mesmo que separados no desenvolvimento cultural das crianças.

O autor elaborou três considerações acerca da relação entre instrumentos e signos. A primeira relacionada com suas aproximações, a segunda relacionada com as suas distinções e a terceira demonstrando o elo psicológico real existente entre as duas anteriores. Como primeira consideração se destaca o fato de que instrumentos e signos se caracterizam por sua função mediadora. Ambos participam na atividade mediada do homem, o que faz com que o seu uso afete o comportamento humano. Na relação com os instrumentos e signos o homem compreende a cultura e se produz.

Na segunda consideração, Vigotski (2003) trata das distinções entre instrumentos e signos. Ele considera os dois conceitos como linhas divergentes da atividade mediada:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2003, p. 72-73).

Na terceira consideração o autor trata da ligação entre a primeira e a segunda. Para ele, o controle da natureza – função primitiva dos instrumentos – e controle do comportamento – relativo à função dos signos, estão mutuamente ligados, “assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”. Com isto, ele chama a atenção para uma relação dialética entre instrumentos e signos na atividade mediada humana.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2003, p. 73).

O uso de instrumentos e signos na atividade mediada marca o surgimento do que o autor chamou de funções psicológicas superiores humanas. Elas funcionam e se produzem mediadas pelos elementos simbólicos produzidos pela cultura que, por sua vez, estão relacionados à realidade externa, objetiva.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 2003, p. 32).

Tendo como referência teórica o princípio de que o homem produz sua atividade psicológica pela mediação simbólica e de que esta se constitui pelo uso de instrumentos e signos (VIGOTSKI, 2003), analisei neste capítulo o movimento produzido na intervenção didático-formativa em que instrumentos foram criados, no processo da investigação, como parte da organização didática da formadora de professores e oportunizaram diversas contribuições: a apropriação teórico-prática da professora, a defesa de constituição da práxis pedagógica por meio da unidade imitação-criação, o estudo da teoria na formação do estudante de licenciatura, a busca por alcançar objetivos de ensino da formadora de professores.

Tais contribuições indicaram que a elaboração e utilização de instrumentos na organização didática, de fato, representaram uma ação mediada, ampliando as possibilidades de se produzirem aprendizagens no processo educativo, e, também, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

5.2 Os conceitos como base dos instrumentos criados para a prática pedagógica

Ao longo da intervenção didático-formativa foram criados instrumentos para a organização didática mediados pela apropriação de significações sociais na forma de conceitos teóricos. Eles mediam tanto as compreensões da formadora de professores – criadora dos instrumentos, quanto as compreensões dos estudantes – que tiveram seus primeiros estudos de conceitos da teoria histórico-cultural. Estas mediações foram construídas para que a formadora de professores materializasse seus propósitos de ensino-aprendizagem, tendo os conceitos apropriados como referencial. Ela se refere a isto quando expressa:

Foram [dos encontros de planejamento] que saíram nossos instrumentos para sala de aula. Foi deles que a gente conseguiu falar: não, não adianta

falar assim para os meninos: vão lá, observem a aula do professor e aí a gente vai debater o que vocês trouxeram. Eu acho que ter elaborado itens chamando atenção, até com um pedaço em branco para eles responderem, foi uma forma da gente organizar. Também de deixar mais claro para o aluno o que ele tinha que fazer naquela observação para que não fosse uma observação ao léu, sem fundamento nenhum, de forma que chegasse aqui e não se lembrasse. Então eu acho que os instrumentos para os alunos observarem as aulas, entrarem no texto a partir de uma atenção ao conceito x, de planejarem a aula, elaborarem o texto do relatório, mostrando para eles: está vendo como foi o processo? [...] mostrava que existia uma organização e estava tudo interligado e isso se deve aos nossos planejamentos. (SANTANA, En).

Santana avalia que a criação e utilização de instrumentos tiveram uma função organizadora na prática pedagógica. Com o uso dos instrumentos, que revela sua essência na significação social apreendida, a professora percebeu que teve melhores condições de explorar as observações dos estudantes no campo de estágio, além de direcionar seus propósitos de ensino-aprendizagem, seja em relação aos conceitos estudados, seja em relação aos desafios verificados no campo de estágio. Os instrumentos, portanto, refletiram as análises sistematizadas por Vigotski (2003, p. 32): “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”. O uso de instrumentos deu centralidade a elementos que representariam potenciais de aprendizagem dos estudantes, dirigindo e produzindo novos comportamentos, pois os estudantes puderam “ver” as práticas que os professores materializam na educação básica com “olhos fundamentados”, sobretudo porque este foco contou com a participação dos pressupostos teóricos estudados em paralelo às experiências no campo de estágio.

Santana procurou estar atenta às suas intenções com a elaboração e utilização dos instrumentos. Ela afirmou:

[...] eu acho que ele [o estudante] percebeu desde o primeiro papelzinho que eu entreguei para ele, orientando a ler o texto, chamando atenção para os conceitos de conhecimentos espontâneos, conhecimentos escolares, desenvolvimento, aprendizagem, até o que ele iria observar do professor. Ele apresentou procedimentos e tarefas para o aluno dele? E depois, quais foram os procedimentos e tarefas que você desenvolveu com seus alunos? (SANTANA, En).

As referências teóricas de Santana já apropriadas foram fundamentais para a criação dos instrumentos utilizados. A partir daí foram estabelecidos vários tipos de mediação simbólica. Foram estabelecidas mediações dos conceitos com os esforços criadores de Santana, que permitiram a criação dos instrumentos; mediações dos instrumentos com os propósitos didático-formativos de Santana, que ao elaborá-los produziu uma ação consciente e

voluntária tendo como referência os conceitos a serem apropriados no processo de ensino-aprendizagem; mediação dos instrumentos com os estudantes que se orientaram ao longo da relação educativa na direção da aprendizagem, produzindo novos olhares para a prática pedagógica que estava sendo observada por eles.

Finalmente, foram produzidas mediações dos conceitos e instrumentos com os esforços criadores dos estudantes, representando novas possibilidades para as suas próprias criações a serem materializadas na prática profissional docente. Em todas essas mediações foi evidenciada a gênese da unidade imitação-criação, pois as referências das significações sociais, das quais os conceitos são produzidos, foram apropriadas e se reelaboraram de forma nova na atividade do formador de professores, contribuindo com a produção da sua existência e seu desenvolvimento.

Para Santana, o processo de elaboração e utilização de instrumentos em sua prática pedagógica representou uma oportunidade de redimensionar a sua proposta de ensino, com maior organização, intencionalidade e fundamentação teórico-prática. Este processo não ficou limitado ao tempo de realização da intervenção didático-formativa, o que revela a permanência do processo de aprendizagem e desenvolvimento da formadora. Ela confirma isso quando analisa:

[...] porque agora o que a gente planejou eu estou refazendo tudo, mas entregando para eles [os estudantes] todos os materiais de maneira mais organizada e antecipada. Esse semestre que você não está comigo, no primeiro dia de aula eu entreguei tudo. [...] Eu falei: gente guarde isso. A cada aula nós vamos entrar com isso, mas vocês já podem em casa, lendo, tentando entender o que a gente vai fazer. A cada aula eu falava assim: agora abre lá que a gente vai pensar sobre o instrumento. (SANTANA, En).

A função organizadora do processo educativo atribuída pelo uso dos instrumentos foi considerada positiva por Santana. Nesta relação ela conseguiu pensar sua atuação docente passada e futura, implementando modificações que incorporou, de forma autônoma, no processo em movimento. Considero que estas sejam indicações importantes do processo de desenvolvimento de Santana, em que ela, partindo de um modelo prévio já experimentado e pensado, o reorganizou com nova qualidade, pondo em prática a unidade imitação-criação na elaboração de instrumentos.

Ao longo da intervenção didático-formativa foram criados os seguintes instrumentos:

QUADRO 13 – Instrumentos criados durante a intervenção didático-formativa

| INSTRUMENTO | OBJETIVO | CONCEITOS SUBJACENTES |
|---|--|--|
| 1. Roteiro para o uso de imagens e de fontes de informação no ensino de geografia | Ampliar fundamentos teóricos educacionais que subsidiam a elaboração e o desenvolvimento de aulas com uso de imagens no ensino de geografia. | Significado e sentido; Problema de aprendizagem |
| 2. Estudo sobre a formação de conceitos | Compreender conceitos ligados a formação de conceitos na perspectiva de Vigotski. | Teoria histórico-cultural, formação de conceitos, conceito, conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização, abstração, aprendizagem, internalização, desenvolvimento, mediação, ação, atividade, zona de desenvolvimento próximo, sociogênese do conceito espontâneo. |
| 3. A relação entre a formação de conceitos e as aulas ministradas no Pibid | Relacionar características da formação de conceitos às aulas ministradas no Pibid. | Teoria histórico-cultural, formação de conceitos, conceito, conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização, abstração, aprendizagem, internalização, desenvolvimento, mediação, ação, atividade, zona de desenvolvimento próximo, sociogênese do conceito espontâneo. |
| 4. Instrumento de observação de aulas e levantamento do perfil dos alunos | Orientar a observação dos estudantes acerca das aulas do campo de estágio. Levantar informações relativas ao estágio de desenvolvimento dos alunos da educação básica. | Instrumentos e signos; Conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos. |
| 5. Plano da atividade de ensino e estudo | Planejar as aulas a serem ministradas no campo de estágio | Atividade, motivo, ação, instrumentos |

| | | |
|--|--|--|
| | | e signos, operações. |
| 6. Questionário inicial aplicado aos estudantes | Diagnosticar conhecimentos dos estudantes em relação à docência | Instrumentos e signos, avaliação, planejamento, objetivos, metodologias. |
| 7. Questionário final aplicado aos estudantes | Analisar se houveram mudanças nos conhecimentos dos alunos em relação à docência. | Instrumentos e signos, avaliação, planejamento, objetivos, metodologias. |
| 8. Situação-problema | Analisar uma aula hipotética de um professor de geografia a luz da teoria histórico-cultural. | Aprendizagem, atividade, Ensino, estudo, planejamento, avaliação. |
| 9. Contribuições ao texto da formadora de professores | Indicar questões, conceitos, situações que podem ser aprofundados no texto. | Teoria histórico-cultural, formação de conceitos, conceito, conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização, abstração, aprendizagem, internalização, desenvolvimento, mediação, ação, atividade, zona de desenvolvimento próximo, sociogênese do conceito espontâneo. |
| 10. Contribuições para reflexão do planejamento de ensino na educação superior | Questionar conhecimentos, situações, problemas que envolvem o planejamento dos professores do ensino superior. | Atividade, nexos conceituais, problema de aprendizagem, etapas de ação mental. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

Em todos os instrumentos criados fica evidenciada a apropriação da significação social, conceitual, como gênese da constituição humana. A apropriação produz a criação, num movimento contraditório de confronto entre opostos que na síntese reelabora a existência e produz os sentidos pessoais. No caso da investigação, os sentidos pessoais são atribuídos às necessidades da atividade docente que possibilitaram a elaboração e o uso de instrumentos como parte da organização didática, estratégia intencional e consciente orientada para o alcance de objetivos de ensino-aprendizagem.

Da análise do quadro, com a descrição dos instrumentos criados ao longo da intervenção didático-formativa para compor as ações didáticas planejadas e implementadas junto aos estudantes, com seus objetivos e conceitos subjacentes, foi possível observar que eles estiveram relacionados a três intenções principais: estudar conceitos da teoria histórico-cultural pertinentes à docência, operacionalizar ações relativas à prática profissional dos estudantes de licenciatura em geografia e analisar aprendizagens dos estudantes conduzidas durante a intervenção didático-formativa. Os instrumentos que podem ser relacionados à primeira intencionalidade – estudo de conceitos – foram os mais numerosos. Foram cinco instrumentos ou 50% do total:

- a) Estudo sobre a formação de conceitos;
- b) A relação entre a formação de conceitos e as aulas ministradas no Pibid;
- c) Situação-problema;
- d) Contribuições ao texto da formadora de professores;
- e) Contribuições para reflexão do planejamento de ensino na educação superior.

Já os instrumentos que podem ser relacionados à segunda intencionalidade: operacionalizar ações relativas à prática profissional dos futuros professores foram os seguintes, totalizando 30% dos instrumentos criados:

- a) Roteiro para o uso de imagens e de fontes de informação no ensino de geografia;
- b) Instrumento de observação de aulas e levantamento do perfil dos alunos;
- c) Plano da atividade de ensino e estudo.

Os instrumentos relativos à análise das aprendizagens dos estudantes no processo da intervenção didático-formativa foram dois, ou 20% dos instrumentos criados:

- a) Questionário inicial aplicado aos estudantes;
- b) Questionário final aplicado aos estudantes.

A quantificação dos instrumentos em relação à intenção que possibilitou sua elaboração permite inferir que houve uma preocupação equilibrada entre elementos teóricos e práticos utilizados na elaboração dos instrumentos. Entre os que foram criados para possibilitar o estudo percebe-se a articulação com as práticas observadas. Assim como os instrumentos criados para operacionalizar ações do campo da prática profissional ou para analisar aprendizagens dos estudantes, que tiveram os elementos teóricos na base da sua proposição. Tal situação indica que a constituição da práxis pedagógica do formador de professores esteve articulada ao processo de elaboração de instrumentos que serviram à materialização da docência. Isto revelou coerência ao processo investigativo referenciado por propósitos teórico-práticos.

Entre os conceitos que estiveram na centralidade, tanto do processo de elaboração dos instrumentos quanto do próprio estudo dos estudantes, eles se apresentaram de forma diversificada, destacando-se, sobretudo, conceitos básicos da teoria histórico-cultural como aprendizagem, desenvolvimento, generalização, conceitos espontâneos e científicos, zona de desenvolvimento próximo, mediação entre outros. Alguns tiveram seu estudo mais direcionado a situações específicas vivenciadas ao longo da intervenção didático-formativa, como, justamente, os conceitos de instrumentos e signos, ligados à própria essência de sua elaboração e o conceito de problema de aprendizagem, em função das propostas que foram materializadas ao longo do processo investigativo.

No instrumento 1 do quadro n. 13²⁹: *Roteiro para o uso de imagens e de fontes de informações no ensino de geografia* uma das orientações indicava que para elaborar uma questão norteadora era preciso: “*Elaborar uma questão acerca do objeto da imagem. Esta questão deve orientar o estudo sobre o tema geográfico ou interdisciplinar*”. (SANTANA, Ins). Com a orientação é possível observar que a referência da professora para elaborá-la foi o conceito de problema de aprendizagem. Foi necessário compreender a importância de um problema de aprendizagem para criar o conflito inicial que motiva a busca por sua solução, assim como analisa Moura (2010), para empreender a proposta da formadora. Embora análises do capítulo anterior tenham indicado que, talvez, a orientação não tenha ficado suficientemente clara para o estudante e que seja necessário que a professora se mantenha no curso da aprendizagem de nexos conceituais relativos a este conceito, a criação deste elemento do instrumento foi mediada pelo conceito.

No instrumento 8: *Situação-problema*, uma das questões presentes nele foi assim formulada: “*É possível dizer que os alunos tiveram alguma aprendizagem? Por quê?*” (SANTANA, Ins). Para responder à questão os estudantes levantaram várias hipóteses, como: “*Será que o tempo dedicado foi suficiente? Será que o instrumento avaliativo do professor foi adequado? Será que os alunos tinham pleno domínio da linguagem escrita padrão para responder?*” (ESTUDANTES, RO). Mesmo com as hipóteses levantadas, a compreensão do conceito de aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural era necessária, o que confirma a necessidade do conceito para mediar não só a elaboração do instrumento como o seu uso pelos estudantes.

²⁹As análises que se seguem terão como referência o quadro n. 13 da tese (p.256), em que estão descritos os títulos, objetivos e conceitos subjacentes dos instrumentos criados ao longo da intervenção didático-formativa para a organização da prática pedagógica da formadora de professores.

O instrumento 4: *Instrumento de observação de aulas e de levantamento do perfil dos alunos* apresentava entre seus elementos o seguinte: “*Instrumentos mediadores utilizados pelo professor*” (SANTANA, Ins), demonstrando ser necessário compreender este conceito para melhor observar a prática do professor da educação básica. O mesmo instrumento utilizou outros conceitos para elaborar seus elementos, como:

Houve atividade de estudo proposta para os alunos?

Conhecimentos espontâneos dos alunos;

Conhecimentos escolares já internalizados pelos alunos;

Com base nos conhecimentos espontâneos e escolares observados entre os alunos, quais possibilidades de aprendizagem podem continuar a ser desenvolvidas? (SANTANA, Ins).

Em todos os elementos do instrumento, a apropriação dos conceitos mediu as elaborações da professora, indicando que apropriar e criar compõe o movimento de constituição humana, produzido por meio da unidade imitação-criação. Isso potencializa a construção da práxis pedagógica, considerando que os instrumentos têm seus propósitos articulados a uma situação real de alcançar objetivos de aprendizagem e integram a organização didática da professora.

No instrumento 6: *Questionário inicial aplicado aos estudantes* o conceito “instrumentos” reaparece nomeando um de seus elementos. Na sua descrição a professora acrescenta sua indicação do que podem incluir os “instrumentos”: “*Como você seleciona os instrumentos mediadores (textos, material didático, etc) para a aula?*” (SANTANA, Ins). A indicação da professora informa sua compreensão do que compõe o conceito aplicado ao contexto da elaboração didática de uma aula.

Como último exemplo da mediação entre os conceitos e a elaboração de instrumentos da prática pedagógica apresento citação do instrumento 5: *Plano da Atividade de Ensino e Estudo*. Nesse instrumento a professora inclui o elemento:

Motivo que leva a satisfazer uma necessidade de estudo (apresentado por meio de uma questão problematizadora relacionada ao objeto de estudo selecionado que motive os alunos a buscar sua solução). (SANTANA, Ins).

Esse elemento do instrumento revela os estudos da professora relacionados à teoria da atividade. Os elementos da atividade na perspectiva de Leontiev (1976), ou seja, motivo, necessidade, objetivo, ação, operação, condições, são apresentados para compor uma referência de plano de aula, já que para a professora:

O conceito de atividade [...] foi um dos conceitos que mais me incentivaram a organizar minha aula e falar com eles [com os estudantes] que eles têm

que organizar a aulas deles com a ideia de atividade, porque eu acho que a atividade envolve o ensino, a aprendizagem, conhecimentos espontâneos, conhecimentos escolares, mediação. (SANTANA, En).

O mesmo instrumento apresenta outros elementos que fazem referência aos estudos da professora relacionados à teoria da atividade. Objetivo, ações e operações são exemplos disso. Com estes elementos compondo o instrumento elaborado por Santana fica evidenciada, uma vez mais, a unidade imitação-criação na constituição da práxis pedagógica do formador de professores. Santana, ao se apropriar de um conceito, organiza sua compreensão na forma da criação de um instrumento novo. O novo instrumento é integrado de forma consciente e intencional à organização e implementação do seu trabalho docente, orientado para o alcance de objetivos de aprendizagem junto aos estudantes. Além disso, os instrumentos contribuem na permanente reflexão do seu papel como professora. Ao assumir-se como uma professora que pensa a significação social e a reelabora, permanentemente, se produzindo, Santana também tem ao seu alcance a possibilidade de reformular, sempre que necessário, os instrumentos que criou, considerando que suas generalizações conceituais continuam a ser produzidas ao longo da sua trajetória formativa e profissional.

5.3 Compreensões dos estudantes acerca dos conceitos: mediações simbólicas possíveis

Ao longo da intervenção didático-formativa foi possível observar, durante as aulas ministradas por Santana, o que foi possível se estabelecer entre professora e estudantes tendo o estudo dos conceitos da teoria histórico-cultural necessários à docência e os instrumentos criados pela professora como referência teórico-prática. A intervenção se materializou em três turmas distintas de estudantes da licenciatura em geografia, com durações de tempo diferentes. As turmas eram compostas, cada uma, de no máximo 12 estudantes. Na primeira turma, foi possível acompanhar aulas relacionadas a um dos módulos da disciplina, voltada para o uso de imagens no ensino de conceitos da geografia. Na segunda turma, de estudantes do Pibid, foi possível acompanhar dois encontros e na terceira turma, de estágio supervisionado, a observação aconteceu ao longo das aulas de todo um semestre letivo.

Conforme já apresentado, todas as aulas observadas foram planejadas ao longo do processo de instrumentalização, formação, planejamento conjunto entre pesquisadora, professora e aluno de iniciação científica. A observação das aulas representou, além de fonte de construção de dados para a pesquisa, fonte para a continuidade da formação, que envolveu,

também, encontros de avaliação de todo o processo. O processo interventivo-formativo revelou, portanto, que os diferentes momentos estavam todos relacionados entre si, movimento que perdurou todo o tempo do trabalho de campo.

Considero importante retomar estes procedimentos que orientaram os encaminhamentos adotados ao longo da investigação por entender que as análises aqui apresentadas tiveram como referência da empiria dados dos diferentes momentos da investigação. Esses dados revelaram a compreensão dos estudantes relacionadas aos conceitos e ao uso dos instrumentos criados pela professora nos diversos momentos retratados. Todos eles contribuíram com o conjunto das análises empreendidas.

Ao longo das observações foi possível fazer o registro de questionamentos dos estudantes em relação aos conceitos e também em relação ao uso dos instrumentos:

*A criança precisa fazer duas coisas para o professor perceber que ela aprendeu o conceito: entender e atuar com o conceito. (SANTANA, RO).
Nas condições do ensino brasileiro é possível fazer isso? (ESTUDANTES, RO).*

A interpelação do estudante revelou momento inicial de estudo da teoria. Sua dúvida indicava desconfiança da sua viabilidade na realidade brasileira, considerando que sua produção teve um contexto histórico diverso do nosso. Como estratégia de ensino, foi necessário que a professora criasse exemplos da área de geografia com o uso dos conceitos, já que de acordo com ela os estudantes têm resistência com a discussão de conteúdos oriundos da pedagogia e da psicologia.

Os estudantes continuaram a questionar: *“Nós, alunos, estamos numa fase de pensamento conceitual no ensino superior?” (ESTUDANTES, RO).* A expressão do estudante revelou a construção de motivos na perspectiva de Leontiev (1978) para empreender os estudos, uma vez que ele demonstrou a necessidade de compreender sua própria condição de desenvolvimento psicológico para o conhecimento. Com isso é possível depreender que o motivo interno para o estudo foi criado, revelando a importância da intervenção da professora para que tal fato ocorresse. Ela, reconhecendo a importância dos estudos para os estudantes, organizou ações didáticas intencionais para produzir as abordagens, sustentadas pelos seus próprios estudos, formas de mediação que foram estabelecidas nesta relação.

Na proposta de elaboração de uma aula a partir de uma imagem, em que foi criado um instrumento para conduzir o processo de construção do estudante surgiram alguns questionamentos:

Uma imagem vai possibilitar fazer tudo isso?

Posso aproveitar meu tema de TCC para escolher a imagem, já que pretendo estudar isso mesmo?

Na aula, a imagem é signo ou instrumento? (ESTUDANTES, RO).

As perguntas evidenciam que os estudantes foram produzindo suas primeiras sínteses com base no estudo dos conceitos. Inicialmente, se relacionaram com as intenções da professora, previstas no roteiro de organização da aula, instrumento criado para desenvolver a proposta com a imagem, apenas como tarefa a ser cumprida, sem muita atenção aos nexos conceituais a serem apreendidos e sem muitos cuidados com o conceito de aula. O registro de observação feito à época revelou isso:

Apresentar uma aula para os alunos/professora não adquire significado de aula e sim de uma apresentação para a professora de análise de uma imagem. As relações que a aluna estabelece com conceitos teóricos demonstram a formação da universidade. A aluna não fez relação com o texto sobre a mídia. Como avaliar enquanto aula? Os conceitos trazidos conseguem responder a indagação? A questão problematizadora tem o objetivo de iniciar o debate, e não de encontrar os elementos para solucioná-lo. Os alunos tiveram dificuldade em confrontar senso comum e conhecimentos científicos. Isso ocorreu em todas as apresentações. (PESQUISADORA, RO).

As observações registradas à época revelam que mesmo tendo os conceitos, o instrumento e as referências teórico-práticas de Santana, ou seja, o conjunto das significações sociais demandadas para o estudo da teoria como mediadores da compreensão e atuação dos estudantes, a concretização da proposta de aula a partir da imagem com as aprendizagens requeridas não aconteceu de forma plena. Entre outras hipóteses, as situações podem ser consideradas como estudos e práticas iniciais da teoria histórico-cultural junto aos licenciandos. O processo de imitação enquanto repetição de modelos e não tendo como referência a perspectiva vigotskiana, foi evidenciado nas práticas dos estudantes, sobretudo em relação a práticas de outros professores da graduação, com poucos indícios de tentativa de superá-los ou criar a partir deles.

Portanto, as referências da formação-ação, de ordem memorizadas e empíricas, tal qual diagnosticadas entre os formadores de professores e analisadas no capítulo de diagnóstico da tese, também se refletiram entre os estudantes na situação descrita. Os estudos iniciais não foram suficientes, tampouco as referências da professora, não possibilitando produzir nas aulas apresentadas pelos estudantes a concretização da unidade imitação-criação entre eles.

No exemplo ficam evidenciadas diferenças entre o processo formativo de Santana, relativo aos conceitos e o processo formativo dos estudantes. Enquanto Santana demonstrou sua compreensão relativa aos conceitos, conseguindo organizar suas aulas tendo-os como referência e, além disso, criar instrumentos para estabelecer mediações entre ele, conceitos e estudantes, o mesmo não se verificou entre os estudantes. Pelo menos duas hipóteses podem ser levantadas em relação a esta conclusão:

- O tempo destinado ao processo não foi o suficiente;
- A vivência com os conceitos, em situações práticas relacionadas ao ensino de geografia, com a necessária apropriação teórica não atingiu um grau de generalização também suficiente.

Acredito que as duas hipóteses se refletiram nas compreensões produzidas pelos estudantes e mesmo que tenham representado um resultado não tão positivo, indicaram ao mesmo tempo, diagnósticos para intervenções futuras e continuidade do processo. Como a centralidade da pesquisa foi a formação do formador de professores, é importante destacar que Santana também avaliou a situação. Para ela outras questões, além destas, determinaram o resultado do processo de aprendizagem dos estudantes:

Uma das coisas que ficaram mais claras para mim não diz respeito à teoria [...] o que mais me incomodou no processo foi isso: o quanto a gente tinha planejado coisas, elaborado instrumentos para os meninos [...] e parecia que nada vinha a contento. [...] vejo como justificativa o tempo que eu tenho com os alunos [...] Não conseguiram porque eu via neles uma angústia para cumprir outras mil tarefas que eles tinham que cumprir. Também surgiam as condições de trabalho na licenciatura. Além disso, a expectativa de futuro deles como professor. A gente sente que ao longo da graduação o aluno vai desanimando com o futuro profissional dele. [...] Ao invés de ser crescente é decrescente o interesse deles pela profissão. Então, ao mesmo tempo, que eu via a condição de trabalho ruim na minha disciplina, eu enxergava alunos desinteressados, desmotivados em aprender algo que eles usariam na profissão, porque eles não querem ter essa profissão. (SANTANA, En).

A análise da professora considera a falta de condições objetivas adequadas na formação de licenciandos: carreira docente pouco valorizada socialmente e, portanto, sem atrativos para novos professores; formação para o ensino descolada de formação do conhecimento específico, sendo a segunda mais valorizada em detrimento da primeira, fazendo com que os estudantes, muitas vezes, se dediquem mais aos estudos da área específica; dificuldade de estabelecer conceitos essenciais a serem construídos na graduação, criando sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, entre outras.

A ausência destas condições, de acordo com a professora, acabou se refletindo, diretamente, nos resultados dos processos implementados tendo em vista os objetivos de

promover aprendizagem e desenvolvimento. De fato, sem condições objetivas favoráveis, qualquer projeto formativo amplia suas chances de ser comprometido no alcance de suas finalidades, o que encerra uma contradição a ser enfrentada: se faltam condições objetivas não se pode contribuir com a transformação das pessoas com um projeto formativo que as leve a pensar? É possível criar essas condições?

A intervenção didático-formativa realizada procurou enfrentar essas contradições, procurando ser resistência para um pensamento de descrença e ação concreta para um pensamento de estagnação. Tanto possibilidades quanto limites foram analisados e apresentados, para que pudessem se constituir enquanto referência de criação para outras investigações e leitura de elementos do contexto a serem debatidos. Foi opção política que enfrentou os dilemas apresentados, procurando realizar apesar dos limites.

As análises da professora também sinalizam para outro aspecto fundamental a ser considerado no seu trabalho docente: as necessidades de ensino devem se encontrar nas necessidades de estudo, o que implica na criação de motivos coerentes entre professores e estudantes. Para isso, os problemas de aprendizagem precisam ser organizados para que, de fato, gerem um conflito científico e dirijam/conduzam/movam o sujeito em direção ao objeto de ensino.

Os dados com os estudantes são reveladores de que a apropriação de novos conceitos sobre a docência só não basta para a efetividade das aprendizagens. E a utilização deles na prática não é tão imediata, embora o seja em certa medida, mas com limites. Fazer uso deles no processo de ensino demanda processos de imitação-criação contínuos e recorrentes para, no contexto da prática, permitir aprimoramentos que garantam as condições de colocar os estudantes em atividade também. Isso não é fracasso, é reconhecimento de que a ruptura da história encarnada tem de ser também histórica no processo formativo e, nesse sentido, tem de fazer parte de um projeto, preferencialmente institucional, de formação em que isso seja intencionalmente, cotidianamente e recorrentemente objeto de planejamento, desenvolvimento, avaliação e aprofundamento teórico.

As mediações que foram estabelecidas com os conceitos de estudo e instrumentos criados ao longo da intervenção didático-formativa, elementos simbólicos que foram organizados e direcionados didaticamente pela formadora de professores junto a seus estudantes revelaram a compreensão destes em seu processo inicial de aprendizagem. Eles assumiram ter encontrado dificuldade nestes estudos:

Tive dificuldades na compreensão do texto.

A linguagem do autor é própria da psicologia. Muito abstrato. Relacionar com as aulas foi muito difícil.

Seria melhor definir cada conceito que aparece no texto de estudo. (ESTUDANTES, RO).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes demandaram de Santana criar sempre novas formas de intervenção, para favorecer a aproximação dos estudantes com os conceitos. Com isso ela contribuiu para formar o seu próprio pensamento criador, além de potencializar aos estudantes uma participação efetiva na relação educativa, sempre mediada pelos instrumentos e signos.

Nesse quadro, a educação deve ser vista com o propósito de se formar o pensamento criador, tendo uma visão ativa e participativa do aluno no processo de sua instrução e desenvolvimento. Mas, especialmente comporta a fundamental discussão que Vigotski levanta acerca da ideia da superação dialética. A mediação simbólica, em especial, diria respeito a essa relação dialética entre sensação e pensamento, entre realidade e pensamento, atuando na relação entre funções psíquicas básicas e superiores, no desenvolvimento da criança; mostrando também como o pensamento integra e se distingue da sensação. Nessa discussão inserimos o triângulo vigotskiano pessoa-coisa-pessoa, que substancia o processo dialético de desenvolvimento intelectual no contexto escolar, que se coloca pela via da comunicação entre consciências sobre o significado do objeto ou do mundo na formação dos conceitos. Esse triângulo vigotskiano inclui mediação pelo signo como parte essencial do conhecimento vivo da realidade e da formação humana, gerado na prática da vida social. (NASCIMENTO, 2014, p. 382-383).

As melhores formas encontradas pela professora de estabelecer as mediações entre os conteúdos e os estudantes foram por duas vias principais: pela leitura da geografia sob a base epistemológica do materialismo histórico-dialético, em especial, pela compreensão de princípios educativos, conceitos psicológicos e pedagógicos que permitem produzir didaticamente o ensino e pela elaboração de questões que demandassem dos estudantes pensar tanto nos conceitos quanto nos desafios apresentados pela prática pedagógica. Nessas sínteses sobre o seu papel de formadora de professores, Santana concretizou a perspectiva vigotskiana de atuação docente: atuar na organização e direção do processo de instrução e desenvolvimento do estudante, tendo os conceitos científicos como principais mediadores.

Na perspectiva de Vigotski, ao papel de professor cabe organizar e dirigir racionalmente o meio social educativo e as interações do aluno com esse meio, valendo-se de conhecimentos científicos sobre as reações humanas, sobre o desenvolvimento da criança e de sua personalidade, sobre as leis da educação, e de todo recurso pedagógico que crie condições para que o aluno elabore, pense e sinta inteiramente o conhecimento de maneira ativa, modificando assim comportamentos mais simples em mais complexos, como

uma experiência própria que possibilita uma formação humana mais complexa do que aquela produzida no curso natural dos sistemas de reações. (NASCIMENTO, 2014, p. 382).

O autor faz distinções relacionadas ao papel do professor ao longo da produção intelectual de Vigotski, sendo a citação anterior referente ao período reflexológico da sua obra, em que a mediação simbólica – principal contribuição vigotskiana aos estudos psicológicos e pedagógicos – ainda não se apresentava de forma muito clara. É no período da teoria histórico-cultural e nas investigações sobre educação, desenvolvimento e formação de conceitos que a produção de Vigotski deixa ainda mais evidenciada a importância da cultura para organizar o trabalho do professor:

[...] conduzir pedagogicamente a experiência cultural da criança com os objetos e a realidade, organizando o acesso da mesma aos instrumentos culturais de mediação elaborados e estabelecidos pela humanidade (escrita, aritmética, mapas, desenhos, etc.), assimilados como um momento crítico e dialético no historicismo de seu desenvolvimento psíquico e conhecimento de objetos e fenômenos da realidade (teoria histórico-cultural); cooperar e colaborar sistematicamente com o desenvolvimento intelectual do aluno, o amadurecimento de suas funções psíquicas, no processo de sua instrução escolar, com a intencionalidade de fazê-lo, atraindo e orientando, pela atividade de ensino e suas condições, processos internos de desenvolvimento psíquico, ajudando a criança a desenvolver o domínio voluntário dos conceitos sobre os objetos (investigações sobre educação, desenvolvimento e formação de conceitos). (NASCIMENTO, 2014, p. 383).

Os estudantes se expressaram acerca dos conceitos a partir das intervenções de Santana. Acerca do conceito de conhecimento científico eles expressaram:

Explicamos aos alunos por meio de citações de outros autores.

Depois que explicamos o que é turismo um aluno ficou feliz porque o pai é caminhoneiro e aí ele generalizou o conceito e concluiu que o pai faz turismo.

Eles perceberam que o conceito escolar está relacionado com a prática. (ESTUDANTES, RO).

Sobre o conceito de generalização: “A menina aplicou a conclusão que teve para outras situações”. (ESTUDANTES, RO).

Sobre o conceito de interiorização:

É possível identificar que os alunos interiorizaram os conceitos? (SANTANA, RO).

Percebi isso quando um aluno falou sem ser obrigado a isso. É difícil avaliar, especialmente a partir das provas tradicionais.

As perguntas dos alunos foram indícios do que eles interiorizaram. (ESTUDANTES, RO).

Sobre o conceito de mediação:

Utilizamos as figuras como instrumentos de mediação.

Material de apoio que utilizamos.

O teatro improvisado foi uma forma de mediação. Cenas aleatórias que as crianças tinham que construir para usar o teatro.

Construir um folder foi uma ação de mediação.

Que coisa que surgiu como um signo? As lembrancinhas... (ESTUDANTES, RO).

As intervenções de Santana, acerca dos conceitos, demandaram de os estudantes pensar em situações materializadas no campo de estágio, aparentemente, sem um fundamento teórico, e contrapor com a teoria. Com isso, os estudantes puderam rever o que realizaram em suas intencionalidades, produzindo questionamentos internos que podem ser acessados a cada nova elaboração de aula. Assim, a intervenção da professora contribuiu com o processo criativo dos futuros professores. Mesmo que tenham sido potencializados estudos iniciais da teoria junto aos estudantes, com resultados de aprendizagem ainda em processo de apropriação, as formas criadas pela professora de estabelecer esta relação indicaram caminhos que merecem continuidade de investimento.

Questionados pela professora sobre as formas utilizadas no campo de estágio de confrontar conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos que possibilitassem superações na aprendizagem e no desenvolvimento os estudantes responderam:

Os idosos foram dizendo o que sabiam. Fomos introduzindo termos próprios da geografia relacionando a educação ambiental. Foi melhor que uma aula tradicional porque conversamos mais. Poucos conseguiram fazer as relações que esperávamos.

Mostrei cenas de um filme. Eu trouxe os conhecimentos prévios deles e ia incluindo os conhecimentos.

Tentei relacionar conhecimentos prévios deles e os que eu esperava que eles aprendessem. (ESTUDANTES, RO).

As respostas dos estudantes não deixam claros os nexos conceituais que os ajudaram a assumir as opções didáticas manifestadas. Apesar disso, considero que a intervenção da professora tenha servido para indicar a importância de pensar esses confrontos. O conhecimento científico tem natureza distinta do conhecimento espontâneo e para ser

apreendido deve representar para quem aprende uma forma mais elaborada de responder a um questionamento, um fenômeno, um problema apresentado pela vida material que o conhecimento espontâneo já não consegue mais. Assim, pensar em formas de confrontá-los é um caminho válido para a organização didática que o professor confere ao seu trabalho. As intervenções de Santana sinalizaram para esta necessidade e os estudantes, ao terem que pensar sobre isso, construíram terreno fértil para novas aprendizagens no campo da docência.

A expressão do estudante, a seguir, revela a contribuição da formação acadêmica para a apreensão do conhecimento científico:

Eu tenho um respaldo da geografia agora. A gente faz o possível para imitar os professores, para ser tão bom quanto. Daqui para a frente até num bate papo você vai usar uma palavrinha da academia. A forma do aluno interagir com a sua aula é o que vai te dar elementos para você planejar as próprias aulas. (ESTUDANTES, RO).

O estudante reconhece a importância do conhecimento científico da área geográfica para mediar sua futura atuação docente. Já o conhecimento científico que pode colaborar com ele para produzir a docência, oriundos, sobretudo, da psicologia e pedagogia é retratado na expressão pela forma de imitação dos professores considerados bons para ele. Tendo como base a expressão do estudante não é possível esclarecer o conceito de imitação a que ele se refere, o que torna as intervenções produzidas pela formadora de professores ainda mais necessárias, para que a imitação tenha o sentido defendido por Vigotski (2007): fonte de novas compreensões e novas sínteses, terreno fértil para que a práxis se produza na unidade imitação-criação, assim como defendo na tese.

Ao intervir e organizar formas de mediação dos conteúdos e dos modos no processo de ensino, a professora pode contribuir com a construção de novas ferramentas de pensamento que ajudem o estudante a criar a partir da imitação, colocando-o, dessa forma, no caminho do seu desenvolvimento profissional docente. A elaboração e o uso de instrumentos do âmbito do ensino devem contribuir para a efetividade da constituição da práxis pedagógica por meio da unidade imitação-criação, já que a atividade simbólica não fica limitada ao uso de instrumentos. Ela produz formas completamente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 2003).

A formadora de professores teve a oportunidade de concretizar este princípio ao criar intervenções junto aos estudantes, com o uso de instrumentos, sobretudo na forma de questionamentos e uso de conceitos geográficos para estudo de conceitos da teoria histórico-cultural já apropriados por ela, que contribuíram para que o pensamento dos estudantes se movimentasse rumo à aprendizagem e ao desenvolvimento.

5.4 Aprendizagens possíveis dos estudantes revelados pela mediação dos instrumentos

Os instrumentos utilizados ao longo da intervenção didático-formativa possibilitaram analisar o processo de aprendizagem dos estudantes. As aproximações que foram estabelecidas com o referencial teórico-prático, com o uso dos instrumentos criados e com os estudantes, elaborações intencionalmente organizadas didaticamente pela formadora de professores, permitiram concluir que a práxis pedagógica do formador de professores também se constitui pela via da mediação dos instrumentos, que por sua vez trazem em sua constituição a apropriação da significação social; dos conceitos.

As análises sistematizadas tiveram como referência dados produzidos ao longo da intervenção didático-formativa, sobretudo com a utilização de dois instrumentos criados nesse processo e que já foram apresentados no quadro n. 13: o instrumento seis: *questionário inicial ou diagnóstico*, aplicado no início da disciplina de Estágio Supervisionado IV e o instrumento sete: *questionário final*, (APÊNDICES Q e R) constituído das mesmas questões e aplicado aos estudantes ao final do mesmo componente curricular. Doze estudantes estavam matriculados nessa disciplina. Na aplicação do *questionário inicial ou diagnóstico*, obtivemos o retorno de 06 (seis) questionários preenchidos integral ou parcialmente, constituindo 50% do total. Na aplicação do *questionário final*, obtivemos o retorno de 08 (oito) questionários preenchidos integral ou parcialmente, constituindo 67% do total.

Destes questionários selecionamos para analisar as respostas de 04 (quatro) estudantes ou 33% do total de estudantes da disciplina, considerando que os mesmos responderam tanto o questionário diagnóstico quanto o questionário final. Os demais estudantes responderam ou apenas o questionário diagnóstico ou apenas o final, o que comprometeria as análises, justificando a opção de análise das respostas dos quatro estudantes.

Os dois instrumentos utilizados eram compostos de sete questões abertas, relacionadas a dimensões da organização do trabalho didático: planejamento de aulas, avaliação do trabalho docente, avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, seleção de instrumentos mediadores, organização de metodologias de ensino-aprendizagem, compreensão do papel do professor na relação educativa e compreensão de conceitos da teoria histórico-cultural importantes para o trabalho docente.

As respostas revelaram o movimento contraditório e não linear dos estudantes em relação às aprendizagens requeridas e/ou, de fato, consolidadas. Não houve resultados que podem ser considerados como aprendizagens consolidadas em relação à construção de conceitos. Eles mostraram como foram as primeiras aproximações ao referencial teórico e

como eles provocaram, de alguma forma, o pensamento dos estudantes, demonstrando (in) coerências, conhecimentos relativos à docência, tentativas de apropriação de conceitos da teoria histórico-cultural, enfim, idas e vindas no processo vivido.

Os resultados só puderam ser analisados pela via da utilização dos instrumentos criados pela formadora de professores ao longo da intervenção didático-formativa. O uso dos instrumentos tinha uma intenção: analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e, portanto, eles possibilitaram seu acompanhamento, sendo uma via mediadora de objetivação da docência.

A seguir os quadros com as respostas dos quatro estudantes selecionados, a partir dos instrumentos elaborados. Na coluna “diagnóstico” foram transcritas do instrumento: *questionário inicial ou diagnóstico* as respostas dos estudantes selecionados e na coluna “final” foram transcritas as respostas dos estudantes a partir do instrumento: *questionário final*.

QUADRO 14 – Elementos essenciais do planejamento para os estudantes

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|---|--|
| Estudante 1 | Prever as atividades. | Conhecer alunos e objeto de estudo. |
| Estudante 2 | Conteúdo a ser ministrado e maneira como os alunos interagem na sala a partir do conteúdo. | Identificar as necessidades do aluno e tentar aliar o conteúdo teórico da disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos, além do tema, objetivo e conteúdos claros. |
| Estudante 3 | Conhecimento sobre a disciplina a ser ministrada e conhecer a realidade dos alunos. | Conhecer a realidade social do aluno e da escola. |
| Estudante 4 | Número de alunos, materiais disponíveis na escola, conhecimentos prévios dos alunos, tema anterior abordado, características gerais da turma. | Domínio do conteúdo, conhecimento do que os alunos sabem sobre o tema, estratégias de ensino e disponibilidade de recursos materiais adequados. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

De forma geral, não houve surpresas nas respostas formuladas pelos estudantes, relativas a elementos essenciais para um bom planejamento de aulas, seja no questionário inicial ou final. Prevaleceram respostas que indicaram condições básicas para o planejamento

de aulas, como domínio de conteúdo a ser ensinado, conhecimento dos alunos e dos recursos disponíveis. Considerando que a pergunta indicava uma condição essencial para o planejamento de aulas, cada estudante elegeu a sua própria essencialidade modificando a resposta nos diferentes momentos de aplicação dos questionários.

As hipóteses que se pode levantar para esses resultados, podem revelar que o conceito de “essencial” talvez não tenha sido bem compreendido ou que o essencial para o planejamento de aulas seja mesmo algo que possa incluir várias respostas. Do ponto de vista da relação com a teoria histórico-cultural, pode-se dizer que não houve incoerências nas respostas. De fato, o referencial indica a necessidade de todas as condições indicadas nas respostas dos estudantes para um bom planejamento de aulas.

QUADRO 15 – Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem para os estudantes

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|--|---|
| Estudante 1 | Se a aula está indo de acordo com o planejamento e da recepção dos alunos. | A partir da evolução dos alunos. |
| Estudante 2 | Se consegui instigar a curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo, resultado da atividade escrita proposta. | Pelos novos interesses dos alunos, idéias e questões que apresentam ao professor sobre o conteúdo. |
| Estudante 3 | Respostas ao questionário aplicado. | Realização de um colóquio entre os alunos para saber o que o conteúdo acrescentou para cada um. Aplicação de um texto aberto para cada um se expressar. |
| Estudante 4 | A partir das atividades e da participação dos alunos. | Por meio das atividades escritas e orais, além de observação ao longo das aulas. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

As respostas relativas a modos possíveis de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem também não revelaram divergências ao que era esperado. Os estudantes indicaram formas de acompanhamento do trabalho docente referendadas pela observação do processo educativo e pelas respostas formuladas pelos alunos em instrumentos direcionados para esta finalidade. Também não houve grandes variações entre as respostas do início ou do final do processo que foram analisadas na intervenção didático-formativa.

QUADRO 16 – Modos de avaliação da aprendizagem para os estudantes

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|--|--|
| Estudante 1 | Se os alunos estão interessados e se há dificuldades. | Se o que lhes foi passado interferir em seu cotidiano mesmo que seja com reflexões. |
| Estudante 2 | A partir de observações de como o aluno pensava antes e depois de ministrar o conteúdo. Para fazer isso perguntas no início depois retomadas ao final. | Por meio da participação dos alunos. É uma tarefa difícil que demanda tempo e análise da aprendizagem do aluno. |
| Estudante 3 | Através de trabalhos, seminários. No final do semestre aplicação de questionário sobre a disciplina ministrada e a opinião dos alunos. | Através das colocações orais e escritas dos alunos. |
| Estudante 4 | A partir das atividades e participação dos alunos. | A partir das atividades escritas e orais. A partir das observações do que os alunos sabiam antes e passaram a saber. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

Também nas respostas formuladas acerca de modos para avaliação da aprendizagem discente, os estudantes não revelaram incoerências ou contradições ao que era esperado. Suas indicações das formas de avaliar se seus alunos chegariam aos resultados esperados no processo educativo foram expressas considerando a elaboração de registros (provas, trabalhos, seminários) para este fim e pela observação do comportamento dos alunos pelos professores. Como destaque das respostas a esta questão, retrato o estudante dois, que no questionário final revelou que se trata de um elemento muito difícil de ser avaliado, demandando tempo para análise. Levanto como hipótese para a construção desta resposta, que mostrou variação da primeira resposta no sentido de considerar a questão da avaliação dos resultados dos alunos não tão simples como a primeira vista, o próprio processo educativo vivido pelo estudante ao longo da disciplina.

QUADRO 17 – Seleção de instrumentos mediadores para os estudantes

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|---|--|
| Estudante 1 | De acordo com a aula, com as características da turma, se eles gostam mais de mapas, músicas, vídeos. | De acordo com o tema da aula e o material que havia. |
| Estudante 2 | A partir da série dos alunos, e com materiais distintos que abordem o conteúdo a ser ministrado. A partir do gosto por determinada linguagem educativa dos alunos. | A partir da especificidade do tema e do perfil dos estudantes. |
| Estudante 3 | Textos equiparados com a realidade dos alunos. Material didático: datashow, vídeos, músicas, trabalho de campo. Comparação de acontecimentos atuais mencionados na mídia e exemplificar com situações da realidade e cotidiano vivido pelos alunos. Exemplos da própria cidade. | Internet: pesquisas em sites sobre o tema, textos ou capítulos de livros, pesquisa sobre filmes sobre o tema, mapas. |
| Estudante 4 | A partir dos temas e das características da escola e dos alunos. Temas teóricos: leituras e dinâmicas. Temas práticos: atividades, vídeos. Escolar com recursos didáticos: computadores, data-show, lousa, multimídia. | De acordo com o conteúdo, disponibilidade de materiais e tempo para a atividade, além da potencialidade destes recursos. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

As respostas indicaram que a seleção de instrumentos mediadores para concretizar o processo educativo deve levar em conta dimensões coerentes à demanda do conteúdo e dos estudantes, o que está em acordo com o referencial de estudo. Também não houve grande modificação nas respostas, considerando os momentos diferentes de aplicação dos questionários.

QUADRO 18 – Seleção de metodologias para os estudantes

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|--|---|
| Estudante 1 | De acordo com o livro didático e outras bibliografias didáticas que contemplam o tema. | A partir dos conhecimentos prévios dos alunos. |
| Estudante 2 | A partir da dinâmica da turma em sala, do perfil dos alunos. | A partir do conhecimento do contexto da sala de aula e da identificação dos principais objetos de estudo que os alunos tiverem interesse. |
| Estudante 3 | Conforme realidade e conhecimento dos alunos. Adaptando e aprendendo com eles. | Dependendo do tema. |
| Estudante 4 | A partir do tema, seguindo a prática de: aula expositiva, atividade, tarefa para casa. | Através do conteúdo. Propor desafios e metas para os alunos além de organizar instrumentos e alunos para a aprendizagem. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

Para responder a questão da seleção de metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem houve posicionamentos diferentes entre os estudantes. Pelo menos dois pontos de vista foram considerados: o de que para selecionar metodologias de ensino é necessário conhecer interesses e conhecimentos prévios dos alunos e o de que para selecionar metodologias é necessário conhecer o conteúdo a ser ensinado. São pontos de vista complementares e não excludentes, mas cabe fazer um destaque em relação ao que defende na essência a teoria histórico-cultural. Este referencial de estudo revela a necessidade de o professor conhecer, profundamente, o método científico de produção dos conceitos da sua área de conhecimento específico e este deve ser um caminho básico a ser considerado na organização do trabalho didático.

Conhecer os alunos, seus interesses, suas linguagens preferidas também são importantes, sobretudo se estes elementos dialogarem com o caminho científico de produção das teorias, que não pode ser ignorado pelo professor. Selecionar metodologias desconsiderando esta premissa básica, sem provocar no estudante algum tipo de operação mental que o leve a atuar com os conceitos, pode não levar à sua construção, problema verificado de forma recorrente em muitas salas de aula brasileiras.

A “ditadura” das metodologias mais prazerosas e/ou lúdicas e/ou tecnológicas, descoladas de outros elementos igualmente necessários e importantes do processo educativo, que consideram o estudante como centro do processo educativo mas, ao mesmo tempo, não provocam neles operações mentais com os conceitos e desconsideram o seu caminho de produção científica, pode não resultar em aprendizagem. Além disso, uma abordagem dicotômica das metodologias sem considerá-las no todo do processo educativo pode negar aos estudantes um direito básico deles: o domínio dos conhecimentos produzidos historicamente, tarefa que é atribuída . à escola formal e nem sempre cumprida, por inúmeras razões. As respostas dos estudantes revelaram contradições relacionadas à seleção de metodologias que merecem ser, permanentemente, discutidas.

QUADRO 19 – Papel do professor para os estudantes

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|---|---|
| Estudante 1 | Mediador de conhecimento. | Mediador entre o conhecimento e o aluno. |
| Estudante 2 | Instigar o aluno a pensar no meio em que se insere e as demais realidades existentes no mundo de maneira crítica, reflexiva e atenta em relação ao conteúdo ministrado. | Levar o aluno a refletir o seu meio social e a construir novas idéias que possibilitem o desenvolvimento cognitivo. |
| Estudante 3 | Transmissão de conhecimento e abrir os olhos dos alunos para a realidade vivida e fazê-los observar a vida com um olhar crítico, questionar. | Transmissor de conhecimento e informação. Orientador educacional. |
| Estudante 4 | Identificar no tema da aula, potencialidades educativas para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. | Apresentar o conteúdo, propor desafios e metas para os alunos, além de organizar instrumentos para a aprendizagem. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

Várias concepções de professor em uma aula foram apresentadas nas respostas dos estudantes: mediador do conhecimento e o aluno, incentivador da reflexão do estudante potencializando o desenvolvimento, transmissor de conhecimento e organizador do processo didático-formativo. Os três primeiros estudantes mantiveram suas concepções em ambas as respostas formuladas, mesmo com a expressão traduzida em palavras diferentes. Só o último

estudante apresentou respostas que variaram nos dois momentos de aplicação dos instrumentos, sugerindo um processo de (re) definição da sua concepção de professor em uma aula.

Também foi esse último estudante que mais se aproximou da concepção de professor defendida pela teoria histórico-cultural, enquanto aquele responsável por orientar, pedagogicamente, de forma intencional, a experiência do estudante mediada pela cultura (NASCIMENTO, 2014). Nas demais concepções também foram apresentadas capacidades importantes que podem ser desempenhadas pelo professor, embora numa perspectiva histórico-cultural não estejam na essência de seus fundamentos.

A concepção de professor como transmissor de conhecimento, observada nas respostas do estudante três revela a força da tradição da pedagogia tradicional, centrada, entre outras características, na memorização e passividade dos estudantes que nem uma formação inicial de quatro anos em um curso de licenciatura oferecido por uma universidade pública conseguiu problematizar.

Já a concepção de professor como mediador do conhecimento, expressa nas respostas do estudante um, muitas vezes atribuída a Vigotski, revela o quanto os estudos relacionados ao autor são superficiais no país, sobretudo em cursos de formação de professores, algumas vezes deturpando suas ideias principais, seja pela debilidade das traduções ou outros motivos, seja por apresentar interpretações não convergentes com o que é defendido por muitos de seus estudiosos. Conforme já discutido, o autor demonstra em sua obra a mediação dos instrumentos e signos na constituição humana.

QUADRO 20 – Compreensões dos estudantes acerca de conceitos da teoria histórico-cultural

| Estudantes | Diagnóstico | Final |
|-------------------|--|--|
| Estudante 1 | Teoria histórico-cultural: a de base teórica em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, aprendizagem. | Teoria histórico-cultural: se preocupa com o passo a passo para se chegar ao conhecimento. |
| | | Formação de conceitos: interliga conhecimentos do senso comum com científicos. |

| | | |
|-------------|--|--|
| | | Conceito: quando um aluno entende um conceito ele aprende o que foi passado. |
| | | Conceito científico: são construídos ao longo da vida escolar. |
| | | Generalização: modo pelo qual determinado aspecto é tido de modo igual ou semelhante. |
| | | Abstração: forma pela qual uma idéia ainda não está desenvolvida. |
| | Aprendizagem: Ocorre com a construção do conhecimento. | Aprendizagem: concretização do conhecimento. |
| | | Internalização: tudo o que é significativo no aluno. |
| | | Desenvolvimento: etapas do desenvolvimento cognitivo. |
| | Mediação: uma ponte entre o conhecimento e o aluno. | Mediação: uma ponte entre o conhecimento e o aluno. |
| | | Atividade: ação pela qual o estudante pratica determinada fixação. |
| Estudante 2 | Teoria histórico-cultural: Aprendizagem a partir das relações sociais e culturais. | Teoria histórico-cultural: teoria criada por Vigotski que tem como base a interação do meio social no processo de ensino-aprendizagem. |
| | | Formação de conceitos: construção intelectual do significado de objetos a partir do desenvolvimento cognitivo em interação social e baseada em algumas regras e formalizações distintas, espontâneas ou científicas. |

| | | |
|--|---|--|
| | Conceito: construção intelectual sobre determinada ação ou aporte teórico. | Conceito: apreensão de um objeto a partir do desenvolvimento cognitivo. |
| | | Conceito científico: construção intelectual de um objeto formado no cotidiano social. |
| | Abstração: aquilo que não se define, pois possui distintas interpretações. | Abstração: ideia que não possui forma específica, pelo qual não se entende a mensagem que se está sendo passada. |
| | Aprendizagem: entendimento ou interpretação sobre um assunto ou atividade desconhecida. | Aprendizagem: processo de desenvolvimento cognitivo mais elevado, no qual o estudante apreende novas percepções e idéias significativas para si mesmo. |
| | Internalização: aquilo que se torna pessoal e interno a ele mesmo. | Internalização: maneira pelo qual o estudante internaliza um conhecimento exterior e o torna significativo para si próprio. |
| | Desenvolvimento: capacidade de aprender e transformar as idéias em níveis distintos. | Desenvolvimento: processo pelo qual as funções psicológicas e cognitivas são transformadas no surgimento de novas idéias e reflexões. |
| | Mediação: aquele que relaciona o conteúdo ministrado com a realidade do aluno, proporcionando aprendizagem. | Mediação: instrumentos que possibilitam a interação entre o objeto de estudo e o aluno, facilitando o desenvolvimento de aprendizagem. |

| | | |
|-------------|--|---|
| | Atividade: exercício ou trabalho que pode ser prático ou teórico. | Atividade: ação pela qual o aluno demonstra a fixação do conteúdo de determinada disciplina. |
| Estudante 3 | | Formação de conceitos: ligada a formação de conceitos quando interligado aos conhecimentos do senso comum com científicos. |
| | | Conceito: quando um sujeito entende um conceito que foi ministrado. |
| | | Conceito científico: construídos ao longo da vida escolar. |
| | | Abstração: a idéia que ainda não foi desenvolvida. |
| | | Aprendizagem: concretização do conhecimento. |
| | | Internalização: quando as informações adquiridas pelos alunos são comparadas a experiência vivida. Esse encaixe das informações é o processo. |
| | | Desenvolvimento: etapas do processo cognitivo. |
| | | Mediação: posicionamento do professor em sala de aula. |
| | | Atividade: ação prática que determina a fixação. |
| Estudante 4 | Teoria histórico-cultural: fundada por Vigostki com base no materialismo histórico-dialético que estuda formas de um aprendizado que desenvolva o desenvolvimento. | Teoria histórico-cultural: teoria fundada pelos psicólogos russos com base no materialismo histórico-dialético que propõe uma aprendizagem que promova o desenvolvimento dos alunos considerando o meio social. |

| | | |
|--|---|--|
| | Formação de conceitos: processo de formação de conceitos pela criança a partir de práticas pedagógicas. | Formação de conceitos: processo de assimilação dos elementos fundamentais de um conceito por meio de atividades psíquicas. |
| | Conceito: definição de um termo essencial pré-determinado pela ciência. | Conceito: Termo que define um objeto a partir de estudos científicos e elementos que se aplicam aos demais objetos em comum. |
| | Conceito científico: conceito definido pela ciência que se aprende na escola. | Conceito científico: conhecimentos produzidos pela ciência através de estudos. |
| | Generalização: Forma de aplicar a várias definições a mesma característica | Generalização: levar elementos de um objeto a demais objetos semelhantes. |
| | Abstração: Processo de pensar ou compreender de forma mental o que é concreto. | Abstração: tornar imaginário o que tem origem no concreto. |
| | Aprendizagem: processo de conhecer e se apropriar de algo novo. | Aprendizagem: conhecimento novo. |
| | Internalização: tornar interno o que externo. | Internalização: assimilação interna de aprendizagem com práticas externas. |
| | Desenvolvimento: Aprimoração de idéias, movimento de ir adiante. | Desenvolvimento: processo que promove mudanças cognitivas onde há o avanço diante da situação atual. |
| | Mediação: estar no meio. | Mediação: estar no meio de um processo, ser/fazer a ligação/comunicação entre um objeto e um sujeito. |
| | Atividade: movimento de prática e pensamento. | Atividade: processo que envolve sujeitos, ações e objetivos. |

Fonte: registros da intervenção didático-formativa

Para analisar as respostas dos estudantes relativas à expressão de conceitos da teoria histórico-cultural que foram estudados ao longo da intervenção didático-formativa foram

consideradas duas dimensões de análise: a relação das definições apresentadas pelos estudantes com nexos dos conceitos estudados e o movimento produzido por cada um dos estudantes da primeira para a última expressão de suas definições dos conceitos.

Em cada uma dessas dimensões de análise foram criados níveis de desenvolvimento configurando cada uma delas de acordo com a seguinte escala:

QUADRO 21 – Níveis de desenvolvimento do estudante na apropriação de conceitos

| Nível de desenvolvimento do estudante na apropriação do conceito | Escala |
|---|---------------|
| O estudante apresentou em sua definição alguns nexos conceituais | 1 |
| O estudante apresentou em sua definição muitos nexos conceituais | 2 |
| O estudante não apresentou em sua definição nexos conceituais | 3 |

Fonte: da autora

Tomando como base os níveis de desenvolvimento dos estudantes na apropriação de conceitos, definidos pela escala apresentada no quadro 21, também foi pensada escala para definir o movimento de apropriação do conceito pelo estudante, disposta no próximo quadro:

QUADRO 22 – Movimento de apropriação do conceito pelo estudante

| Movimento produzido pelo estudante na apropriação do conceito | Escala |
|--|---------------|
| O estudante apresentou ampliação do conceito | A |
| O estudante apresentou permanência na definição do conceito | P |
| O estudante apresentou retrocesso na elaboração do conceito | R |
| O estudante não entendeu o conceito | N |

Fonte: da autora

As dimensões de análise e seus desdobramentos internos, que permitiram analisar as aprendizagens dos estudantes em relação aos conceitos a partir do uso de instrumentos elaborados ao longo da intervenção didático-formativa foram criados no processo de investigação com base em princípios da formação de conceitos de acordo com Vigotski (2007). O autor defende que os conceitos científicos são construídos quando características essenciais do conceito – nexos conceituais – são apresentados por quem deles se apropria, seja em expressões orais, escritas e na solução de problemas que demandam seu uso. Nas análises empreendidas a partir das respostas dos estudantes relativas aos conceitos, tivemos condições de analisar a expressão escrita deles.

Para analisar o movimento produzido pelos estudantes da primeira para a última resposta dada relativa aos conceitos – segunda dimensão de análise das respostas dos estudantes – utilizei como referência intenção da própria pesquisa, ou seja, orientar a intervenção rumo à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Acredito que o movimento de ampliação, permanência e/ou retrocesso relativo à elaboração de conceitos expressos nas respostas dos estudantes deve ter como horizonte a aprendizagem e esta, por sua vez, potencializar e adiantar o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). A análise procurou perceber como este movimento se materializou ao longo da intervenção didático-formativa.

Utilizando como referência as duas dimensões de análise apresentadas anteriormente e seus desdobramentos internos os estudantes expressaram assim sua compreensão acerca dos conceitos:

QUADRO 23 – Desenvolvimento do estudante na apropriação de conceitos

| Conceitos | Estudante 1 | | Estudante 2 | | Estudante 3 | | Estudante 4 | |
|---------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|---------------|----------------------------------|
| | Dimensão 1 | Dimensão 2 | Dimensão 1 | Dimensão 2 | Dimensão 1 | Dimensão 2 | Dimensão 1 | Dimensão 2 |
| Teoria histórico-cultural | 1 | P | 1 | A | -- | -- | 1 | A |
| Formação de conceitos | 1 | P | 1 | A | 1 | A | 1 | P |
| Conceitos | 3 | N | 1 | P | 3 | N | 1 | A |
| Conceitos científicos | 1 | P | 1 | P | 1 | A | 1 | P |
| Generalização | 3 | N | -- | -- | -- | -- | 1 | A |
| Abstração | 3 | N | 3 | N | 3 | N | 1 | R |
| Aprendizagem | 1 | P | 1 | A | 1 | P | 1 | A |
| Internalização | 3 | N | 1 | A | 1 | P | 1 | P |
| Desenvolvimento | 3 | N | 1 | A | 1 | A | 1 | A |
| Mediação | 1 | P | 1 | A | 3 | N | 1 | A |
| Atividade | 3 | N | 3 | N | 3 | N | 1 | P |
| TOTAL | 5 - 1 6 - 3 | 5 - P 6 - N | 8 - 1 2 - 3 | 6 - A 2 - P 2 - N | 5 - 1 4 - 3 | 3 - A 4 - N 2 - P | 11 - 1 | 6 - A 4 - P 1 - R |

Fonte: da autora

Para compreensão do quadro anterior tem-se a legenda:

QUADRO 24 – Legenda para compreensão do desenvolvimento do estudante

| Dimensões | Escalas das dimensões |
|---|--|
| 1-Nível de desenvolvimento do estudante na apropriação do conceito. | 1. Apresentação de alguns nexos conceituais pelo estudante 2. Apresentação de muitos nexos conceituais pelo estudante 3. O estudante não apresentou nexos relativos ao conceito. |
| 2- Movimento produzido pelo estudante na apropriação do conceito | A. Ampliação do conceito pelo estudante P. Permanência na definição do conceito R. Retrocesso na definição do conceito |

Fonte: da autora

Do quadro que sintetiza o processo de compreensão dos estudantes relativo aos conceitos da teoria histórico-cultural é possível observar que alguns deles foram mais difíceis de serem apropriados como é o caso do conceito de *abstração* cujas definições não representaram aproximação com o referencial estudado. O conceito de *atividade* foi outro exemplo de dificuldade de apropriação por parte dos estudantes. Suas definições foram pautadas numa concepção naturalizada e operacional, reduzida às propostas que são organizadas pelos professores “para fixação do conteúdo”, conforme expresso pelos estudantes. O conceito de *atividade* relacionado à ação intencional do homem para satisfazer

necessidades, nas quais o motivo da ação coincida com o objeto da mesma (LEONTIEV, 1978) praticamente não foi apresentado pelos estudantes.

Alguns conceitos também se destacaram por produzir no pensamento e nas expressões dos estudantes algumas relações com os estudos desenvolvidos, expressos nas definições produzidas por eles. Isso se evidencia pelo fato da apresentação de alguns nexos conceituais relacionados aos estudos. Acredito que a abordagem conduzida pela professora, no estudo dos conceitos, revelada com a utilização dos instrumentos criados por ela, provocaram a reflexão e produção dos estudantes. Entre esses conceitos estão o de *teoria histórico-cultural*, *formação de conceitos*, *conceitos científicos e aprendizagem*. Nesses exemplos, os estudantes, ao produzirem suas definições, conseguiram fazer referência ao que foi estudado ao longo do processo interventivo analisado na pesquisa.

Na tentativa de organizar uma síntese dos resultados apresentados no quadro anterior, inclusive do ponto de vista quantitativo e tomando como base os princípios teóricos, posso dizer que os estudantes conseguiram apresentar, pelos menos, alguns nexos relacionados aos conceitos:

QUADRO 25 – Síntese do desenvolvimento conceitual dos estudantes

| Estudante 1 | | Estudante 2 | | Estudante 3 | | Estudante 4 | |
|--|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------------------------------------|
| Dimensão 1: Nível de desenvolvimento do estudante na apropriação do conceito | | | | | | | |
| % das respostas | Nexos conceituais | % das respostas | Nexos conceituais | % das respostas | Nexos conceituais | % das respostas | Nexos conceituais |
| 45% | Apresentou alguns | 73% | Apresentou alguns | 45% | Apresentou alguns | 100% | Apresentou alguns |
| 55% | Sem nexos | 18% | Sem nexos | 37% | Sem nexos | | |
| | | 9% | Não respondeu | 18% | Não respondeu | | |
| 100% | Total | 100% | Total | 100% | Total | 100% | Total |
| Dimensão 2: Movimento produzido pelo estudante na apropriação do conceito | | | | | | | |
| % das respostas | Movimento conceitual | % das respostas | Movimento conceitual | % das respostas | Movimento conceitual | % das respostas | Movimento conceitual |
| 45% | Permanece o conceito | 54% | Ampliou o conceito | 36% | Não entendeu o conceito | 54% | Ampliou o conceito |
| 55% | Não entendeu o conceito | 18% | Permanece o conceito | 27% | Ampliou o conceito | 36% | Permanece o conceito |
| | | 18% | Não entendeu o conceito | 18% | Permanece o conceito | 10% | Retrocesso na elaboração do conceito |
| | | 10% | Não respondeu | 19% | Não respondeu | | |
| 100% | Total | 100% | Total | 100% | Total | 100% | Total |

Fonte: da autora

É possível observar que todos os estudantes conseguiram apresentar em suas definições dos conceitos pelo menos alguns nexos, embora isto não tenha se revelado na definição de todos os conceitos. Especialmente o primeiro estudante teve um índice alto de não apresentação de nexos conceituais (55% do total das respostas) enquanto que as definições elaboradas pelo estudante três apresentaram 37% de respostas sem nexos conceituais.

Em relação ao movimento conceitual produzido pelos estudantes, da primeira a última definição dos conceitos é possível observar que três dos quatro estudantes apresentaram respostas que permitem inferir que eles ampliaram suas compreensões iniciais acerca de alguns conceitos. Isto foi evidenciado pelos estudantes dois e quatro em 54% das respostas e pelo estudante três em 27% das respostas. O estudante um não apresentou esse tipo de ampliação conceitual.

Os quatro estudantes apresentaram respostas que permitem inferir que não houve variação conceitual relacionada a alguns conceitos, permanecendo a mesma concepção inicial com os seguintes índices: estudante um 45% , estudante dois e três 18% e estudante quatro 36%. Dois estudantes não compreenderam alguns dos conceitos, não permitindo avanços conceituais e isto se revelou em suas respostas: 55% para o estudante um e 18% para o estudante três. Como último destaque dos dados apresentados no quadro anterior os 10% de respostas do estudante quatro indicando retrocesso na elaboração do conceito inicialmente organizado por ele. Posso inferir o resultado como positivo, pois revela um momento de conflito interno, de reorganização conceitual que possivelmente emergirá como um salto de qualidade na definição do conceito.

Todo o esforço analítico empreendido para compreender as aprendizagens dos estudantes só foi possível de ser concretizado pela via da mediação dos instrumentos. Foi com base em sua criação e utilização, referendado pelos estudos desenvolvidos pela formadora de professores que se criaram condições para empreender as análises mais diversas, tanto qualitativas como quantitativas. Posso concluir que os resultados das análises das aprendizagens dos estudantes, pela via da utilização dos instrumentos, representaram modificações nos processos cognitivos em curso. Tais modificações não foram iguais e muito menos representaram consensos nos resultados, o que é coerente à diversidade humana.

Afinal: os estudantes aprenderam? A resposta não pode ser limitada a um sim ou não. Talvez seja mais coerente aos referenciais e também à dialética materialista responder que o processo continua. A análise dos dados, limitada a expressões escritas dos estudantes, demonstrou que a relação educativa que se estabeleceu ao longo do processo de intervenção

didático-formativa promoveu movimento, criou instabilidades, favoreceu o pensamento, em diferentes formas e medidas, criando condições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, embora tenha sido uma proposta inicial de estudos na perspectiva da pesquisa, cujo foco era a formação do formador de professores.

Nesse sentido, o movimento foi potencializado pela concretização de todo o processo interventivo ao mesmo tempo didático e formativo junto à formadora de professores. A mediação dos conceitos pela via da elaboração e utilização dos instrumentos revelou que o trabalho da formadora de professores pode ser ainda mais fortalecido se ela puder recorrer a essas possibilidades didáticas e analíticas. Também por esta via ela pode produzir a sua práxis pedagógica.

CONCLUSÕES

A produção teórica, mesmo tendo a realidade material como gênese, é uma aproximação permanente do pensamento ao objeto. Assim, os processos investigativos têm em comum a sistematização e socialização do que foi produzido como forma de contribuir com os debates desenvolvidos no meio acadêmico. A produção teórica se justifica pela busca de respostas a problemas que mobilizam as pessoas. Em articulação, a mobilização ocorre porque os problemas refletem necessidades sociais e individuais a serem satisfeitas. Essas necessidades objetivadas no objeto demandam a idealização de um caminho a ser trilhado para chegar às respostas, ou pelo menos, à definição de outras necessidades.

O caminho investigativo da presente pesquisa se construiu num movimento permanente de observação, mergulho na essência do fenômeno e sistematização de aspectos essenciais. Foi uma escolha consciente pelo método materialista histórico-dialético, o que demandou partir da realidade observada e caótica, penetrá-la em sua essência e configurá-la com nova qualidade, produzindo o concreto pensado; a síntese de um olhar aprofundado para a realidade inicial.

Para produzir o todo da pesquisa, foi necessário compreender que a realidade não está em repouso para que se possa observá-la e extrair dela as análises pertinentes. A realidade material é movimento e esse princípio deve fundamentar a construção da pesquisa materialista histórico-dialética. Tanto a realidade quanto a pesquisa nessa perspectiva se constituem no movimento, o que implica na análise de que os propósitos investigativos devem considerar a permanente mudança que ocorre no mundo: física, química, biológica, social, política, econômica, histórica.

A permanente mudança da realidade implica em admitir que ela se constitui de antagonismos, paradoxos e contradições. Som e silêncio, por exemplo, têm distintas especificidades, mas se complementam na síntese de uma música, assim como luz e escuridão são sintetizados na formação de um dia completo. São lutas permanentes de contrários que promovem as mudanças, assim como os processos revolucionários que não ocorrem se não houver somatórias, modificando quantidades em qualidades. É a dialética constituidora do mundo, da realidade, que deve constituir, também, a postura do investigador, do cientista e do método utilizado por ele para produzir seu trabalho de pesquisa.

Ao longo de toda a tese produzi as análises considerando a dialética material do fenômeno observado. Foram análises que focalizaram elementos específicos, mas que não se descolaram do todo, ponderando as interações, influências externas, internas e

multideterminações de diferentes ordens. Foi essa a orientação que me acompanhou no processo, embora eu reconheça que essa não seja uma atitude simples nem fácil, visto que minha formação precedente que também me compõe não tenha se dado na e pela dialética, mas por métodos, muitas vezes lineares e excludentes.

Assim, de antemão me desculpo caso não tenha conseguido traduzir em toda a costura das análises da tese o movimento dialético que é característico do fenômeno que me mobilizou. Minha formação continua e pela frente terei a oportunidade de produzir novas compreensões da dialética materialista a partir da busca de respostas a problemas que me mobilizarem, na continuidade do meu desenvolvimento. Isso fará com que eu desenvolva, também, minha linguagem escrita nessa direção.

A tese foi construída procurando ser coerente ao movimento observado na realidade do fenômeno da formação continuada de formadores de professores. De início era necessário esclarecer as “companhias teóricas” que me acompanhariam na construção do caminho investigativo, e por isso veio a produção do capítulo do método. Depois era necessário sair da aparência da realidade observada e me aprofundar no conhecimento do fenômeno, sendo necessária a construção do capítulo do diagnóstico. A intervenção didático-formativa realizada veio na sequência e se apresentou na forma de análise do processo, materializada em três capítulos analíticos. Finalmente, as conclusões puderam ser apresentadas.

Tal encadeamento dos capítulos, portanto, não buscou responder apenas às exigências de normatizações técnicas que devem ser seguidas por todos os trabalhos acadêmicos. A organização buscou, também, ser coerente ao próprio movimento da pesquisa, pois assim ela se constituiu. O caminho do método determinou a necessidade do diagnóstico que orientou a intervenção, analisada para que fossem apresentadas as conclusões finais. Foi uma forma de atender ao rigor científico por meio da unidade conteúdo-forma, busca permanente ao longo de todo o processo investigativo.

No percurso construído, o seguinte problema orientou a pesquisa: como o formador de professores, num processo de formação continuada, constitui sua práxis pedagógica? Interessava saber como a práxis pedagógica poderia ser de fato possível, visto que minha observação indicava muitos professores materializando suas práticas de forma intuitiva e reprodutiva, apenas, sem considerar um conhecimento profundo de teorias que pudessem lhe dar maior liberdade para as opções didáticas assumidas com coerência às unidades teoria-prática e conteúdo-forma.

Tanto o problema quanto os objetivos da investigação tiveram como objeto a formação continuada do formador de professores. É um objeto que ao longo de minha trajetória

profissional foi mobilizador, despertando meu motivo de aproximação permanente, pela via da objetivação, como professora da educação básica e assessora pedagógica da educação superior, e pela via da reflexão e do estudo. Os discursos veiculados socialmente relacionados à necessidade de uma boa formação para os professores, como forma de contribuir com o desenvolvimento das pessoas e do país, sempre me incomodaram, no que diz respeito às ideologias que os sustentam e no que diz respeito às formas como a afirmação tem sido enfrentada pela área de educação, pelos estudos propostos e pelos próprios professores.

Nesse sentido, a realização da pesquisa tendo a formação do formador de professores como objeto cumpre função social, pois tem sua relevância justificada pela necessidade de fomentar os debates em torno do tema, apresentando novos elementos que contribuam para o aprofundamento das discussões. A formação do formador de professores se inclui na pauta de uma sociedade que precisa pensar seu conceito de humanização, sendo que a perspectiva da teoria histórico-cultural pode contribuir para isso. É preciso ponderar: basta estar na escola para produzir o potencial de humanidade dos sujeitos, se a escola não assume como propósito fundamental orientar sua aprendizagem, para que eles desenvolvam seu pensamento por meio da apropriação da produção sócio-histórica de conhecimentos nas diferentes áreas?

Estratégias como memorização de conceitos e tentativas de ensaio-erro na resolução de problemas de diferentes áreas de conhecimento, sem orientação adequada, entre outras, têm sido utilizadas como metodologias de aprendizagem em muitas escolas brasileiras. Elas têm sido analisadas, junto a outros elementos do processo educativo, em inúmeros trabalhos de pesquisa diagnóstica no âmbito do ensino. Em muitos desses trabalhos são analisados os limites dessas estratégias, considerando que elas acabam, muitas vezes, não contribuindo com a promoção do desenvolvimento dos sujeitos, o que torna o potencial de humanização das pessoas, no sentido da apropriação sócio-histórica dos conhecimentos, comprometida.

A presente pesquisa pretendeu ir além no diagnóstico do contexto político e pedagógico do ensino e nesse âmbito produzir análises que aprofundassem a problemática da formação continuada do formador de professores. Assim, a investigação produziu contribuições no âmbito do diagnóstico do ensino, no âmbito da sistematização de pressupostos teórico-metodológicos necessários às pesquisas de intervenção no ensino e, além disso, contribuições no âmbito da constituição docente e fundamentos da formação.

Com o diagnóstico foi possível concluir, corroborando o que já é indicado em outras pesquisas, que os formadores de professores estão imersos em um contexto profissional de complexidades que desafiam, diariamente, sua objetivação no ensino. Não há condições adequadas para a formação continuada. Os professores acumulam muitas responsabilidades na

rotina acadêmica, entre ensino, pesquisa, extensão e também na gestão, participando de diferentes atividades, incluindo as administrativas que tomam grande parte do seu tempo. A pesquisa é mais valorizada que o ensino e não recebe por parte das instituições e por parte do próprio professor, o reconhecimento da necessidade de investimento pessoal e institucional.

As queixas sobre falta de estrutura física, falta de servidores técnico-administrativos e professores são recorrentes na universidade, contribuindo para a sobrecarga dos formadores e seu distanciamento de ações voltadas para a formação continuada. A falta de reconhecimento social da profissão também compõe esse quadro, mesmo que o discurso do senso comum diga o contrário, demandando dos professores se mobilizarem enquanto classe, como forma de resistência e possibilidade real de construção da valorização dos professores e da qualidade do ensino superior.

No que diz respeito à prática pedagógica, o diagnóstico demonstrou que o contexto amplo está articulado ao que ocorre nas salas de aulas dos formadores de professores. Eles quase não dedicam tempo ao planejamento das aulas. A principal estratégia das aulas na graduação é a leitura e discussão de textos, muitas vezes sem aprofundamento e direcionamento para apreensão de conceitos essenciais necessários ao estudo.

O diagnóstico foi além em suas análises do contexto mais amplo e produziu novas compreensões relacionadas à formação do formador de professores que poderão colaborar em muito para a realização de outras pesquisas e, também, para o aprofundamento dos debates no meio acadêmico. O diagnóstico sistematizou compreensão relativa às referências da formação-ação dos formadores de professores. Três foram evidenciadas: referências memorizadas, empíricas e da práxis.

Elas compõem o todo das referências utilizadas pelos professores para objetivar seu trabalho docente, embora nem todas representem fontes de desenvolvimento profissional. A primeira indica que o formador de professores recorre, no dizer e no fazer docente, à memorização de princípios e conceitos teóricos relativos à área de educação presentes no discurso docente que não se apresentam, coerentemente, na prática pedagógica. Ele diz, mas muitas vezes, não faz o que diz. A segunda referência indica a reprodução de modelos de aula e de docência de forma naturalizada, sem a necessária fundamentação teórica para tal. Ele faz, mas não sabe porque faz.

Essas duas referências revelam a dissociação entre teoria e prática na objetivação do ensino por parte do formador. Enquanto a primeira se sustenta na reprodução de discursos memorizados, a segunda se sustenta em práticas repetidas e naturalizadas. Nos dois casos, ou se fortalecem, de um lado, as abstrações teóricas ou de outro, as práticas, sem que os dois

polos complementares e contraditórios sejam fortalecidos enquanto unidade teoria-prática na objetivação da docência, comprometendo a constituição da sua práxis pedagógica. A imitação se revela na forma do senso comum nessas duas referências, como reprodução mecânica, sem representar possibilidades de desenvolvimento profissional. Foram as referências da formação-ação do formador de professores mais recorrentes analisadas nos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Além dessas, foi evidenciado no diagnóstico um terceiro tipo de referência da formação-ação do formador. São as referências da práxis, aquelas em que a unidade teoria-prática se objetiva na materialização do ensino: o formador se apropria de um conceito, pensa sobre ele, se produz de forma ativa com ele, produzindo também a sua organização didática. Na práxis ele desenvolve um processo revolucionário de empoderamento, pois se humaniza por meio da apropriação sócio-histórica do conhecimento e se produz ativamente, o que implica na compreensão de que não se trata de apenas memorizar conceitos relacionados ao ensino, mas apreender suas características essenciais no confronto com experiências e conhecimentos precedentes para resolver problemas atuais que se apresentam no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, ele transforma-se, desenvolve-se.

A análise dessa referência da formação-ação possibilitou compreender que a imitação no sentido vigotskiano é uma ação muito importante para o formador de professores. Ela presume certa modificação do que está sendo imitado, pois não é reprodução mecânica, incluindo primeiros traços criadores, mas não ainda uma modificação em sua essência. O formador quando imita demonstra que precisa de apoio e referências para produzir na imitação uma qualidade nova para o trabalho educativo, criadora, o constituindo como professor consciente que organiza, intencionalmente, o seu trabalho. A imitação nessa perspectiva representa fonte de desenvolvimento profissional para o formador de professores, mas ele não pode fazer isso sozinho. Há a necessidade de o formador de professores se desenvolver em colaboração, o que dá mais elementos para justificar a necessidade de sua inserção em processos de formação continuada organizados, intencionalmente, para produzir superações.

Compreender as três referências da formação-ação do formador de professores possibilitou delinear e justificar a intervenção didático-formativa realizada durante a pesquisa, orientada para ampliar as possibilidades de o formador de professores objetivar-se tendo as referências da práxis como parâmetro do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A partir daí o conceito de práxis assumiu grande relevância na pesquisa, pois se delineou como objetivo geral da investigação produzir, coletivamente, processos constituidores da práxis

pedagógica do formador de professores em um processo de formação continuada. Isso implicou em perceber como seria possível favorecer a objetivação no ensino, do formador de professores, por meio da unidade teoria-prática. No diagnóstico foi possível compreender que as referências da práxis podem ser fontes para o desenvolvimento dos formadores de professores, demandando entender como um processo de formação continuada poderia contribuir para constituí-las.

Tomando como base a ideia de que era necessário delinear percurso teórico-metodológico para um processo de formação continuada adequado a pressupostos da teoria histórico-cultural, foram sistematizados fundamentos da intervenção didático-formativa realizada no decurso da pesquisa na perspectiva do que vem estudando o GEPEDI. A intervenção didático-formativa já vem sendo discutida e implementada pelo grupo e com a presente pesquisa, foi possível fortalecê-la em suas bases.

O conceito de intervenção didático-formativa foi formalizado na pesquisa como sendo o processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino, em diferentes níveis, e no caso específico, no nível superior, com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de instrumentalização/formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, observação de aulas, análise e avaliação numa perspectiva de unidade dialética com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes, tendo em vista uma práxis revolucionária.

Esse processo rompe com os modelos habituais de formação continuada de professores, realizados, muitas vezes, na forma de cursos, encontros, palestras, entre outras modalidades de realização, em que são convidados especialistas em determinada área que expõem conteúdos teóricos absorvidos pelos participantes. As sínteses do que, potencialmente, é apreendido pelos professores não são conhecidas pelos mesmos especialistas, que encerram sua participação na formação continuada dos professores com a sua exposição teórica.

A intervenção didático-formativa está orientada para o desenvolvimento dos professores e, portanto, a apropriação de conceitos é uma das ações realizadas. Mesmo nessa ação não há uma exposição teórica formal, mas um estudo coletivo da teoria, coordenado por aquele que se propõe a realizar o processo. A intervenção didático-formativa tem objetivos investigativos e formativos e está fundamentada nas unidades teoria-prática e conteúdo-forma, buscando ser coerente a essas unidades em todas as ações realizadas: instrumentalização, planejamento, acompanhamento de aulas e avaliação.

Nessa perspectiva, compreender um determinado conceito relacionado ao âmbito do ensino é só o início de um longo processo que tem continuidade no planejamento das aulas a serem ministradas, instante em que ocorre confronto com os conceitos apreendidos. As possibilidades são pensadas e no momento da materialização da organização didática é possível avaliar como os conceitos puderam ou não colaborar com o ensino, já que nesse momento outros determinantes do processo estão envolvidos, como a participação dos estudantes, as condições objetivas para a aula, o alcance ou não dos objetivos de aprendizagem, entre outros. Outros estudos são realizados e o processo continua nesse movimento de ações interdependentes.

Do ponto de vista da formação a intervenção didático-formativa representa ganhos significativos para os envolvidos, pois professores e pesquisadores têm a possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo entre si, de estudo e ensino, que os acompanham em todas as etapas do processo. Os confrontos entre conceitos e demandas da prática são, permanentemente, problematizados, contribuindo para que todos desenvolvam sua capacidade de compreensão teórico-prática, criatividade, senso crítico, além das capacidades de observar, analisar, elaborar sínteses, avaliar, tão necessárias ao desenvolvimento profissional. Ao coordenador, além de participar de todas as ações, cabe o papel de questionar, problematizar, orientar o processo, contribuindo para que os professores assumam o protagonismo do seu trabalho, produzam sua práxis e se transformem, transformando também o seu fazer. Dessa forma, com a intervenção, todos os envolvidos se beneficiam em sua formação.

Do ponto de vista da investigação a intervenção didático-formativa representa uma metodologia de pesquisa privilegiada no âmbito do ensino, pois possibilita a produção de dados significativos ao longo do processo, por meio da utilização de procedimentos diversos como aplicação de questionários, entrevistas, observação de aulas, entre outros. Também proporciona uma aproximação profunda ao fenômeno investigado, um “mergulho” mesmo, possibilitando compreender as mudanças desencadeadas em todas as etapas. O processo investigativo que ocorre ao longo da intervenção colabora não só para a produção de análises e sínteses, mas também para o desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa e pesquisador responsável.

A intervenção se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa que demanda um período de realização variável, embora seja necessário considerar que um processo de aprendizagem e desenvolvimento não ocorre em curtos espaços de tempo. Sendo assim, para realizá-la e definir sua duração é importante ter claro qual será o prazo disponível para a pesquisa, os objetivos a serem alcançados, assim como o objeto da investigação, os

procedimentos a serem empregados e os instrumentos de registro. É uma metodologia que requer disposição para o trabalho de campo, que é intenso, tanto por parte do pesquisador, quanto dos sujeitos envolvidos e, além disso, se caracteriza por ser uma experiência rica e significativa de pesquisa, em que todos saem transformados.

A metodologia demanda o desenvolvimento de habilidade analítica por parte do pesquisador em todas as etapas do processo. Ela é fundamental para os desdobramentos planejados e realizados junto aos participantes. Além disso, para a organização do relatório de pesquisa, a análise se caracteriza por um mergulho intenso do pesquisador nos dados produzidos. Esse mergulho analítico é determinante para sintetizar dos dados as regularidades, inquietações e possíveis elementos de análise, tendo o pesquisador papel importante no sentido de produzir, a partir de sua observação atenta dos dados, as sínteses e contribuições da pesquisa.

A intervenção didático-formativa é uma metodologia que enfrenta dilemas da pesquisa em educação no país, destacada, em grande parte, por realizar estudos teóricos e diagnósticos, com poucas iniciativas de intervenção. Num país em que os problemas educacionais são, amplamente, conhecidos e multideterminados, seja em função da veiculação por diferentes meios e, também, em função da pesquisa desenvolvida na área, sobretudo com a contribuição de fundamentos filosóficos e sociológicos, a intervenção didático-formativa se apresenta como possibilidade de fortalecimento de uma pesquisa, propriamente, do ensino e da didática, voltada para o amanhã do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, do que eles podem vir a aprender e criar, sem repetir o que eles já sabem ou precisam saber.

Por tudo isso, essa metodologia de pesquisa merece ser valorizada no meio acadêmico, como forma de fortalecer a área de educação, no que diz respeito à pressupostos teórico-metodológicos disponíveis. Ela representa caminho para início de novos estudos, pautados, sobretudo, pelas demandas sociais existentes, relacionadas à área. Minha esperança se alicerça na ideia de que outros pesquisadores, sejam jovens ou mais experientes, se identifiquem com as características da intervenção didático-formativa, fazendo com que os motivos que a justificam coincidam com os seus próprios motivos no encaminhamento de outros problemas de pesquisa a serem desenvolvidos.

Outra contribuição da presente pesquisa está relacionada às análises dos processos constituidores da práxis pedagógica dos formadores de professores. As referências da formação-ação analisadas na etapa de diagnóstico da pesquisa, evidenciaram que as referências da práxis representam fontes para o desenvolvimento dos formadores, e isso orientou a intervenção didático-formativa. Todo o trabalho interventivo-formativo procurou

produzir processos de constituição da práxis pedagógica e nesse sentido dois elementos foram analisados.

Com base na produção dos dados, concluí que o formador de professores constitui sua práxis pedagógica na apropriação teórico-prática dos conceitos e na unidade imitação-criação. Esses dois elementos podem ser compreendidos como princípios de constituição da práxis do formador de professores no processo de formação continuada. Eles indicam a unidade teoria-prática objetivados no ensino. A análise dos dois princípios responde ao objetivo geral que orientou a pesquisa.

A constituição da práxis do formador de professores por meio da apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito, possibilitou concluir que os processos formativos não podem ficar limitados às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas.

A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação. Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, presente ao longo do processo formativo, não uma ação solitária do formador de professores após às abstrações teóricas, realizada a parte, posterior à formação, já no exercício da profissão docente. A produção dos dados da pesquisa possibilitou concluir que a formação deve ajudar construir a prática alicerçada na teoria, no mesmo movimento formativo e não em momentos excludentes entre si.

Por isso a formação e a constituição da práxis pedagógica devem ocorrer num processo de apropriação teórico-prática, no qual aquele que coordena precisa estudar, planejar, orientar e avaliar junto com os professores envolvidos, vivências com a teoria, pautadas em suas necessidades reais. Os formadores de professores precisam se apropriar de conceitos que ampliem suas possibilidades de criação da organização didática, fazendo do seu método de ensino também o seu conteúdo, orientado para o desenvolvimento dos estudantes.

Tal coerência do formador de professores deve se constituir como referência da formação-ação do estudante de licenciatura, imitação-criação promissora no caminho de constituição da sua própria práxis pedagógica. Ao propor determinada atividade de estudo para os estudantes, o formador deve ser consciente de que a sua organização didática será referência para o estudante, quando este estiver atuando profissionalmente na docência e, portanto, ele deve fazer da própria organização didática um conteúdo de estudo para o estudante.

A apropriação teórico-prática do formador de professores implica na necessidade de ele ter uma relação ativa com os conceitos estudados. Isso significa orientar o processo formativo para que seja possível, o tempo todo, diagnosticar as sínteses conceituais elaboradas pelos formadores nas situações do ensino planejadas e implementadas, para que seja possível avançar rumo ao que precisa ser superado.

O formador precisa atuar com os conceitos e ter consciência disso, saber porque criou e organizou determinada opção didática, fundamentada em que princípios, para chegar a que objetivos, tal como foi possível realizar ao longo da intervenção didático-formativa. Dessa forma são ampliadas as oportunidades de o formador produzir sentidos ao seu próprio percurso, seja em relação a estudos que precisa continuar a desenvolver, seja em relação a definições do ponto de vista didático.

A pesquisa mostrou que dessa forma o formador de professores se movimenta na direção do seu desenvolvimento profissional, pois a apropriação teórico-prática desenvolve a consciência dos conceitos articulados à necessidade de ele organizar, intencionalmente, o seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva o formador desenvolve o pensamento e se supera em sua atividade profissional. Reconhece a necessidade de avaliação permanente do seu trabalho, desenvolvendo, também sua autonomia.

Outro princípio de constituição da práxis do formador de professores analisado na pesquisa foi a unidade imitação-criação como fundamento de um processo de objetivação no ensino emancipador. A imitação no sentido vigotskiano pressupõe a possibilidade do formador se desenvolver em colaboração, visto que a imitação nessa perspectiva não é uma cópia mecânica de algo, e no caso, de modelos de docência, mas já traz alguns traços inovadores, embora não completamente, emancipados.

Assim, foi possível compreender que o formador só poderia realizar esse processo tendo como horizonte o desenvolvimento, utilizando seu potencial criativo, na unidade imitação-criação. A pesquisa permitiu concluir que o formador, para se desenvolver, precisa imitar criando e essas duas dimensões, aparentemente, contraditórias, congregam uma unidade dialética na constituição de sua práxis pedagógica que confere ao formador uma mudança de qualidade em seu desenvolvimento. A referência anterior não se perde e, ao mesmo tempo, é elaborada, completamente, com sua nova criação no campo do ensino. É a unidade imitação-criação, constituidora da práxis pedagógica e também do formador de professores.

A unidade imitação-criação é o que garante que o professor não permaneça reproduzindo, de um lado, modelos de docência que não consegue justificar teoricamente, e

de outro, sem conseguir atuar com conceitos que reproduz em seu discurso pedagógico. Tanto os conceitos teóricos quanto os modelos de docência são importantes para o formador, mas para o seu desenvolvimento eles precisam ser propulsores de sua própria produção de professor, o que implica na criação de si, tendo os conceitos e as práticas como referência.

Assim, a formação continuada do formador de professores precisa ser organizada de tal forma que seja coerente enquanto conteúdo-método. A unidade na formação, expressa na forma de propostas de atividades em que sejam necessárias vivências com os conceitos no encaminhamento de problemas do ensino, será fonte de imitação-criação do formador para que seja possível a sua própria produção da docência, orientada para se constituir, também, como fonte de imitação-criação do estudante de licenciatura quando este estiver no desempenho da sua profissão.

A pesquisa mostrou que as necessidades dos formadores de professores determinam os estudos e os confrontos teórico-práticos a serem desenvolvidos ao longo da formação continuada. Isso colabora para que os formadores se comprometam com a sua formação, pois suas necessidades geram problemas de aprendizagem a serem discutidos e encaminhados. Os formadores precisam produzir formas de solução para esses problemas, o que só se torna possível na unidade imitação-criação.

A investigação demonstrou que isso ocorreu ao longo de todo o processo da intervenção didático-formativa. A formadora participante precisou utilizar o seu potencial criador para produzir seus próprios sentidos à prática pedagógica, mediante a atuação ativa com os conceitos. Ela organizou a situação didática junto aos estudantes com questionamentos, propostas de atividades de ensino e estudo que a mantiveram envolvida, não só com a aprendizagem deles, mas com o seu próprio desenvolvimento profissional. Por isso ela avaliou seus limites e limites do contexto de trabalho, possibilidades de novas organizações didáticas, necessidades de outros estudos. Ela também elaborou sínteses teórico-práticas de todo esse processo e teve a oportunidade de socializá-los em eventos científicos de sua área de conhecimento, demonstrando que não há limites para o processo de imitação-criação na materialização da prática pedagógica do formador de professores.

A unidade imitação-criação também foi evidenciada na elaboração de instrumentos que se apresentaram como demandas do ensino para a formadora de professores. Os instrumentos revelaram as sínteses conceituais elaboradas pela formadora. Eles mediam a relação educativa e colaboraram na organização didática. Com os instrumentos a formadora pôde organizar suas propostas de ensino e de estudo e os estudantes puderam realizá-las,

elaborando suas próprias análises e sínteses dos conceitos e dos problemas do ensino apresentados.

Com o uso dos instrumentos, foi possível perceber os primeiros indícios das aprendizagens dos estudantes, e o quanto ainda esse processo precisa ser fortalecido. Ele demanda tempo e não é linear, tal qual foi possível analisar com base nos dados produzidos na intervenção. Mesmo assim, se destacou por constituir um movimento inicial de ensino para o desenvolvimento, rompendo com um modelo que não o tem como horizonte e que, portanto, não contribui para desenvolver o pensamento teórico.

Com a pesquisa também foi possível produzir algumas sínteses relativas à elementos essenciais da formação do formador de professores que podem colaborar com a definição de ações e políticas institucionais de formação continuada de professores universitários. Em relação ao conteúdo da formação, é preciso considerar que as necessidades dos professores, a serem conhecidas por meio de diagnóstico, devem orientar a proposta formativa. Assim, os motivos da proposta poderão coincidir com os motivos dos professores, ampliando as possibilidades de permanência deles no processo, mesmo que o contexto de trabalho represente limites objetivos da sua participação.

O modo de organização do processo formativo deve romper com o modelo de aula tradicional, muitas vezes limitado a uma exposição teórica, mesmo que dialogada. É preciso ter claro que os processos se dão na atividade, o que implica na participação ativa de todos nas ações desenvolvidas. A instrumentalização precisa ocorrer par a par com o planejamento e o desenvolvimento de aulas e a teoria precisa ser vivenciada na formação para que a apropriação/objetivação do ensino se concretize para o professor.

Ao longo do processo, modelos de organização didática, articulados a conceitos apropriados pelos professores podem e devem ser problematizados e discutidos, constituindo-se enquanto referências teórico-práticas da formação. Isso pode colaborar para que eles se superem em seu desenvolvimento, tendo em vista que mesmo incluindo traços de modificação no pensar e objetivar a docência eles ainda ficam presos em modelos. A criação nova do professor que puder ser potencializada, do ponto de vista da organização didática, intencional e fundamentada, deve ser incentivada e desenvolvida no processo formativo por meio da unidade imitação-criação.

Para favorecer a formação, os participantes devem se fortalecer enquanto coletivo de estudos, estabelecendo interações comuns e compartilhando modos de ação correspondentes. Para isso, é importante a atitude do coordenador, que deve possibilitar vivências que estimulem a criação de vínculos. O coletivo se constitui como elemento necessário à

formação, pois possibilita a construção de um ambiente de confiança e crescimento. Estar com o outro no processo formativo demanda que todos os participantes estudem juntos, elaborem análises e sínteses coletivas, encontrem soluções comuns aos problemas do ensino que se apresentam, numa atitude de permanente negociação, comprometimento e enriquecimento mútuo que se refletirá de forma positiva e criativa na objetivação de cada professor.

Como última contribuição, voltada para a formação de professores nos cursos de licenciatura, a pesquisa produziu análises que corroboram com resultados de outros trabalhos investigativos. Com os dados, foi possível compreender que a formação chamada “pedagógica” não pode continuar caminhando à margem dos conhecimentos chamados “específicos”, pois parte-se do pressuposto de que a formação docente só se consolida, de fato, na práxis pedagógica, ou seja, na unidade teoria-prática. O conhecimento pedagógico de ordem teórica que não se materializa na prática docente, fica limitado a uma abstração não concretizada no campo de trabalho do professor que não colabora para o seu desenvolvimento.

Da mesma forma, a formação chamada “específica” não pode continuar caminhando à margem dos conhecimentos pedagógicos, pois a sua apropriação não é a única finalidade da licenciatura. Esses cursos de graduação precisam proporcionar condições formativas para que os estudantes saibam os conhecimentos específicos e como ensiná-los, o que inclui explorar como conteúdos a historicidade dos conceitos produzidos nas diferentes áreas e seus consequentes modos e métodos de produção científica; as necessidades da humanidade para a criação desses conceitos, as formas psicológicas de apropriação dos conceitos, entre outros.

Tais análises são fundamentais para que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura sejam revistos em sua essência curricular, assim como a própria relação dos professores que os compõem. Fatiar a formação sem considerar a interdependência dos conteúdos específicos e pedagógicos é desconsiderar o movimento dialético constituidor do mundo e das pessoas. Aceitar esse princípio implica na necessidade de rever vínculos acadêmicos, problematizar a construção dos coletivos que gerem os cursos e, sobretudo, respeitar a diversidade do conhecimento, sem atribuir a eles uma hierarquia de importância, tal como é visto, muitas vezes nas instituições acadêmicas.

Produzir, coletivamente, processos constituidores da práxis pedagógica dos formadores de professores na formação continuada do tipo intervenção didático-formativa possibilitou entender, em última análise, que não aprendemos por linearidades e sim por conexões. Portanto, expressões como articulação, unidade, relação, aproximação, coletivo,

devem ganhar espaço nas pesquisas, estudos e práticas da área educativa. A vivência das expressões pode ser companhia presente e representar ponto de partida promissor rumo a avanços e possibilidades concretas de desenvolvimento das pessoas. É minha última análise, mas também a primeira no início de um novo debate. O convite está lançado para outros interlocutores.

POST SCRIPTUM

Costurando aprendizagens possíveis, nesses quatro anos de doutorado, o feitio da vida foi se modificando. A cada ponto produzido outros tantos se desvelaram a minha frente, indicando que a caminhada de construção é o que constitui minha essência. Minhas perguntas iniciais buscaram ser respondidas, não limitando o perguntar. A satisfação momentânea e exaustão provisória parecem ser apenas disfarces para outras necessidades que, certamente, se organizam em mim.

Depois do escrito volto ao começo, olho no entorno e tento me reconhecer. Não sou mais como antes. A academia me iniciou, fez com que eu partilhasse outras linguagens. Isso, por um lado, me fortalece, pois o convívio com os pares exige o cumprimento dos rituais do percurso. Por outro lado, me faz recobrar a tensão de estar, novamente, frente aos desafios que tem me forjado. É o fim e também o início. É a morte e também a possibilidade da vida. Estou no muro, na divisa, na fronteira entre o que já fui, sou e pretendo ser. Algo de lucidez se desvela.

Nesse instante de luz, no quase repouso de um processo que me exigiu a disposição da invenção, vejo como começou. Eu queria muito e, portanto, busquei, veementemente. Precisava me apropriar das significações sociais que me eram apresentadas, mesmo que tenham chegado a mim causando estranhamento. Um modo de produção intensa se instalou, desde então. Um aprender necessário, com modelos formativos fontes de imitação-criação tão contraditórios. Um mal da academia que eu tive que entender.

Fui longe para experimentar em ensino que ajudasse a pensar. Não encontrei o que procurava, mas fui recompensada pela possibilidade de ver o mundo de outra perspectiva histórica e cultural. Nisso me joguei o tempo que durou. Na verdade ainda dura, pois permanece em mim. Meu olhar para o lugar em que nasci, desde então, rompeu com o limite que eu mesma atribuía. Não somos uma ilha, muito menos o mundo, mesmo sendo a totalidade de nós. Somos também a parte, o pedaço, o sistema encarnado no grande sistema que eu desconhecia. Na verdade, o desconhecimento persiste, embora minimizado na possibilidade que vivi.

Meu processo de formação foi lento. Eu ouvi, pensei, li, escrevi, troquei. Como síntese, elaborei intermináveis questões. Elas fomentaram diálogos e debates que hoje sei, não apenas me ajudaram em meu processo formativo, como ajudaram a organizar processos de ensino e orientação. Eu fui orientada, ensinada, exercendo minha autonomia para dizer,

também, por onde a orientação e o ensino poderiam ir. Questões, dúvidas, necessidades, pontos de vista, aparentemente, meus, ajudaram nos delineamentos de ensino que participei. Foram compartilhados e na partilha deu-se a liga, a massa poderosa que formou, plasticamente, processos, saídas e chegadas.

Estou chegando. Logo, logo vou sair. Antes da nova partida mostro as mãos suadas do trabalho duro. Em cada etapa uma ferramenta criada e usada para esculpir. Os signos mediam minhas conexões. Com eles desde o início, na forma de conceitos, talhei compreensões sofridas que me custaram um rasgar e costurar permanente. Era necessário, como ainda é, visto que a teoria permanece fonte de representação da realidade. Com eles construí parcerias de todos os tipos: orientadora – orientanda, professor – estudante, pesquisadora – sujeito de pesquisa, colegas de doutorado. Parceiros-pessoas, absolutamente, presentes na produção do trabalho, artífices da minha constituição e constituição da pesquisa.

Dos encontros de orientação, sentimentos e conhecimentos diversos. A dificuldade da teoria, a cegueira dos caminhos possíveis, inicialmente, grandes desafios. Mas a pergunta estava lá, provocando de um lado e de outro. Ao pensamento só restou modificar, mudar, clarear-se. Na pergunta alicerçou-se a relação, firmou-se o propósito e o trabalho se criou. O querer saber quase empurrando para um novo saber.

Dos encontros de estudo, reflexões de todas as partes. Compreensões produzidas em gotas, diante de mil possibilidades. Sim, porque estão divergências a mostrar diferentes possíveis de ver. Nesses diferentes, de novo a costura, ziguezagueando com disposição. Ah, esses encontros! Tão férteis, tão grávidos! Expansão.

Do trabalho de campo, a maior lição: a generosidade pode ser grande, a disponibilidade pode ser rica, as mãos estão aí para o encontro. Escolher ficar junto foi dádiva que se estabeleceu inquieta, impulsionando. Do encontro que não desprezou limites e senões se produziu movimento enriquecedor. Quanta gratidão!

Dos iguais tão diferentes da mesma pós, o conforto e, às vezes desconforto também. Acertos e desacertos que foram equilibrando a balança, aproximando. Sorrisos, goles, argumentos, abraços, neve, sol, bolo, café, leituras, silêncios, pausas, buscas permanentes nos fizeram. Um brinde a nós, queridos, guerreiros, caminheiros. O conhecimento se faz em nós como síntese provisória, no trabalho.

O tempo passou e continua. O escrito de hoje referenda, apenas, uma parte da história. Movimento, mudança, conexão, caminho, passo, passo, passo, é o que tenho pela frente; também o que tive lá atrás. Ontem e hoje metamorfoseando o amanhã que tenho a produzir, para outros encontros, aprendizagens, desafios.

Não sei medir o que aprendi. Minha mudança é difícil de mensurar. Mas sei que algo precisou ficar para eu prosseguir. Sou a metamorfose de mim. Muitas vezes lagarta, poucas vezes borboleta; na vida; em curso. Na despedida, sem mais vírgulas nem latins, compartilho teimosia curiosa que me impulsionou. Também a resistência na forma do trabalho que deixo para vocês; para as devidas críticas e porvires. É só minha vontade de ser humana, nessa luta que travo para existir.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. *Seção entrevista sobre formação continuada*. Disponível em: <[HTTP://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista/pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista/pdf)> Acesso em 12/03/09.

ANDRADE, C. D. Verdade. In: *Poesia completa*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 04/08/2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09> . Acesso em 08/02/2016.

BARAÚNA, Silvana Malusá; CICILLINI, Graça Aparecida. *Formação docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2006.

BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 1994. 148f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BORGES JR., Randolpho. Nossa faculdade de medicina: sua história, seu destino. In: *1º Congresso médico dos ex-alunos da FMTM*. Uberaba: FMTM, 1983.

BOZHOVICH, L.I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9394/96, Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da república. *Decreto nº. 6.096*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 05/02/2016.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 11.ed. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, P.A. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e Poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v.25, n.72, p. 251-276, mai/ago, 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Luiz Cláudio. *O plano nacional de educação e a expansão da educação superior*. Apresentação. 2012. Disponível em:
file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/apresentacao_inep.pdf Acesso em 23/05/14

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007 .

DAVÍDOV, Vasili Vasilyevich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Educação Soviética, August/vol XXX, número 8, sob o título: “Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research - excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. *Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro*. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

DOMINGUÉZ GARCÍA, Laura. *Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2006.

DOMINGUÉZ GARCÍA, Laura; FERNÁNDEZ RIUS, Lourdes. Individuo, sociedad y personalidad. En: *Pensando en la personalidad*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2006 .

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003.

ELEJALDE, Maria Febles. Una nueva etapa de desarrollo: la adultez. In: Colectivo de Autores. *Psicología Del Desarrollo: selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2001.

ELLIOT, John. La relación entre “comprender” y “desarrollar” el pensamiento de lo docentes. In: RASCO, J. F.; RUIZ, J.B.; GOMÉZ, A;I.P. (orgs.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1998.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*, Rússia, 1951.

FARIÑAS LEÓN, Glória. *Psicología, Educación y Sociedad: um estudo sobre el desarrollo humano*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2007.

FERNÁNDEZ, Paul A. Torres. *O tratamento da confirmação prática nas investigações pedagógicas nacionais atuais: como andam as coisas?* La Habana, Cuba: ICCP, 2011.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: 30ª Reunião Anual da ANPed, 2007, Caxambu-MG. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf Acesso em: 22/09/15.

FONSECA, Fábio César da. *Programa de trabalho consolidado UFTM somos todos nós*. Uberaba-MG, UFTM, 2014. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/paginas/carrega/cod/567/t/PROPOSTAS+DAS+CHAPAS> Acesso em 05/06/14.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. 2015. 358f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Freitas. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. In: *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.

FREITAS, Raquel Aparecida Madeira de. *Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo*. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUCHS, Angela Maria Silva. *Guia para normalização de publicações técnico-científicas*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos, 1969. En: *Colección de materiales de conferencias sobre Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Estatal de Moscú, 1957.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales, 1969. En: LLIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. (orgs.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1986.

GARCIA, Francisco Antonio. Filosofia e a verdade. In: *Acta Scientiarum*, Maringá, 2001, pgs. 251-255, ISSN 1415-6814. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2799/1906>
Acesso em: 04/05/2015.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan./abr. 2008, p. 57-70.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em 20/03/09.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: modernidade, pós-modernidade e feminismo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONZÁLEZ SERRA, Diego Jorge. *Teoría da motivación e práctica profesional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ, Otmara. El enfoque histórico-cultural como fundamento de uma concepción pedagógica. In: COLECTIVO DE AUTORES. *Tendências pedagógicas contemporâneas*. La Habana: Universidad de la habana, CEPES, Fondo Editorial de Ibagué-Colômbia, 1996.

HEGEL. *Obras*, tomo I, Moscou-Leningrado, 1930.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

KOPNIN, Pável Vassílievich. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANNER DE MOURA, Ana Regina. *A medida e a criança pré-escolar*. 1995. 221f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1995.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich . Las necesidades y los motivos de la actividad. En: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S.L. ; TIEPLOV, B.M. *Psicologia*. Havana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. *Actividad, consciencia, personalidad*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LERNER I. Ya; SKATIN, M. N. Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984, p. 176-223.

LIBÂNEO, José Carlos. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula* (texto de uso didático), 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.A. e D'ÁVILA, C. (org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. A Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; NOGUEIRA, Monique Andries (org.) *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino de graduação na universidade – a aula universitária*. S.d.S.e.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. S.d. S.e.

LIMA-GONÇALVES, Ernesto. *Médicos e ensino da medicina no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LONGAREZI, Andrea Maturano; BARAÚNA, Silvana Malusá; GUIMARÃES, Iara Vieira (orgs.). *Pesquisas educacionais: formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). Apresentação. In: *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés. Pesquisa e produção sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano e SILVA, Jorge Luiz da. Atividades de ensino e pesquisa como nucleadoras da formação continuada de professores. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônoco de Paula. (orgs.). *Didática e docência universitária*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LONGAREZI, Andrea Maturano. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MAGALHÃES, Fernando. *Dez lições sobre Marx*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 04/08/2014.

MARTINS, Lígia M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <http://www.4shared.com/web/preview/doc/9MBGeNZM>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La sagrada família*. Trad.W. Roces. México: Grijalbo, 1958.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. *A ideologia alemã* (I- Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. *O método da economia política*. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011, p. 54-61.

MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V.Davydov*. 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Goiânia-GO, 2010.

MELO, Geovana Ferreira. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônoco de Paula (orgs.). *Didática e docência universitária*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, Diana Silva. *Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?* 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *A construção do signo numérico em situação de ensino*. 1992. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino de Matemática), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.) *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. *Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10 n.29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manuel Oriosvaldo de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 435-450, 201.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. 2014. 416f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014.

NORONHA, Olinda Maria Noronha. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, abril, 2001, volume 22, n° 74, p. 27-42.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

OJALVO MITRANY, Victoria; MOLINA, Ana Teresa. *Competencia comunicativa y educación de los valores en estudiantes universitarios*. Habana, CEPES, Universidad de Habana, s.d.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04/08/2014.

ORAMAS, Margarida Silvestre; ZILBERSTEIN, José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. In: *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 7, n. 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p. 25-42.

PATÍÑO GARZÓN, Luceli. Aportes del enfoque histórico-cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, vol. 10, n. 1, 2007, pgs. 53-60. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410106> Acesso em 05/02/2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.29, n.1, Mar 2013, p.247-271. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf Acesso em 05/02/2016.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. *Revista Políticas educativas*. Campinas, v.2. n.1, p.100-111, dez. 2009.

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

Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE. *Caderno 4: Vozes da Nova Classe Média*. Brasília: Governo Federal, 2013. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/4%C2%BA-Caderno-Vozes-da-Nova-Classe-M%C3%A9dia.pdf> . Acesso em 28/05/2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n.2, p.375-397, ab./jun. 2015.

SIMÕES, Ana Lúcia de Assis. *Plano de Gestão 2014-2018 da UFTM*. UFTM: Uberaba, 2014. Disponível em : <http://www.uftm.edu.br/paginas/carrega/cod/567/t/PROPOSTAS+DAS+CHAPAS> Acesso em 04/06/2014.

SOUZA, Maria Justina Leal de. (org.) *Revista comemorativa do 25º aniversário da FMTM: 1954-1979*. Uberaba: FMTM, 1979.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TALÍZINA, Nina F. *Manual de Psicologia Pedagógica*. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luíz Potosi, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Huan Carlos. Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional. In: AVALOS, B. e NORDENFLYCHT, M.E. (Orgs.) *La formación de profesores – perspectivas e experiências*. Santiago, Chile: Santillana, 1999.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo e SANTOS, Patrícia Peixoto dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. *Ensino em-revista*, Uberlândia: UFU, v.17, n.2. jul/dez 2010, p.355-376.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM*, 2007. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/upload/REUNI/Programa%20REUNI%20da%20UFTM.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto pedagógico institucional*. Uberaba, 2013. Disponível em: http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/NUDE_PPI_UFTM_2013.pdf Acesso em: 05/02/2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aula: gênese, dimensões, princípios e prática*. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. El problema del entorno. En: *Fundamentos de la psicología*. Cuarta conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado, 1935. (material en soporte magnético).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Investigaciones psicológicas escogidas*. Moscú: Editorial de la ACP de la RSFSR, 1956.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. El problema de la edad. En: *Problemas de La Psicología Infantil*. Capítulo V. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984. (material en soporte magnético)

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Vigotski*, vol.3, New York, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Interacción entre aprendizaje y desarrollo, 1934. En: COLECTIVO DE AUTORES. *Psicología del desarrollo del escolar*: selección de lecturas. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2003.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Análisis de la funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Historia de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, tomo III, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. En: LEONTIEV, Alexis et al. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Jacqueline de Oliveira. *A implementação do programa expansão (2003) e do Reuni (2007) na UFTM*. 2013. 133f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Rússia: Editorial Progreso 1984.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas-SP, vol. 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – Solicitação do pesquisador para a instituição a ser pesquisada

Uberlândia, 08/10/2012.

De: Prof.Dra. Andrea Maturano Longarezi
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação da UFU

Magnífico reitor da UFTM,

Temos como proposta desenvolver o projeto de pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro” sendo que os responsáveis pelo projeto são Prof. Dra. Andrea Maturano Longarezi e Doutoranda Walêska Dayse Dias de Sousa. Os objetivos são: possibilitar formação dos professores sujeitos da pesquisa, a partir de um referencial teórico-metodológico oriundo da teoria histórico-cultural; organizar a formação dos sujeitos de pesquisa com base na compreensão de método de ensino enquanto facilitador da atividade cognoscitiva necessária para a aprendizagem, na relação professor-aluno; analisar os possíveis efeitos da formação dos sujeitos de pesquisa em observações realizadas em sala de aula, mediante informações de como eram as aulas anteriormente às atividades formativas e se foi possível verificar mudanças posteriores à formação; contribuir com a definição de novas referências para a organização curricular.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologias: questionário de identificação, observação, entrevista, processo formativo. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Andrea Maturano Longarezi
Programa de Pós-graduação da UFU

Para: Prof. Dr. Virmondes Rodrigues Júnior
Reitor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Endereço: Av. Frei Paulino, 30 Bairro Abadia – Uberaba/MG
Fone: (34) 3318-5000

APÊNDICE B – Declaração da instituição pesquisada**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

Declaro, também, concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Prof. Dra. Andrea Maturano Longarezi e Dranda. Walêska Dayse Dias de Sousa realizarem as etapas: aplicação de questionário de identificação, entrevistas, observações, processo formativo, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

PROF. DR. VIRMONDES RODRIGUES JÚNIOR
REITOR UFTM

DATA DA ASSINATURA: ____/____/____

CARIMBO DO REITOR

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Desenvolvimento Profissional Docente na UFTM*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Dra. Andrea Maturano Longarezi, coordenadora da pesquisa e Walêska Dayse Dias de Sousa, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU.

Nesta pesquisa nós buscamos alcançar os seguintes objetivos: Possibilitar formação dos professores sujeitos da pesquisa, a partir de um referencial teórico-metodológico oriundo da teoria histórico-cultural; Organizar a formação dos sujeitos de pesquisa com base na compreensão de método de ensino enquanto facilitador da atividade cognoscitiva necessária para a aprendizagem, na relação professor-aluno; Analisar os possíveis efeitos da formação dos sujeitos de pesquisa em observações realizadas em sala de aula, mediante informações de como eram as aulas anteriormente às atividades formativas e se foi possível verificar mudanças posteriores à formação; Contribuir com a definição de novas referências para a organização curricular.

Na sua participação você responderá a um questionário com dados de identificação, participará de entrevistas, de encontros formativos e receberá a pesquisadora Walêska para observações em salas que você ministra aulas.

O presente Termo será aplicado e devolvido à Walêska Dayse Dias de Sousa, que ficará responsável em coletar os dados e obter a assinatura do termo.

Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas.

Embora se admita o risco de você ser identificado ou de existirem dificuldades para a análise dos dados, todo o cuidado será tomado para que isso não ocorra. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Como benefícios de sua participação na pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes da UFTM.

Você é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo para o senhor.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a).

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o senhor poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Profa. Dra. Andrea Maturano Longarezi – FAGED/UFU – Bloco G, sala 118, fone: 3239-4212.

Comitê de Ética em Pesquisa/Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, dede 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE D – Questionário de Identificação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Coordenação: Profa. Dra. Andrea Maturano Longarezi (FACED)

andrea@faced.ufu.br - tel. 3239-4163

Doutoranda responsável: Walêska Dayse Dias de Sousa

waleskadayse@yahoo.com.br - tel. 3325-5412

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob a coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos: possibilitar formação dos professores sujeitos da pesquisa, a partir de um referencial teórico-metodológico oriundo da teoria histórico-cultural; organizar a formação dos sujeitos de pesquisa com base na compreensão de método de ensino enquanto facilitador da atividade cognoscitiva necessária para a aprendizagem, na relação professor-aluno; analisar os possíveis efeitos da formação dos sujeitos de pesquisa em observações realizadas em sala de aula, mediante informações de como eram as aulas anteriormente às atividades formativas e se foi possível verificar mudanças posteriores à formação; contribuir com a definição de novas referências para a organização curricular. Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

1- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

1. Instituto/Curso: _____

2. Sexo: ☐ Fem. ☐ Masc.

3. Idade ☐ até 25 anos ☐ 36 a 40 anos ☐ 51 a 55 anos
☐ 26 a 30 anos ☐ 41 a 45 anos ☐ 56 a 60 anos
☐ 31 a 35 anos ☐ 46 a 50 anos ☐ acima de 60 anos

4. Categoria Funcional

☐ Titular ☐ Associado
☐ Adj1 ☐ Adj2 ☐ Adj3 ☐ Adj4
☐ Ass1 ☐ Ass2 ☐ Ass3 ☐ Ass4
☐ Aux1 ☐ Aux2 ☐ Aux3 ☐ Aux4

8. Regime de Trabalho:

☐ 40 horas Ded. Exclusiva ☐ 40 horas ☐ 20 horas ☐

Substituto

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

☐ licenciatura curta☐ licenciatura plena☐ bacharelado☐ Outro: _____

2. Formação Pós-graduação:

☐ especialização☐ mestrado☐ doutorado☐ Outro. Qual? _____**III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim ☐Não ☐

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

| Instituição | Níveis em que atuou | Quantos anos |
|-------------|---------------------|--------------|
| 1) _____ | _____ | _____ |
| 2) _____ | _____ | _____ |
| 3) _____ | _____ | _____ |

Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres

| Disciplina | Curso |
|------------|-------|
| 1) _____ | _____ |
| 2) _____ | _____ |
| 3) _____ | _____ |

Muito obrigada!

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista reflexiva na etapa diagnóstico

- 1- Qual sua área de formação?
- 2- Qual o tempo de experiência na condução das disciplinas atuais ministradas?
- 3- Você acredita que a forma como você organiza o ensino traz impactos para a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 4- E como se dá o seu planejamento de ensino? Conteúdos, objetivos de aprendizagem, métodos, acompanhamento e avaliação...
- 5- Que princípios didáticos você considera essenciais para a atividade de ensino?
- 6- Você acredita que todos os alunos podem aprender o que se dispõe a ensinar? Explique.
- 7- A que você atribui as dificuldades de aprendizagem de determinados alunos?
8. O que compreende por:
 - a) Educação?
 - b) Escola?
 - c) Ensino?
 - d) Aprendizagem?
 - e) Desenvolvimento do estudante?
 - f) Desenvolvimento do professor?
9. Que relação percebe entre sua concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do estudante e do professor?
10. Como organiza e desenvolve o ensino da sua disciplina?
11. O que acha que orienta didaticamente a aula?
12. Como descreveria sua aula?

APÊNDICE F – Roteiro para observação de aulas na etapa diagnóstico

Sobre os objetivos:

1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula
2. A aula revela que o professor tem por objetivos...
3. Em que medida os objetivos da aula são atingidos

Sobre o tratamento dos conteúdos:

4. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos
5. Destina-se o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, realizem resumos e conclusões parciais
6. Orienta corretamente o estudo independente

Sobre a integração dos conteúdos:

7. Integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas
8. Integra os conteúdos com a formação do pensamento teórico

Sobre os métodos e procedimentos:

9. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da disciplina
10. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes
11. Assume a aprendizagem dos métodos de ensino como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional
12. Como se expressa a Atividade/ação de ensino organizada pelo professor
13. Como se expressa a Atividade/ação de estudo orientada pelo professor para os alunos

Sobre a organização do espaço de aprendizagem:

14. Organiza a aula com o grupo total, em disposição frontal, em pequenos grupos
15. Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes

Sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento:

16. Acompanha o desenvolvimento das Atividades/ações de aprendizagem por parte dos alunos.

APÊNDICE G – Roteiro para registro da ação de instrumentalização na intervenção didático-formativa

| | | | | | |
|---------------------|-------|--------|----------|------------|-------------------------|
| Encontro número: | Data: | Local: | Horário: | Presentes: | Conceitos estudados: |
|---------------------|-------|--------|----------|------------|-------------------------|

| | | |
|---|--|---|
| Orientações didático-formativas do pesquisador: | Apropriações do professor (falas, perguntas, sínteses, análises, dúvidas, respostas...): | Primeiras análises/sínteses/insights do pesquisador ao longo do processo: |
|---|--|---|

APÊNDICE H – Registro do planejamento da atividade de ensino realizada durante a intervenção

| | | | | | |
|------------------|-------|--------|----------|------------|---|
| Encontro número: | Data: | Local: | Horário: | Presentes: | Procedimento de planejamento conjunto (como): |
|------------------|-------|--------|----------|------------|---|

| | |
|-------------------------------|---|
| Plano da atividade de ensino: | Primeiras análises/sínteses/insights do pesquisador ao longo do processo: |
|-------------------------------|---|

APÊNDICE I – Observação da implementação da atividade de ensino

| | | | | |
|--------------|-------|--------|----------|------------|
| Aula número: | Data: | Local: | Horário: | Presentes: |
|--------------|-------|--------|----------|------------|

| | | |
|--|---|---|
| Orientações didático-formativas do formador: | Apropriações do aluno/licenciando (falas, perguntas, sínteses, análises, dúvidas, respostas, planos de aula, execuções de aula...): | Primeiras análises/sínteses/insights do pesquisador ao longo do processo: |
|--|---|---|

APÊNDICE J – Roteiro para registro da ação de avaliação na intervenção didático-formativa

| | | | | | |
|------------------|-------|--------|----------|------------|----------------------|
| Encontro número: | Data: | Local: | Horário: | Presentes: | Conceitos estudados: |
|------------------|-------|--------|----------|------------|----------------------|

| | | |
|---|--|---|
| Orientações didático-formativas do pesquisador: | Apropriações do professor (falas, perguntas, sínteses, análises, dúvidas, respostas...): | Primeiras análises/sínteses/insights do pesquisador ao longo do processo: |
|---|--|---|

APÊNDICE K – Roteiro de entrevista reflexiva feita ao final da intervenção

01- Questões gerais acerca da docência universitária

- a) Que diferenças você percebe entre as formas pelas quais você organizava seu ensino antes e atualmente? A que você atribui essas diferenças?
- b) Que princípios didáticos você considera essenciais para o processo ensino-aprendizagem no ensino superior?
- c) Sua compreensão atual e sintética acerca de:

Educação

Escola

Ensino

Aprendizagem

Desenvolvimento do estudante

Desenvolvimento do professor

- d) Como você descreveria sua aula universitária hoje?

02- Questões relativas ao processo formativo/interventivo de pesquisa realizado a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural

- a) Contribuições dos estudos teóricos à organização da prática docente
- b) Limitações que os estudos teóricos trazem à organização da prática docente
- c) Avaliação quanto a:

Encontros de estudo

Encontros de planejamento

Concretização das propostas planejadas (aulas)

Instrumentos mediadores construídos para o desenvolvimento da disciplina

Estratégias de motivação/problematização para envolvimento dos alunos nas propostas

- d) Conceitos apreendidos que foram importantes na condução da disciplina
- e) Conceitos que precisam ser mais discutidos nos encontros de estudo
- f) Outras observações relevantes

APÊNDICE L – Roteiro para uso de imagens e de fontes de informação no ensino de geografia

UFTM/IELACHS – Curso de Licenciatura em Geografia / Disciplina: Fundamentos da Geografia Escolar (2013.2) Trabalho escrito/Apresentação individual (Valor: 10 pontos)

O uso de imagens e de fontes de informações no Ensino de Geografia: exercício do olhar e educação geográfica

Objetivo: Ampliar os fundamentos teóricos educacionais que subsidiam elaboração e o desenvolvimento de uma atividade que aborde o uso de imagens e a aprendizagem de temas geográficos e/ou interdisciplinares

Bases para o trabalho: textos e discussões das aulas dos dias 29/01 e 05/02.

Entregar impresso e por email: 12 de fevereiro

Apresentar o trabalho: Realizar a atividade com os alunos da turma seguindo os itens abaixo.

Orientações para o trabalho (escrito e desenvolvido em sala):

1. Imagem: Selecionar uma imagem que considere como mediador potente para gerar um debate sobre seu objeto de estudo (o tema geográfico ou interdisciplinar). Coloque a imagem no trabalho.
2. Questão norteadora: Elaborar uma questão acerca do objeto da imagem. Esta questão deve orientar o estudo do tema geográfico ou interdisciplinar.
3. Descrição dos detalhes visuais da imagem: Escrever um texto que descreva os detalhes da imagem e da primeira visão que se tem da imagem (recepção). Descrição dos detalhes dos signos presentes na imagem (significantes/formas do visual para o verbal). Ex.: formas, cores, texturas, gestos, detalhes das expressões faciais, detalhes da paisagem, pinceladas, digital, pintura, fotografia profissional, fotografia de jornal, imagem oficial...
4. Os sentidos e os conceitos de (tema) que a imagem produz a primeira vista: Escrever sobre os significados que podemos adquirir espontaneamente ao observar a imagem. Escreva sobre as sensações diversas que a imagem provoca à primeira vista; o estabelecimento de sentido e relações entre o que ela mostra e os seus conhecimentos empíricos sobre a imagem e o tema/objeto.
5. Pesquisa sobre objeto/tema da imagem:
 - a) Apresentar a referência da imagem: pesquise a autoria e a fonte original de divulgação da imagem. Coloque as referências exatas da origem da imagem e da primeira fonte de onde foi tirada. Use a ABNT. Ex. do autor e de onde retirou a imagem (de site, livro, CD, arquivo pessoal, revista).
 - b) Pesquisar e escrever um texto que apresente informações sobre a origem, a produção e os usos que já foram feitos da imagem (compreensão social). Onde já foi divulgada e com qual intencionalidade. Dados sobre a imagem e/ou elementos que agreguem na

imagem pesquisados em diferentes fontes de conhecimento sobre a imagem e/ou elementos da imagem.

- c) Pesquisar informações, situações e discussões conceituais sobre o objeto/tema da imagem em textos científicos, textos literários, textos didáticos, cinema, pinturas, jornais... O que é possível os alunos aprenderem com a sua intervenção? Realizar ações de identificação, comparação, análise que desenvolva a revisão dos conceitos sobre o objeto/tema em estudo.
- d) Confronte os sentidos comuns sobre o tema/objeto que a imagem aborda e novos conhecimentos que você trouxe para os alunos desenvolverem seus pensamentos sobre o objeto/tema em estudo. Retomar a questão norteadora do trabalho para verificar as mudanças conceituais quanto ao objeto/tema de estudo após a aula.

APÊNDICE M – Estudo sobre a formação de conceitos

UFTM/IELACHS – Curso de Licenciatura em Geografia /
Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV2014.1 8º Período

Estagiário: _____ Entrega: 09/04/2014

| Conceitos | Compreensão do conceito na Teoria Histórico-Cultural a partir do texto de Isauro Beltrán Núñez (2009) |
|--------------------------------------|--|
| “Teoria Histórico-Cultural” | |
| “Formação de Conceitos” | |
| “Conceito” | |
| “Conceitos espontâneos” | |
| “Conceitos científicos/ escolares” | |
| “Generalização” | |
| “Abstração” | |
| “Aprendizagem” | |
| “Internalização ou Interiorização” | |
| “Desenvolvimento | |
| “Mediação” | |
| “Atividade” | |
| “Zona de Desenvolvimento Proximal” | |
| “Sociogênese do conceito espontâneo” | |

APÊNDICE N – Relação entre formação de conceitos e aulas do Pibid

UFTM/PIBID-Geografia / Profa. Amanda R.Gonçalves, 07 de janeiro de 2013

Atividade: Levantamento dos aspectos metodológicos e análise das práticas educativas desenvolvidas com alunos do ensino Fundamental da Escola Municipal Uberaba e da Escola Estadual Irmão Afonso por meio do PIBID-Geografia, a partir de conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Objetivos:

1. Compreender os conceitos ligados à “Formação de Conceitos” na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev S. Vygotsky
2. Utilizarmos a “Formação de Conceitos”, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como referencial para análise de práticas educativas no PIBID-Geografia

| Conceitos | Compreensão do conceito na Teoria Histórico-Cultural a partir do texto de Isauro Beltrán Núñez (2009) | Relação dos conceitos da teoria com as aulas desenvolvidas no Pibid |
|--------------------------------------|---|---|
| “Teoria Histórico-Cultural” | | |
| “Formação de Conceitos” | | |
| “Conceito” | | |
| “Conceitos espontâneos” | | |
| “Conceitos científicos/ escolares” | | |
| “Generalização” | | |
| “Abstração” | | |
| “Aprendizagem” | | |
| “Internalização ou Interiorização” | | |
| “Desenvolvimento” | | |
| “Mediação” | | |
| “Atividade” | | |
| “Zona de Desenvolvimento Proximal” | | |
| “Sociogênese do conceito espontâneo” | | |

APÊNDICE O – Observação de aulas e levantamento do perfil dos alunos

UFTM/IELACHS – Curso de Licenciatura em Geografia / Orientação e Estágio Curricular Supervisionado
IV2014.1 8º Período

Estagiário: _____

Conteúdos previstos para aula em Maio: _____

Instrumento de observação de aulas e de levantamento do perfil dos alunos

(ANEXAR AO PORTIFÓLIO)(Fonte para escrita do Cap. 2 do Portifólio)

Data: ____/____/____

Hora: Inicial: _____ Final: _____

Escola: _____

Local: _____

Ano/Turma: _____

Número de alunos: _____

1. Objetivos da aula:
2. Conteúdos:
3. Instrumentos mediadores utilizados pelo professor:
4. Metodologias:
5. Houve atividade de estudo proposta para os alunos? Em caso positivo, como foi? O professor orientou a atividade a ser realizada? Como?
6. Conhecimentos espontâneos dos alunos:
7. Objetos de estudo que os alunos demonstraram maior interesse:
8. Conhecimentos escolares já internalizados pelos alunos:
9. Com base nos conhecimentos espontâneos e escolares observados entre os alunos, quais possibilidades de aprendizagem podem continuar a ser desenvolvidas?

APÊNDICE P – Plano da atividade de ensino e estudo

UFTM/IELACHS – Curso de Licenciatura em Geografia / Orientação e Estágio Curricular Supervisionado
IV2014.1 8º Período

Estagiário: _____
16/04/2014

Entrega:

Plano da Atividade de Ensino e Estudo (ENTREGAR E ANEXAR AO PORTIFÓLIO)

1. **Objeto de estudo** (conteúdo):
2. **Motivo que leva a satisfazer uma necessidade de estudo**(apresentado por meio de uma questão problematizadora relacionada ao objeto de estudo selecionado que motive os alunos a buscar sua solução):
3. **Objetivo** (representação do que pretende ser alcançado em termos da aprendizagem dos alunos):
4. **Instrumentos mediadores** (textos selecionados, materiais didáticos, etc):
5. **Ações** – quantas forem necessárias (formas concretas de realização do que pretende ser alcançado):

Ação 1:
Operações (procedimentos para realizar a ação):

Ação 2:
Operações (procedimentos para realizar a ação):
6. **Formas de avaliação dos resultados concretos:**

APÊNDICE Q – Questionário inicial aplicado aos estudantes

Questionário diagnóstico

Componente curricular: Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV – 8º período – 2014.1 Licenciatura em Geografia da UFTM Data: 02/04/14

- 1- O que você considera essencial conter num bom instrumento de observação de aulas?
- 2- O que você considera essencial saber para um bom planejamento das suas aulas?
- 3- Após a sua aula, como você avaliará se você chegará aos resultados esperados?
- 4- Após a sua aula, como você avaliará se os alunos chegarão aos resultados esperados?
- 5- Como você seleciona os instrumentos mediadores (textos, material didático, etc) para a aula?
- 6- Como você seleciona as metodologias a serem utilizadas durante a aula?
- 7- Para você, qual o principal papel do professor numa aula?
- 8- Responda o que você sabe em relação aos seguintes conceitos:

| | |
|--------------------------------------|--|
| “Teoria Histórico-Cultural” | |
| “Formação de Conceitos” | |
| “Conceito” | |
| “Conceitos espontâneos” | |
| “Conceitos científicos” | |
| “Generalização” | |
| “Abstração” | |
| “Aprendizagem” | |
| “Internalização” | |
| “Desenvolvimento” | |
| “Mediação” | |
| “Atividade” | |
| “Zona de Desenvolvimento Proximal” | |
| “Sociogênese do conceito espontâneo” | |

APÊNDICE R – Questionário final aplicado aos estudantes

Questionário aplicado aos alunos ao final do componente curricular: Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV – 8º período – 2014.1 Licenciatura em Geografia da UFTM Data: 16/07/2014

Caro estagiário (futuro colega professor):

As perguntas abaixo foram baseadas no questionário diagnóstico respondido por vocês antes das leituras, discussões, preparação e desenvolvimento das aulas no estágio. Junto à escrita do Portfólio, elas têm o intuito de permitir que vocês e eu avaliemos os processos de ensino-aprendizagem que tivemos nesse semestre em Estágio IV.

Lembro que os objetivos deste Estágio IV foram:

- Estudar brevemente a Teoria Histórico-cultural (THC)
- Apropriar-se de conceitos oriundos da THC que pudessem colaborar para fundamentar teórico-metodologicamente as propostas de aulas a serem ministradas durante o estágio.
- Conhecer uma turma de alunos (instrumento de observação), planejar (plano de ensino) e desenvolver 6 aulas de geografia na turma.
- Avaliar e analisar as atividades desenvolvidas segundo a Teoria Sociocultural.

Após suas aulas em Estágio IV:

- 1- O que você considera essencial para um bom **planejamento das suas aulas**?
- 2- Como você **avaliará se** você chegará aos resultados esperados?
- 3- Como você **avaliará se os alunos** chegarão aos resultados esperados?
- 4- Como você **selecionará os instrumentos mediadores** (textos, material didático, etc) para uma aula?
- 5- Como você **selecionará as metodologias** a serem utilizadas durante uma aula?
- 6- Para você, qual o principal **papel do professor numa aula**?
- 7- Escreva o que você sabe em relação aos seguintes conceitos:

| | |
|-----------------------------|--|
| “Teoria Histórico-Cultural” | |
| “Formação de Conceitos” | |
| “Conceito” | |
| “Conceitos espontâneos” | |
| “Conceitos científicos” | |
| “Generalização” | |
| “Abstração” | |
| “Aprendizagem” | |
| “Internalização” | |
| “Desenvolvimento” | |
| “Mediação” | |
| “Atividade” | |

APÊNDICE S – Situação-problema

UFTM/IELACHS – Curso de Licenciatura em Geografia / Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV2014.1 8º Período

SITUAÇÃO-PROBLEMA

O professor de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental da escola X, em sua aula de terça-feira, para a turma de 35 alunos, expôs a turma o conteúdo do dia: a divisão do espaço mundial: novas tendências de organização. Durante os primeiros 30 minutos da aula, transmitiu a matéria e nos 20 minutos restantes, esclareceu as dúvidas dos alunos relativas ao conteúdo. Como era aula dupla, no segundo momento, o professor entregou aos alunos um questionário sobre o assunto para ser respondido ainda durante a aula. Os alunos poderiam consultar o livro didático para obter as respostas corretas. Ao final dessa aula, o professor corrigiu o questionário no quadro e recomendou que os alunos o estudassem para a prova. Depois da prova, o professor decepcionou-se com as notas dos alunos, sem compreender os porquês de resultados tão ruins. Considerando que os alunos estiveram atentos à exposição do professor acerca do conteúdo em questão, tendo feito e corrigido o questionário conforme sua orientação discuta com seus colegas:

É possível dizer que os alunos tiveram alguma aprendizagem? Por quê?

Afinal, o que o professor queria que os alunos aprendessem?

O aluno sabia o que era necessário aprender?

Além do questionário, que outras ações foram propostas pelo professor, a partir do conteúdo, para que o aluno realizasse? Foram feitas em colaboração?

O aluno construiu estratégias para perceber quais suas fragilidades/sucessos em relação ao aprendizado do conteúdo?

É possível afirmar que os alunos estavam envolvidos de forma significativa com as aulas? Por quê?

É possível afirmar que os alunos poderiam resolver situações práticas da vida a partir da aprendizagem dos conteúdos em questão? Por quê?

É possível afirmar que habilidades necessárias para aprender Geografia foram potencializadas nas aulas em questão? Por quê?

De acordo com a descrição que foi dada das aulas do professor em questão, é possível dizer em quais conhecimentos ele se apoiou para planejá-las? Se possível, que conhecimentos foram esses?

APÊNDICE T – Contribuições ao texto da formadora

Contribuições para o texto a ser apresentado no evento: reflexões sobre o ensino de Geografia a partir de construtos da Teoria Histórico-cultural e Teoria da Atividade

Pg. 1

1º parágrafo:

“que muitas vezes reafirmam hábitos tradicionais e reacionários”

Não se discutem os motivos da reprodução dos hábitos tradicionais, muito menos o que eles promovem no desenvolvimento dos alunos. No fundo, faltam conhecimentos relacionados aos princípios e fundamentos do ensino tradicional. E como questionar o que não se conhece bem?

2º parágrafo, primeira observação:

Há professores que estão em busca de concretizar uma práxis, ou seja, uma prática pensada, com fundamentação. Estão imbuídos no resgate da unidade ensino e aprendizagem.

4º parágrafo:

Parece faltar algo depois do trecho: “é possível que a idéia de que as teorias se demancham”... “fatal/mortal à experiência profissional” porque não se produz nada novo, não são pensados os contextos, nem avaliadas as necessidades dos alunos...

Pg. 2

2º parágrafo:

Sugiro citar, além da Teoria Histórico-cultural, a Teoria da Atividade.

No final: Misturando, como se fossem a mesma coisa, conceitos da THC e teoria piagetiana, por exemplo. Discursos com a defesa de princípios piagetianos e vigotskianos e, contraditoriamente, práticas tradicionais mantidas.

Na frase sobre a formação da personalidade: só indicar a idéia de movimento, de que não se trata de algo concluído.

Último parágrafo:

“Segundo esta teoria, nós aprendemos”... bem antes de chegar à escola...

Pg. 3

2º parágrafo:

“Aí reside a maior contribuição da THC”. Ela atribui papel essencial à escola e à educação formal que é realizada nela.

A função da **formação intelectual** do sujeito...

3º parágrafo:

Isso coloca o professor como principal profissional para promover o **desenvolvimento intelectual** das pessoas. É ele quem vai estar entre o aluno e o mundo, **vai organizar formas intencionais de desenvolver o pensamento mediante os objetos de estudo...**

Pg. 4

Citação de Vigotski:

Vigotski (2010, p. 114): “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, o que indica a relevância e potencialidade de um ensino adequadamente organizado que possibilite a aprendizagem.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

“Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (Vigotski, 1935, pg. 12).

Vigotski, L. S. Interaccion entre aprendizaje y desarrollo. 1935. Texto en soporte magnético.

Antes do 2º parágrafo:

Vigotski, com a THC, procurou responder algumas questões: como nos constituímos humanos por meio das relações sociais, como construímos conceitos espontâneos e científicos, entre outros. Seus seguidores, entre eles Leontiev, investigaram vias de formalização desses processos. Este autor é a principal referência da Teoria da Atividade. Por atividade, ele entende a forma habitual do homem de mover-se no mundo para satisfazer uma necessidade sua. Uma necessidade que está sempre ligada a um motivo, a um objetivo, e que se desdobra em ações, tarefas e operações que precisam ser realizadas para se chegar ao alcance da necessidade. Todos esses elementos formam uma única unidade. Portanto, uma ação isolada pode não converter-se em atividade se não estiver unida a um motivo e a uma necessidade.

A Teoria da Atividade também tem grande contribuição a fazer para o campo educacional. Nesse campo destacam-se duas atividades distintas: a atividade do professor, ou seja, o ensino e a atividade do aluno, ou seja, o estudo. Na atividade de ensino do professor, que corresponde a forma intencional de organização da sua profissão, são necessários que os elementos da sua atividade estejam claros e relacionados entre si: ensinar o quê? Por que? Por meio do que? Como? Para se chegar onde? Em muitas práticas, verifica-se que não há essa coincidência: ações são tomadas de forma isoladas, assim como conteúdos ou objetos de estudo são explorados em si mesmos, não se convertendo em atividade. Isso prejudica a principal atividade do aluno: o estudo. Como não há interação entre os elementos da atividade de ensino, também o aluno não consegue avançar e perceber, claramente, o que deve aprender, para que, por meio do que, como, para se chegar onde, comprometendo, assim, sua autonomia para o estudo independente e o seu desenvolvimento intelectual.

2º e 3º parágrafos:

Sugiro retirar integralmente e/ou melhorar tendo em vista as sugestões apresentadas para antes desses parágrafos.

4º e 5º parágrafos:

Nos parágrafos anteriores estava se discutindo o conceito de atividade de ensino e nestes foi apresentada uma forma de levantamento dos conhecimentos espontâneos dos alunos. Parece

faltar algo que conecte as duas idéias. Algo que responda: como o levantamento dos conhecimentos espontâneos ou diagnóstico da zona de conhecimento real dos alunos pode indicar os elementos para se construir a atividade de ensino? Ou seja, que objetivos de aprendizagem a serem alcançados, que procedimentos, que instrumentos mediadores a serem trabalhados, que nexos conceituais a serem explorados a partir do conceito que está sendo estudado...

6º parágrafo:

Este parágrafo apresenta apenas dados relacionados ao conceito de estudo do exemplo, o que representa apenas um dos elementos da atividade de ensino. É preciso esclarecer, ainda: que ações serão propostas aos alunos para que eles ATUEM junto ao objeto de estudo? Estas ações serão realizadas a partir de que procedimentos ou operações? O professor espera que o aluno seja capaz de chegar a que resultados com esse processo?

Pg. 5

“Realizar a leitura do mapa e da tabela, interpretar os dados, é”.... **ativar as funções psicológicas superiores, possibilitar aprendizagens e dessa forma, potencializar o desenvolvimento intelectual para que o aluno desenvolva** “a capacidade de pensar conceitualmente...”

Parágrafo que vai tratar de autonomia (não escrito):

Sugestão: recuperar que o discurso da autonomia é bastante presente no campo da educação, mas é muito difícil vê-lo implementado na prática pedagógica: os alunos não são esclarecidos do que estão aprendendo ou o que deveriam aprender, porque estão aprendendo estes conteúdos e não outros, como se aprende estes conteúdos. Também não conseguem avaliar se aprenderam, pois a única referência ainda é a nota. Não são instigados, incentivados a procurar respostas para problemáticas que envolvam os conteúdos de estudo e portanto mantém-se numa postura passiva diante do conhecimento.

Para concluir:

Sugestão de citação (que me parece sintetizar a fala):

Considero que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisão. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade (MARTINS, 2007, p. 5).

MARTINS, Lígia M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <http://www.4shared.com/web/preview/doc/9MBGeNZM>.

APÊNDICE U – Contribuições para reflexão do planejamento de ensino na educação superior

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado
Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente na UFTM
Orientadora: Profª Drª Andréa Maturano Longarezi
Doutoranda: Waleska Dayse Dias de Sousa
Aluno de Iniciação Científica: Nieri Santos

ALGUMAS QUESTÕES: contribuições para reflexão do planejamento de ensino na Educação Superior tendo em vista a Teoria Histórico-cultural

Texto de referência:

NÚÑEZ, Isauro B. A formação de conceitos na perspectiva teórica de L.S. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. **Vygotsky, Leontiev e Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 25-62. Disponível em: <http://www.4shared.com/web/preview/doc/Tx06oSs5>

1. Quais as condições objetivas para realização do estudo (espaço físico, número de alunos, situação social de desenvolvimento dos alunos, recursos)?
2. Que conceitos pretendem ser formados ou aprofundados?
3. Que objetivos pretendem ser alcançados com o estudo do conceito?
4. Qual o tempo será destinado ao alcance desses objetivos?
5. O conceito em destaque integra que objeto de estudo?
6. O conceito ponto de partida está relacionado a que rede conceitual?
7. Que ações e operações, no sentido de desenvolver as funções psicológicas superiores de analisar, comparar, descrever, entre outras, serão propostas, a partir das significações sociais que integram o sistema conceitual?
8. Que problema(s) iniciais serão apresentados aos alunos para que se convertam em necessidades de estudo ou motivos internos para o estudo, ativando seu interesse cognoscitivo?
9. Os conceitos selecionados são fundantes para o estudo da área de conhecimento em destaque?
10. Que elementos essenciais e suficientes presentes na definição do conceito a ser aprendido precisam ser analisados?
11. Que ações serão realizadas para que o aluno avance do abstrato ao concreto, utilizando

os conceitos estudados em situações práticas da vida profissional, ou seja, na prática docente para a qual estão sendo formados?

12. Para realizar estas ações, quais serão as orientações a serem dadas, no que diz respeito às condições para sua realização, os referenciais a serem utilizados, os critérios para auto-avaliação entre outros?
13. Que ações serão realizadas para que seja possível reconhecer as zonas de desenvolvimento real e potencial dos alunos, ou seja, aquilo que eles já realizam de forma independente ou com ajuda de outros?
14. A partir daí, que aproximações serão feitas, caso os alunos estejam numa etapa de ação mental material ou materializada e que portanto necessitem da utilização de imagens, esquemas, exemplos práticos para encaminhar as explicações teóricas?
15. A interiorização de conhecimentos, de acordo com Galperin (Nuñez, 2009), ocorre por meio das seguintes etapas de ações mentais: material ou materializada (o aluno necessita de modelos, gráficos, esquemas, exemplos práticos, imagens ou os próprios objetos para iniciar seu processo de desenvolvimento), verbal (o aluno já consegue verbalizar aquilo que está em processo de desenvolvimento) e mental (quando o conhecimento está consolidado internamente e o aluno consegue articulá-lo à realidade prática, em diferentes situações). Considerando este movimento, que ações podem ser planejadas para que o aluno avance nesse processo, a partir do conceito a ser estudado?