



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA NA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

ALDRIANA AZEVEDO GONTIJO

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Eixo de interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Campos Machado

Brasília-DF
Março-

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AG641m AZEVEDO GONTIJO, ALDRIANA
METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / ALDRIANA
AZEVEDO GONTIJO; orientador LILIANE CAMPOS MACHADO. --
Brasília, 2024.
284 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Currículo da Formação Docente. 2. Educação. 3.
Inovação Curricular. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5.
Metodologia Problematizadora. I. CAMPOS MACHADO, LILIANE ,
orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Tese apresentada e aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade de Brasília-UnB, avaliada pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Prof. Dr. João Luis Gasparin
Membro externo
Universidade Estadual de Maringá (FE-UEM)

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha
Membro Externo
Universidade Federal de Tocantins (FE- UFT)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Membro Interno
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Prof. Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Membro Suplente
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Brasília-DF
Março de 2024

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre acreditou
na educação como caminho de emancipação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita misericórdia.

A minha família, pelo apoio e estímulos constantes para prosseguir.

A minha orientadora, Profa. Dra. Liliane Campos Machado, por aceitar orientar esta tese, por sua incansável disposição e competência nesta caminhada.

A todos os interlocutores participantes deste estudo, pelo acolhimento, disponibilidade e contribuições que possibilitaram a construção desta tese, em especial, aos estudantes do curso de Pedagogia das turmas de Currículo.

Aos membros da banca, Prof. João Luis Gasparin, Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha, Prof. Francisco Thiago Silva e Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva, que despertaram minha admiração e auxiliaram na construção deste estudo.

Aos amigos e amigas do Grupo de pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação- GEPFOCTI da FE-UnB, por compartilharem aprendizagens, aflições e, sobretudo, alegrias. A todos os professores e professoras, pelas preciosas contribuições que auxiliaram e enriqueceram a construção desta pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento, que tornou possível a dedicação a este estudo.

RESUMO

Esta tese integra-se à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), sob orientação da Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado, bem como compõe o corpo de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação- GEPFOCTI da FE-UnB. Partindo do pressuposto de que as transformações sociais têm exigido reflexões incisivas à educação quanto aos processos de ensino-aprendizagem relativos à formação docente e impelindo as Instituições de Ensino Superior - IES a buscarem metodologias inovadoras capazes de promoverem a construção do conhecimento vinculada à realidade social, este estudo apresentou a propositura da Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012a; 2001). A investigação ancora-se no seguinte problema de pesquisa: quais as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília-UnB? O objetivo geral é adotar e desvelar as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia na UnB. Para tanto, buscou por meio do estado do conhecimento uma aproximação do cognoscível sobre uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente, ou seja, o que se produziu de trabalhos de pesquisas em âmbito nacional sobre a temática. Nesse sentido, ancorada em uma perspectiva crítica (Pucci, 2007; Saviani, 2001), este estudo percorreu os seguintes procedimentos metodológicos: a pesquisa-ação (Thiollent, 1986) que ocorreu nas dependências da UnB com estudantes do curso de Pedagogia; a pesquisa bibliográfica de obras de referência que compôs os eixos teóricos; o questionário aplicado junto a docentes e estudantes do curso de Pedagogia da UnB; o diário de pesquisa e a análise documental. Compreende-se a Pedagogia Histórico-Crítica como um campo teórico-metodológico que assume em sua natureza a função de orientar a ação educativa, a fim de transformar os sujeitos e a sociedade. A partir dessa compreensão, este estudo apoiou-se em três eixos teóricos: 1. Inovação Curricular; 2. Currículo da Formação Docente e 3. método da Pedagogia Histórico Crítica. Portanto, defendeu a Inovação Curricular (Carbonell, 2002; Rivilla, 1990) em uma perspectiva *emancipadora* (Veiga, 2003), que busca se orientar para o sentido de discutir e refletir, de forma mais ampla e alargada, as atividades das práticas educativas. Dessa forma ela busca dialogar com as necessidades de autonomia e independência dos sujeitos em sociedade, como um processo de transformação crítica e a melhoria do currículo rumo ao avanço dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes e professores. Defendeu, ainda, o Currículo da Formação Docente guiada pela *epistemologia da práxis* (Sánchez Vásquez, 2007; Curado Silva, 2018), pois esta concebe a relação indissociável da teoria e da prática. Por fim, no terceiro eixo, o método da Pedagogia Histórico-Crítica defendeu que, a partir de seus cinco passos metodológicos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social), é possível compreender a realidade em sua totalidade por meio do trabalho educativo, em uma perspectiva *revolucionária* (Saviani, 2012a, 2001; Lavoura; Galvão, 2021; Martins, 2019). Portanto, nessa compreensão, considerou-se nesse estudo uma estrutura lógica nomeada de Metodologia Problematizadora, organizada em 10 (dez) etapas que se interconectam como uma possibilidade de conduzir progressivamente à construção e aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no processo educativo. A pesquisa revelou que a Metodologia Problematizadora assumiu um sentido de possibilitar àqueles em formação docente as aprendizagens necessárias para uma atitude propositiva em sua realidade social, posto que a realidade social e os fenômenos que nela

ocorrem necessitam ser apreendidos, problematizados e reconfigurados por esses estudantes. As categorias que emergiram da pesquisa foram: a *aula*, o *planejamento do professor* e do *estudante*, o *trabalho coletivo*, o *pensamento crítico*, a *construção da práxis*, a *avaliação formativa* e a *autonomia do estudante* na Metodologia Problematizadora. Na busca por uma resposta coesa ao problema de pesquisa deste estudo, conclui-se que promover a formação acadêmica dos docentes por meio da Metodologia Problematizadora carrega a possibilidade de constituir-se em uma inovação curricular, na medida em que está empenhada em estimular o processo de aprendizagem dos estudantes, combinada com o processo de ensino do professor, valorizando desse modo o diálogo entre ambos, assim como o diálogo com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio do trabalho educativo, ou seja, os conhecimentos mais elaborados sejam apreendidos pelas atividades complexas do psiquismo humano. Assim pensada, tem-se na Metodologia Problematizadora um caminho que permitirá aos estudantes a construção sólida do conhecimento de maneira autônoma. Contudo, a adoção dessa metodologia deve ser entendida para além de uma dimensão técnica de ensino e aprendizagem, mas como uma metodologia que carrega elementos que propiciem a construção da autonomia dos estudantes para a docência. Portanto, a Metodologia Problematizadora contribuiu para a formação do sujeito e o aprimoramento de suas ações na prática social na qual está inserido.

Palavras-Chave: Currículo da Formação Docente. Educação. Inovação Curricular. Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologia Problematizadora.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line Teaching Profession, Curriculum and Assessment (PDCA) of the Faculty of Education of the University of Brasília (FE-UnB), under the guidance of Prof. Dr. Liliane Campos Machado, as well as composing the body of research developed within the scope of the Study and Research Group: Training, Curriculum, Technologies and Innovation - GEPFOCTI of FE-UnB. Based on the assumption that social transformations have required incisive reflections on education regarding the teaching-learning processes related to teacher training and pushing Higher Education Institutions - HEIs to seek innovative methodologies capable of promoting the construction of knowledge linked to social reality, This study presented the proposition of the Problematizing Methodology based on the Historical-Critical Pedagogy method (Saviani, 2012a; 2001). The investigation is anchored in the following research problem: what are the possibilities of Problematizing Methodology from the perspective of Historical-Critical Pedagogy as an innovation for teacher training in the Pedagogy course at the University of Brasília-UnB? The general objective is to adopt and reveal the possibilities of Problematizing Methodology from the perspective of Historical-Critical Pedagogy as an innovation for teacher training in a Pedagogy course at UnB. To this end, it sought, through the state of knowledge, an approximation of what is knowable about a Problematizing Methodology based on Historical-Critical Pedagogy as a curricular innovation in teacher training, that is, what was produced from national research work on the subject. In this sense, anchored in a critical perspective (Pucci, 2007; Saviani, 2001), this study covered the following methodological procedures: action research (Thiollent, 1986) that took place on the premises of UnB with students from the Pedagogy course; the bibliographical research of reference works that formed the theoretical axes; the questionnaire applied to teachers and students of the Pedagogy course at UnB; the research diary and document analysis. Historical-Critical Pedagogy is understood as a theoretical-methodological field that assumes in its nature the function of guiding educational action, in order to transform subjects and society. Based on this understanding, this study was based on three theoretical axes: 1. Curricular Innovation; 2. Teacher Training Curriculum and 3. Critical Historical Pedagogy method. Therefore, he defended Curricular Innovation (Carbonell, 2002; Rivilla, 1990) in an emancipatory perspective (Veiga, 2003), which seeks to orient itself towards discussing and reflecting, in a broader and broader way, the activities of educational practices. In this way, it seeks to dialogue with the needs for autonomy and independence of individuals in society, as a process of critical transformation and improvement of the curriculum towards the advancement of the teaching-learning processes of students and teachers. He also defended the Teacher Training Curriculum guided by the epistemology of praxis (Sánchez Vásquez, 2007; Curado Silva, 2018), as this conceives the inseparable relationship between theory and practice. Finally, in the third axis, the Historical-Critical Pedagogy method argued that, based on its five methodological steps (social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and social practice), it is possible to understand reality in its entirety through work educational, from a revolutionary perspective (Saviani, 2012a, 2001; Lavoura; Galvão, 2021; Martins, 2019). Therefore, in this understanding, this study considered a logical structure called Problematizing Methodology,

organized into 10 (ten) steps that interconnect as a possibility to progressively lead to the construction and acquisition of knowledge historically produced by humanity in the educational process. The research revealed that the Problematizing Methodology assumed the meaning of enabling those in teacher training to learn necessary for a purposeful attitude in their social reality, given that social reality and the phenomena that occur in it need to be apprehended, problematized and reconfigured by these students. The categories that emerged from the research were: the class, teacher and student planning, collective work, critical thinking, the construction of praxis, formative assessment and student autonomy in the Problematizing Methodology. In the search for a cohesive response to the research problem of this study, it is concluded that promoting the academic training of teachers through the Problematizing Methodology carries the possibility of constituting a curricular innovation, as it is committed to stimulating the process of students' learning, combined with the teacher's teaching process, thus valuing the dialogue between both, as well as the dialogue with the knowledge historically produced by humanity through educational work, that is, the most elaborate knowledge is learned through activities complex aspects of the human psyche. With this in mind, the Problematizing Methodology provides a path that will allow students to build solid knowledge autonomously. However, the adoption of this methodology must be understood beyond a technical dimension of teaching and learning, but as a methodology that carries elements that promote the construction of students' autonomy for teaching. Therefore, the Problematizing Methodology contributed to the formation of the subject and the improvement of their actions in the social practice in which they are inserted.

Keywords: Teacher Training Curriculum. Education. Curricular Innovation. Historical-Critical Pedagogy. Problematizing Methodology.

RESUMÉN

Cette thèse fait partie de la ligne de recherche Profession enseignante, curriculum et évaluation (PDCA) de la Faculté d'éducation de l'Université de Brasilia (FE-UnB), sous la direction du professeur Liliane Campos Machado, ainsi que de la composition du corpus de recherche développé dans le cadre du Groupe d'Etudes et de Recherches : Formation, Curriculum, Technologies et Innovation - GEPFOCTI de la FE-UnB. Partant de l'hypothèse que les transformations sociales ont nécessité des réflexions incisives sur l'éducation concernant les processus d'enseignement-apprentissage liés à la formation des enseignants et poussant les établissements d'enseignement supérieur - EES à rechercher des méthodologies innovantes capables de promouvoir la construction de connaissances liées à la réalité sociale, cette étude a présenté la proposition de la méthodologie problématisante basée sur la méthode de pédagogie historique-critique (Saviani, 2012a ; 2001). L'enquête est ancrée dans la problématique de recherche suivante : quelles sont les possibilités de la méthodologie problématisante du point de vue de la pédagogie historico-critique comme innovation pour la formation des enseignants du cours de pédagogie de l'Université de Brasilia-UnB ? L'objectif général est d'adopter et de révéler les possibilités de la méthodologie problématisante du point de vue de la pédagogie historico-critique en tant qu'innovation pour la formation des enseignants dans un cours de pédagogie à l'UnB. À cette fin, on a cherché, à travers l'état des connaissances, une approximation de ce qui est connaissable d'une méthodologie problématisante basée sur la pédagogie historico-critique en tant qu'innovation curriculaire dans la formation des enseignants, c'est-à-dire ce qui a été produit à partir des travaux de recherche nationaux sur le sujet. . . En ce sens, ancrée dans une perspective critique (Pucci, 2007 ; Saviani, 2001), cette étude a couvert les démarches méthodologiques suivantes : recherche-action (Thiollent, 1986) qui s'est déroulée dans les locaux de l'UnB avec les étudiants du cours de Pédagogie ; la recherche bibliographique des ouvrages de référence qui ont constitué les axes théoriques ; le questionnaire appliqué aux enseignants et aux étudiants du cours de Pédagogie à l'UnB ; le journal de recherche et l'analyse documentaire. La pédagogie historique-critique est comprise comme un domaine théorico-méthodologique qui assume par nature la fonction de guider l'action éducative, afin de transformer les sujets et la société. Partant de cette compréhension, cette étude s'est appuyée sur trois axes théoriques : 1. Innovation curriculaire ; 2. Programme de formation des enseignants et 3. Méthode de pédagogie historique critique. Il a donc défendu l'innovation curriculaire (Carbonell, 2002 ; Rivilla, 1990) dans une perspective émancipatrice (Veiga, 2003), qui cherche à s'orienter vers la discussion et la réflexion, de manière de plus en plus large, des activités des pratiques éducatives. De cette manière, il cherche à dialoguer avec les besoins d'autonomie et d'indépendance des individus dans la société, en tant que processus de transformation critique et d'amélioration du curriculum vers l'avancement des processus d'enseignement-apprentissage des étudiants et des enseignants. Il a également défendu le programme de formation des enseignants guidé par l'épistémologie de la praxis (Sánchez Vásquez, 2007 ; Curado Silva, 2018), car il conçoit la relation indissociable entre théorie et pratique. Enfin, dans le troisième axe, la méthode Pédagogie historique-critique a soutenu que, sur la base de ses cinq étapes méthodologiques (pratique sociale, problématisation, instrumentalisation, catharsis et pratique sociale), il est possible de comprendre la réalité dans sa globalité à travers un travail éducatif, depuis une perspective révolutionnaire (Saviani, 2012a, 2001 ; Lavoura ; Galvão, 2021 ; Martins, 2019). Par conséquent, dans cette compréhension, cette étude a considéré une structure logique appelée Méthodologie Problématisante, organisée en 10 (dix) étapes qui s'interconnectent comme une possibilité de conduire progressivement à la construction et à l'acquisition de connaissances historiquement produites par l'humanité dans

le processus éducatif. La recherche a révélé que la méthodologie problématisante avait pour sens de permettre aux enseignants en formation d'acquérir les apprentissages nécessaires à une attitude ciblée dans leur réalité sociale, étant donné que la réalité sociale et les phénomènes qui s'y produisent doivent être appréhendés, problématisés et reconfigurés par ces étudiants. . Les catégories qui ont émergé de la recherche étaient : la classe, la planification de l'enseignant et de l'élève, le travail collectif, la pensée critique, la construction de la praxis, l'évaluation formative et l'autonomie de l'élève dans la méthodologie problématisante. Dans la recherche d'une réponse cohérente au problème de recherche de cette étude, on conclut que la promotion de la formation académique des enseignants à travers la méthodologie problématisante comporte la possibilité de constituer une innovation curriculaire, car elle s'engage à stimuler le processus d'apprentissage des étudiants. , combiné au processus d'enseignement de l'enseignant, valorisant ainsi le dialogue entre les deux, ainsi que le dialogue avec les connaissances historiquement produites par l'humanité à travers le travail éducatif, c'est-à-dire que les connaissances les plus élaborées sont apprises à travers des activités aspects complexes de la psyché humaine. Dans cette optique, la Méthodologie problématisante propose un parcours qui permettra aux étudiants de construire de solides connaissances de manière autonome. Cependant, l'adoption de cette méthodologie doit être comprise au-delà d'une dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage, mais comme une méthodologie qui porte des éléments qui favorisent la construction de l'autonomie des étudiants pour l'enseignement. Ainsi, la Méthodologie Problématisante a contribué à la formation du sujet et à l'amélioration de ses actions dans la pratique sociale dans laquelle il s'insère.

Mots-clés : Programme de formation des enseignants. Éducation. Innovation curriculaire. Pédagogie historico-critique. Méthodologie problématisante.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos docentes.....	87
Quadro 2 - Cronograma da pesquisa.....	94
Quadro 3 - Síntese da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos.....	94
Quadro 4 - Síntese da relação entre procedimentos/instrumentos de pesquisa, sujeitos interlocutores da pesquisa e/ou documentos e critérios instituídos para a escolha dos sujeitos interlocutores da pesquisa	95
Quadro 05 - Síntese da pesquisa.....	96
Quadro 06 - Dimensões formativas e objetivos.....	156
Quadro 07 - Princípios Pedagógicos da FE-UnB.....	158
Quadro 08 –Dinâmica da aula com a Metodologia Problematizadora.....	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas organizadas e enumeradas por natureza, ano, título, autor/autora e instituição de origem.....	31
Tabela 2 - Organização temporal dos 38 (trinta e oito) trabalhos de pesquisa, por ano de defesa (1996-2023)	32
Tabela 3 - Considerações sobre as universidades e suas respectivas quantidades de pesquisas concluídas.....	35
Tabela 4 - Organização dos trabalhos catalogados por ano de publicação, local, título, autor/es e GT – ANPEd.....	35
Tabela 5 - Trabalhos catalogados por ano de publicação, nome do evento, título e autor/es-ENDIPE.....	47
Tabela 6 - Trabalhos catalogados por ano de publicação, nome do evento, título e autor/es-ANFOPE.....	51
Tabela 7 - Distribuição dos trabalhos captados por ano, título do artigo, autor/es e ano de publicação na Rede SciELO.....	55
Tabela 8 - Distribuição dos trabalhos captados por título, autor, eixo e ano de publicação captados dos Anais do Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano.....	56
Tabela 9 - Distribuição dos trabalhos captados por título, autor, eixo e ano de publicação captados dos Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano.....	59
Tabela 10 – Distribuição dos trabalhos selecionados e enumerados por título do artigo, autor/es e ano da <i>Revista HISTEDBR On-line</i>	61

LISTA DE FIGURAS

Figura1 – Eixos da pesquisa.....71

| **Figura 2** -Síntese da lógica dialética da Metodologia Problematizadora a partir do método da
Pedagogia Histórico-Crítica..... 194

LISTA DE SIGLA

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BDTD - Banco de Teses e Dissertações
CRAI - Centro de Referência para os Anos Iniciais
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
E - Estudante
EaD - Educação a Distância
ED - Estudante Docente
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ESM - Escola Superior de Magistério
ESCS - Escola de Ciências e Saúde do Distrito Federal
Funab - Fundação Universidade Aberta
GBM - Grupo Banco Mundial
GEPA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH - Interações Culturais e Humanísticas
IES - Instituição de Educação Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
OCDE - Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OTP - Organização do Trabalho Pedagógico
PIE - Pedagogia para professores em exercício no Início de Escolarização
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPPC - Projeto Pedagógico do Curso
PR - Professor Regente
PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAV - Relatório Avaliativo

SciELO- *Scientific Electronic Library Online*

SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFG - Universidade Federal de Goiás

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UFB - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFG -Universidade Federal de Goiás

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFV - Universidade Federal de Viçosa

USP - Universidade de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”

UNPR - Universidade Federal de Paraná

UnB - Universidade de Brasília

UnDF - Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes

UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
A APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO SEU OBJETO DE PESQUISA... 23	
1 O QUE FOI CONSTRUÍDO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE UMA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA COMO UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE – O PONTO DE PARTIDA DA PRÁTICA SOCIAL... 30	
1.1 O QUE DEFENDEM AS TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD?.....	32
1.2 O QUE DEFENDEM AS PUBLICAÇÕES NA ANPED?.....	47
1.3 O QUE DEFENDEM OS TRABALHOS DO ENDIPE?.....	50
1.4 O QUE DEFENDEM OS TRABALHOS NA ANFOPE?.....	54
1.5 O QUE PRONUNCIAM OS ARTIGOS DA REDE SCIELO?.....	56
1.6 O QUE DIZEM OS TRABALHOS DOS ANAIS DO CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO?.....	58
1.7 O QUE PRONUNCIAM OS TRABALHOS DA REVISTA HISTEDBR ONLINE DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	60
2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA - A PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL..... 70	
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	72
2.2 A PESQUISA-AÇÃO: O ONDE, O QUANDO E COM QUEM A PESQUISA SE DESENVOLVEU.....	73
2.3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	76
2.4 O DIÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO.....	77
2.5 OS QUESTIONÁRIOS.....	78
2.5.1 Perfil do discente - contribuições iniciais.....	80
2.5.2 Perfil dos docentes - contribuições iniciais.....	86
2.6 A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	90
2.7 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	91
2.8 A ANÁLISE - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	92
2.9 O CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	93
3 AS PARTES DE UM TODO: OS FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA - A INSTRUMENTALIZAÇÃO..... 97	
3.1 A INOVAÇÃO CURRICULAR.....	97
3.1.1 O que é inovação? O que é mudança? O que é reforma?.....	100
3.1.2 Fatores que impulsionam ou dificultam a inovação curricular.....	108
3.1.3 Por uma inovação curricular emancipadora.....	112
3.2 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	118
3.2.1 Fundamentos do Currículo.....	120
3.2.2 As concepções históricas do Currículo.....	123
3.2.3 Conceito de currículo a partir das concepções de Educação no Brasil.....	130
3.2.4 Traços históricos do Currículo da Formação Docente no Brasil.....	135

3.2.5 O currículo da formação docente na atualidade da Educação brasileira: por uma epistemologia da práxis.....	141
3.2.6 Marcos da origem do curso de Pedagogia no Brasil - desde sua criação aos dias de atuais.....	147
3.2.7 Elementos que lastreiam a estrutura curricular contidos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE-UnB.....	153
3.3 O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	159
3.3.1 Fundamentos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.	161
3.3.2 Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	165
3.3.3 Fundamentos didático-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	170

4 METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL - A CATARSE.....	176
4.1. PASSOS DIDÁTICOS DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA.....	179

5 A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL - O PONTO DE CHEGADA DA PRÁTICA SOCIAL.....	196
5.1 A AULA NA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	197
5.2 O PLANEJAMENTO DOCENTE NA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	200
5.3 O PLANEJAMENTO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES A PARTIR DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	204
5.4 O PLANEJAMENTO DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS NA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	206
5.5 O TRABALHO COLETIVO COM A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	209
5.6 A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPULSORA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	213
5.7 A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA.....	217
5.8 A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	222
5.9 O POTENCIAL INOVADOR DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA - A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE.....	227

CONSIDERAÇÕES - O ponto de partida e o ponto de chegada da prática social.....	235
REFERÊNCIAS.....	243

APÊNDICE.....	268
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE CAMPO.....	269
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	270
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	271
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	272
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES REGENTES.....	273
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO 1 DESTINADO AOS ESTUDANTES.....	277
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO 2 DESTINADO AOS ESTUDANTES.....	279
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DESTINADO À ESTAGIÁRIA DE DOCÊNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UnB NO CURSO DE PEDAGOGIA/NOTURNO.....	281
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO 2 DESTINADO À ESTAGIÁRIA DE DOCÊNCIA- ED5 NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UnB NO CURSO DE PEDAGOGIA/NOTURNO NA TURMA.....	283
APÊNDICE J – REGISTRO AVALIATIVO DAS PROBLEMATIZAÇÕES.....	284

INTRODUÇÃO

[...] toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese (Saviani, 2008c, p. 4).

Esta tese tem por objetivo apresentar uma necessidade investigativa de responder a realidade presente nascida na prática social, que é histórica. Para tanto, inclina-se para o universo da Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2001), enquanto uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia na Universidade de Brasília. Os três eixos que sustentam este estudo são: a Inovação Curricular, o Currículo da Formação Docente e o método da Pedagogia Histórico-Crítica.

A temática apresenta sua relevância em duas dimensões, a primeira diz respeito à escassez de estudos nesse campo com esse contorno. A segunda refere-se a uma proposição metodológica para a formação docente inicial a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, este estudo organiza-se em cinco intrínsecos capítulos que remetem às cinco dimensões do método da Pedagogia Histórico-Crítica. Convém salientar que os capítulos, bem como suas seções, são marcados por epígrafes com o objetivo de aproximar o leitor ao tema que será discutido.

Assim, o primeiro capítulo trata do estado da arte do objeto deste estudo, sob o título: O que se construiu de conhecimento sobre o objeto dessa pesquisa - A prática social inicial. O segundo capítulo evidencia a metodologia da pesquisa, tendo como título: O caminho metodológico da pesquisa - A problematização.

As partes de um todo - A instrumentalização compõe o terceiro capítulo, que trata da fundamentação teórica dos eixos da pesquisa. O quarto refere-se à catarse deste estudo, ou seja, da estruturação didático-metodológica da Metodologia Problematizadora, e o quinto capítulo trata da materialização da Metodologia Problematizadora a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social final.

Portanto, de maneira inicial e partindo da articulação dos eixos centrais, a Inovação Curricular, o Currículo da Formação Docente e o Método da Pedagogia Histórico-Crítica, a presente investigação caminhou no sentido de responder a seguinte questão problematizadora: **quais as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia na Universidade de Brasília-UnB?**

Assim, diante da problemática da pesquisa, têm-se as seguintes questões orientadoras secundárias:

- O que vem sendo pesquisado sobre uma metodologia problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para os cursos de formação docente inicial? (Prática Social)
- Qual o caminho metodológico da pesquisa em curso? (Problematização)
- Quais os fundamentos da Inovação Curricular, do Currículo da Formação Docente e do método da Pedagogia Histórico-Crítica? (Instrumentalização)
- Qual a síntese teórico-metodológica da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente? (Catarse)
- Qual a proposição da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente inicial? (Prática Social)

Logo, a questão geral e as questões secundárias deste estudo pretenderam alcançar os seguintes objetivos:

a) Geral:

Adotar e desvelar as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

b) Específicos:

- Analisar o que vem sendo pesquisado sobre uma metodologia problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para os cursos de formação docente inicial. (Prática Social)
- Apresentar o caminho metodológico da pesquisa em curso. (Problematização)

- Estudar os fundamentos da Inovação Curricular, do Currículo da Formação Docente e do método da Pedagogia Histórico-Crítica. (Instrumentalização)
- Expressar a elaboração de uma síntese teórico-metodológica da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. (Catarse)
- Propor e adotar uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente inicial. (Prática Social)

Portanto, ancorado em uma perspectiva crítica (Pucci, 2007; Saviani, 2001), este estudo percorreu os seguintes procedimentos metodológicos: a pesquisa-ação que ocorreu nas dependências da UnB com estudantes do curso de Pedagogia; a pesquisa bibliográfica de obras de referências que compõem os eixos teóricos e questionários com docentes e estudantes do curso de Pedagogia da UnB; o diário de pesquisa e a análise documental: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, da Resolução CNE/CP nº 1/2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, Resolução CNE/CP nº 02/2019 e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB.

Esse conjunto de procedimentos metodológicos deu suporte para análises por meio da triangulação de dados (Triviños, 1987). Assim sendo, o esforço do estudo dos dados empíricos teve por objetivo construir uma síntese teórica sobre a Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente inicial, uma vez que tal pesquisa carregou em si a possibilidade de contribuir para reflexões necessárias aos eixos desse estudo. A seguir, apresenta-se a aproximação da pesquisadora ao seu objeto de pesquisa.

A APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO SEU OBJETO DE PESQUISA**Vanguarda****Quem vai na frente**

Não vê caminho

Cai no buraco

Pisa no espinho

Pés machucados

Olhar dolente

Mãos calejadas

Quem vai na frente

Quem vai na frente

Não vê estrada

Em plena mata

Abre picada

Levanta a terra

Joga a semente

Não colhe flores

Quem vai na frente

Quem vai na frente

Não tem asfalto

Não tem conforto

Só sobressalto

Planta e não colhe

Luta e não vence

Sofre e não cauta

Quem vai na frente

Mas abre estradas

Planta caminhos

Buracos tapa

Arranca espinhos

E deixa as flores

Que sempre faz

Feliz e alegre

Quem vem atrás

Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Souza

Por meio da expressão artística, o poema remonta meus percursos profissional e acadêmico, cujas dimensões se entrelaçam. Como no poema, trilhei por caminhos de quem foi na frente, enfrentado espinhos e deixando flores, como também levantei a terra e abri estradas.

Esse percurso foi necessário para a construção de minha identidade profissional e acadêmica. Nesse sentido, este memorial descritivo busca responder uma inquietação pessoal questionadora nascida do meu percurso acadêmico e profissional: como posso contribuir para uma Educação Pública de Qualidade?

Assim, começo pelo meu desenvolvimento acadêmico docente, que consiste inicialmente na formação no Magistério na Escola Normal de Taguatinga-DF e, posteriormente, na graduação em Pedagogia para professores em exercício no Início de Escolarização- PIE pela Universidade de Brasília-UnB, pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santa Terezinha-DF e pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado em Educação pela UnB.

Concernente à experiência profissional, componho o quadro de professores efetivos por meio de concurso público na Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEEDF, desde 1996 até os dias atuais, atuando em algumas áreas no âmbito da rede pública de educação, como docência na Educação Infantil e anos iniciais, docência na formação continuada de professores, Pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, Articuladora e Formadora no Centro de Referência para os Anos Iniciais – CRAI e na coordenação e gestão de unidade escolar. Além dessa atuação na rede pública, atuei como docente na formação inicial de docentes no setor privado na educação superior.

A atuação na Educação Infantil foi o início de minha carreira profissional. Nesse tempo e espaço, compreendi que a formação do magistério me havia colocado no caminho da docência e ampliou a minha compreensão de que “Quem vai na frente, Não vê caminho, Cai no buraco, Pisa no espinho, Pés machucados, Olhar dolente, Mãos calejadas, Quem vai na frente” e o chão da sala de aula é esse lugar, é esse tempo que nos faz professores ao nos espelharmos naqueles que vieram na frente. A inexperiência fez-me saber quão necessária era a formação continuada, que até então, ao sair do magistério, me imaginava preparada quanto aos aspectos teórico-metodológicos para assumir uma sala de aula.

Após dois anos de docência na Educação Infantil, atuei por dez anos em turmas de alfabetização que apresentaram uma variedade de perfis. Turmas com estudantes em idade prevista para a série/ano e que me fizeram aproximar dos docentes mais experientes e que propiciou ampliar o conhecimento de técnicas e metodologias de alfabetização.

Contudo, existiram as turmas que me provocaram e desafiaram quanto as minhas

práticas pedagógicas e me fizeram perceber quão vulnerável se encontram os sujeitos que carregam, além de rótulos depreciativos, a invisibilidade na sala de aula e que, em algum momento, essa exclusão perversa deixa o legado de sujeitos analfabetos e que acabam enturmados em classes de estudantes em distorção/idade e série. Assim, nessa caminhada, entendi que “Quem vai na frente, Não vê estrada, Em plena mata, Abre picada, Levanta a terra, Joga a semente, Não colhe flores, Quem vai na frente”.

A trajetória de atuação na alfabetização conduziu-me à formação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, onde realizei uma pesquisa com estudo de caso com um estudante das turmas em distorção/idade e série. Essa formação acadêmica abriu outros caminhos para além da sala de aula e, dessa forma, atuei como Pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem- SEAA.

A atuação no SEAA na unidade escolar propiciou compreender para além da sala de aula e olhar para outros espaços escolares, como o conselho de classe, a coordenação pedagógica, a reunião de pais, entre outros colegiados em uma perspectiva institucional, ao realizar junto à escola procedimentos de avaliação e intervenção às queixas escolares, visando conhecer e investigar os múltiplos fatores envolvidos nesse contexto educativo.

A trajetória nesse serviço abriu outros caminhos. Fui atuar no Centro de Referência em Alfabetização dos Anos Iniciais – CRAI, no nível regional da SEEDF o que ampliou ainda mais meu olhar para além da escola e me levou a olhar para as escolas, para além de apenas uma unidade escolar e, sim, para o grupo de escolas de uma Regional¹. Atuava no acompanhamento dos estudantes do então Bloco Inicial de Alfabetização-BIA para os anos iniciais do ensino fundamental, como também na formação dos docentes desse bloco.

Ainda no CRAI, fui membra do Grupo de Trabalho-GT para reformulação dos Registros Avaliativos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo esses: o Relatório Avaliativo-Rav Formulário 1: Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante e Relatório Avaliativo- Rav Formulário 2: Ata do Conselho de Classe. No Rav, 1 são registrados o percurso formativo do estudante e o Rav 2, que consiste em uma ata do Conselho de Classe. Esse GT trabalhou em articulação com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico-GEPA- coordenado pela Prof.^a Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

Na formação continuada docente, para além da formação nos espaços escolares, estive

¹ A Secretaria de Educação possui 14 regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, como modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa.

como formadora no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação -EAPE- onde ministrei o Curso: Letramento Lúdico e Criativo para os Anos Iniciais.

Na formação docente inicial, atuei como professora no curso de Pedagogia em um Centro Universitário do Distrito Federal, ministrando as disciplinas: Tópicos em Educação Infantil e Educação a Distância. Além das atividades de docência, participei de eventos como palestrante, discutindo sobre a formação docente continuada. Essas duas atividades assumiram relevância em minha identidade profissional e acadêmica. Nessa caminhada e a cada passo fazia mais sentido compreender que “Quem vai na frente, Não tem asfalto, Não tem conforto, Só sobressalto, Planta e não colhe, Luta e não vence, Sofre e não cauta, Quem vai na frente”.

Essa trajetória profissional sempre exigiu uma formação continuada e cada vez mais aprofundada quanto às questões que envolvem a Organização do Trabalho Pedagógico-OTP. Dessa forma, cheguei ao Mestrado com objetivo de desvelar como a avaliação do currículo praticado pela escola é assumida no Conselho de Classe dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal, uma vez que, atuando no nível local e regional das unidades escolares, percebi a frágil avaliação do currículo realizado na e pela escola, no âmbito do Conselho de Classe, e como essa avaliação marca de maneira negativa esse colegiado, desviando-o das discussões capazes de promover o avanço das aprendizagens dos sujeitos escolares e, sobretudo, dos estudantes.

Durante essa caminhada, integrei, desde o início da formação *strictu sensu*, o grupo de pesquisa Currículo: fundamentos e práticas. Participei também do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação- GEPA. A participação nesses dois grupos aproximou-me de pesquisas nas áreas de Currículo, da Avaliação e da Formação Docente que acabaram por propiciar reflexões sobre os princípios que orientam a Organização do Trabalho Pedagógico-OTP- na escola pública.

Dessa forma, a pesquisa realizada no Mestrado sustentou-se em três categorias, a saber: a Avaliação, o Currículo e o Conselho de Classe, as duas primeiras como categorias da OTP, sendo o currículo uma categoria central e o Conselho de Classe como tempo e espaço de avaliação dessa Organização do Trabalho Pedagógico, que resultou na publicação de um capítulo no livro: **A Educação Básica Brasileira no Século XXI-dilemas, desafios e possibilidades** (2016), com organização do Professor Dr. Wellington Ferreira de Jesus.

No mesmo ano de publicação do livro, participei com aprovação de um concurso interno e simplificado da Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Escola Superior de Magistério-ESM, tendo como mantenedora a Fundação Universidade Aberta do

DF- Funab.² Essa formação tinha como objetivo formar docentes para atuarem como professores no curso de Pedagogia na ESM.

Dentre os processos classificatórios, configurou-se a formação em um Curso de Introdução às Metodologias Ativas e com destaque à Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP. Esse curso foi realizado nos espaços da Escola de Ciências e Saúde do Distrito Federal-ESCS, atual Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes- UnDF.

Esse processo pessoal e profissional que ocorreu na Escola de Ciências e Saúde do Distrito Federal - ESCS trouxe uma convivência e aproximação nos tempos e espaços dessa instituição vanguardista na região Centro-Oeste com as Metodologias Ativas, e isso suscitou-me inquietações e questionamentos sobre o currículo desenvolvido balizado pela técnica para a formação docente.

Inicialmente a apresentação dessa metodologia causou inquietações e dúvidas em muitos dos docentes participantes que, ancorados em métodos convencionais de ensino, apresentavam questionamentos sobre o alcance dessa então inovação metodológica na e para as aprendizagens na formação docente inicial da então futura Escola Superior de Magistério-ESM. Dessa forma, foi essencial o entendimento sobre as Metodologias Ativas, sua intencionalidade e razão pela qual são definidas ou escolhidas (Berbel, 2011).

Esse processo de aproximação e aprofundamento sobre as Metodologias Ativas com destaque neste estudo para a Aprendizagem Baseada em Problemas balizou-se em uma metaformação (Gonçalves, 2017) sobre ABP, pois a construção do campo teórico sobre ela trilhou os próprios caminhos da Aprendizagem Baseada em Problemas, em sua estrutura metodológica desenvolvida em grupos tutoriais.

A Aprendizagem Baseada em Problemas “[...] é um método de ensino-aprendizagem em que os estudantes se deparam inicialmente com um problema, que é sucedido por uma investigação, em um processo de aprendizagem centrada no estudante” (Veiga, 2015, p. 21).

Contudo, cabe salientar que essa metodologia estudada e vivenciada nesse processo formativo apresentou fragilidades, potencialidades, desafios, senso e contrassenso em sua relação com currículo, evidenciando a necessidade de amplas reflexões, discussões e pesquisas.

Essa incursão na e para a formação em ABP impulsionou a aproximação de pesquisas sobre essa metodologia desde suas raízes em Jonh Dewey (1859-1952) até os dias atuais. Até esse momento, acreditei ser uma metodologia adequada à formação docente. No entanto, ao

² Extinta em razão da criação da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes- UnDF.

ingressar no doutorado para defender essa metodologia para o campo da formação docente, deparei-me com a releitura da obra **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo** (Saviani, 2001), o que despertou para outra forma de pensar uma metodologia para a formação docente, uma metodologia preocupada com a formação integral de todos os sujeitos, uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir desse campo teórico, percebi que a formação metodológica em ABP não estabelecia um diálogo crítico entre a prática social e a formação docente inicial, pois voltava-se para o presentismo baseadas em pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001). As pedagogias do “aprender a aprender” articulam-se ao discurso da empregabilidade, alteram o propósito do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve voltar-se para a formação integral do sujeito, entretanto tal concepção se estabelece em um contexto dos interesses do capital (Mézáros, 2002).

Segundo Duarte (2001), tais pedagogias transferem a responsabilidade das aprendizagens de forma unilateral somente para o estudante; a aquisição do conhecimento do método sobressai ao acesso ao conhecimento científico; os interesses dos estudantes devem impulsionar a aprendizagem, além de propiciar a adaptação do sujeito às demandas da sociedade capitalista. Sobretudo, desqualifica a prática docente que, de forma equivocada, a transfere para a tutoria e que impele a formação docente a interesses políticos e econômicos e os currículos a uma ordem utilitarista, instrumental e tecnicista.

Nesse entendimento, foi possível apreender que metodologia da APB, entre outras com concepções pragmatistas, não estava em consonância com uma educação emancipatória, uma educação que desenvolvesse a autonomia e a criticidade dos sujeitos em formação. Ainda, foi possível perceber, no âmbito das categorias currículo e formação docente, a ausência nessa metodologia de uma discussão sobre a concepção dessas categorias e seus processos teórico-metodológicos.

Em decorrência dessa aprendizagem, defendo atualmente uma formação docente inicial que seja pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia revolucionária, “Uma pedagogia articulada com os interesses populares que [...] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes” (Saviani, 2001, p. 69).

Defendo uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma metodologia dialética na construção do conhecimento, uma metodologia inovadora no currículo da formação docente inicial que poderá propiciar aos docentes em formação os conhecimentos teórico-metodológicos, a partir da prática social, conhecimentos esses

necessários para avançarem do senso comum à consciência filosófica, do conhecimento acrítico para o crítico e que possam responder os novos desafios da sociedade.

Assim sendo, desde o princípio desse percurso profissional e acadêmico, os processos educativos na e para a formação docente e sua relação com o currículo assumiram centralidade, e latentes questões sobre esses processos conduziram-me e conduzem-me a buscar uma melhor compreensão da formação humana, do currículo e suas relações com metodologias problematizadoras, bem como seus impactos para uma Educação Pública de Qualidade pautadas por uma teoria crítica da educação, pois “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2001, p. 31), ou seja, uma educação que caminhe para a formação de um sujeito que atue de forma crítica, ética e técnica em uma escola democrática com princípios de equidade e oportunidades para todos os sujeitos.

Portanto, acabo por apresentar recortes do caminho que percorri e percorro na formação profissional imbricada com a acadêmica, retomando a questão inicial dessa explicitação: como posso contribuir para uma Educação Pública de qualidade? Afirmo que por meio de minha própria ação docente, em um movimento coletivo junto aos meus pares, ancorados em uma consistente formação acadêmica, num construto da práxis (Sánchez Vásquez, 2007), de forma a alcançar uma evolução em minha área de atuação acadêmica e profissional, contribuindo com estudos e pesquisas na busca da qualidade na Educação da Escola Pública, pois “Quem abre estradas, Planta caminhos, Buraco tapa, Arranca espinhos, Quem sempre faz, Feliz e alegre, Quem vem atrás.”

O próximo capítulo apresenta produções brasileiras sobre a temática deste estudo, constituindo assim o seu estado da arte.

1 O QUE FOI CONSTRUÍDO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE UMA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA COMO UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE – O PONTO DE PARTIDA DA PRÁTICA SOCIAL

É que todo conhecimento só é novo em contraposição ao velho e em decorrência do velho (Salomon, 2000, p. 340).

O conhecimento é resultado do movimento incessante da curiosidade. A epígrafe expressa a necessidade da busca pelo conhecimento assegurado por outros já construídos no tempo e no espaço. Dessa forma, o conhecimento se preserva vivo e, por vocação inquieta, provoca a compreensão, a resignação e superação da realidade, se constrói, reconstrói, inova e torna possível o novo.

Nesse sentido, reitera-se em uma perspectiva freireana da produção do conhecimento como um estado contínuo e dialético, onde o novo resulta do velho e “[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se vez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996, p. 28). Assim, este capítulo busca se aproximar do cognoscível sobre uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente, ou seja, o que se produziu de trabalhos de pesquisas em âmbito nacional sobre a temática, constituindo assim o seu estado da arte.

Segundo Ferreira (2002; 2021), é possível definir o “estado da arte” como um conjunto de trabalhos de pesquisas que formam uma rede no momento em que são inventariados, identificados, explicitados, organizados e conectados por categorias, focos e sínteses. Portanto, pode-se evidenciar nessas pesquisas suas lacunas, redundâncias e contradições, com o objetivo de produzir a compreensão sobre o tema relacionado ao objeto de pesquisa e, por fim, formular uma síntese coerente com a pesquisa empírica em um recorte, em um período da realidade, uma vez que

O estado da arte busca inventariar, fazer um balanço, descrever, mas o sujeito (pesquisador) opera com as informações e dados coletados, recorta e identifica, cruza e une fios, questiona e interpreta por um ponto de partida escolhido por ele, cria uma narrativa plausível e coerente, mutável e inacabada, buscando dar uma organicidade compreensível aos leitores (Ferreira, 2021, p. 09).

Nesse sentido, foram inventariados e analisados na íntegra as teses e dissertações que compõem o acervo da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), a partir das sentenças ou campo

semântico em seus títulos: Currículo da Formação Docente, Inovação Curricular e método da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo esses os três eixos desta pesquisa.

Dessa forma, esse estudo percorreu um caminho sistemático na busca de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Faculdades de Educação/Departamentos de Educação das universidades brasileiras defendidas em um marco temporal entre 1996 e 2023, ou seja, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB 93.9496, marco de ampliação das discussões incisivas sobre o currículo da formação docente, o que reverberou na abertura de caminhos para pensar em inovações curriculares e metodologias que busquem a articulação entre a teoria e a prática.

Nesse mesmo processo, foram analisados textos completos que compõem a base de publicações nos eventos científicos e revistas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, além de publicações completas da SciELO- Scientific Electronic Library Online- Rede SciELO, dos Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano e da revista HISTEDBR On-line, pois esses trabalhos evidenciaram relações com o objeto desta pesquisa, os quais serão explicitados nas próximas seções deste primeiro eixo, a prática social.

Assim, apresenta-se a Tabela 1 com as considerações de trabalhos inventariados e analisados de forma sistemática e organizados pelas bases de dados e suas relações quantitativas com eixos da pesquisa.

Tabela 1 - Trabalhos organizados pelas bases de dados e suas relações quantitativas com os eixos da pesquisa.
Fonte: Elaboração da autora (2023).

Base de dados	Total de produções das bases de dados	Eixo	Eixo	Eixo
		Currículo da Formação Docente	Inovação Curricular	Método da Pedagogia Histórico-Crítica
BDTD	38	30	06	02
ANPED	05	03	01	01
ENDIPE	08	01	02	05
ANFOPE	01	01	--	--
SCIELO	06	02	02	02
ANAIS - PHC	02	--	--	02
HISTEDBR On-line	32	--	--	32
Total de produções	92	37	11	44

Fonte: Elaboração da autora (2022).

1.1 O QUE DEFENDEM AS TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD³?

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal virtual que integra pesquisas de teses e dissertações existentes no Brasil e disponibilizadas em forma de catálogo acessadas por meio de suas ferramentas de pesquisa.

As pesquisas inventariadas e analisadas no acervo da BDTD formaram um conjunto composto por 38 (trinta e oito) pesquisas, sendo 18 (dezoito) dissertações de mestrado acadêmico e 20 (vinte) teses de doutorado. Dessas, 10 (dez) são vinculadas a instituições de ensino privado e 28 (vinte e oito) a universidades públicas, federais ou estaduais, abrigadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Considera-se assim na Tabela 2 os trabalhos organizados e enumerados por natureza de pesquisa, ano, título, autor/autora e instituição de origem.

Tabela 2 - Pesquisas organizadas e enumeradas por natureza de pesquisa, ano, título, autor/es e instituição de origem. (Continua)

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor/Autora	Instituição
01	Dissertação	2006	Inclusão: o currículo na formação de professores	Decker, Alice	UNISINOS
02	Dissertação	2007	A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil	Kiehn, Moema Helena Koche de Albuquerque.	UFSC
03	Dissertação	2008	Identities, currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de Pedagogia.	Lima, Tatiane de Lucena.	UFB
04	Tese	2009	Currículo e Formação de Professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás	Limonta, Sandra Valéria.	UFG
05	Dissertação	2009	Formação inicial de professores em Nível Superior: elementos indicativos para um currículo inovador	Jalbut, Magdalena Viggiani.	PUC-SP
06	Dissertação	2010	Inovação na Educação Superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular	Küller, Ana Luiza Marinho.	USP
07	Dissertação	2011	Currículo de formação de professores de Educação Física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade.	Aranha, Otávio Luiz Pinheiro.	UFPA
08	Dissertação	2011	Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.	Silva, Kelly da	UFJF
09	Dissertação	2011	O currículo na formação de professores em questões de gênero	Castro, Maria Cecília Sousa de.	UERJ
10	Dissertação	2011	“A educação dos surdos no RS”: currículo de formação de professores surdos	Schuck, Maricela.	UNISINOS

³ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12.11.2023.

11	Tese	2011	O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores	Pessoa, Valda Inês Fontenele.	PUC-SP
12	Tese	2012	Professores de Física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea	Siqueira, Maxwell Roger da Purificação.	USP
13	Tese	2013	Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidade e rupturas (1963-2011).	Freitas, Leandro Klineyder Gomes de.	UFPA
14	Dissertação	2013	Experiência e concepção do currículo de formação de professores de matemática: um estudo a partir dos “atos de currículo” no contexto da UESB – Jequié	Silva, Flávia Oliveira Barreto da	UESB
15	Tese	2013	Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo	Takagi, Cassiana Tiemi Tedesco.	USP
16	Tese	2014	Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral	Keller-Franco, Elize.	PUC-SP
17	Dissertação	2014	Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia	Silva, Suzana Maria da	UFPE
18	Tese	2015	Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral	Joucoski, Emerson	USP
19	Tese	2015	Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)	Marostega, Vera Lucia.	UNISINOS
20	Dissertação	2015	Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano	Silva, Jéssica Lucilla Monteiro da	UFPE
21	Dissertação	2016	Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto EDUPESQUISA	Ferri, Karla Renata.	UFPR
22	Tese	2016	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Santos, Maria do Carmo Gonçalves.	UFPE
23	Tese	2016	O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutico-dialética	Borsoi, Sandra	UEPG
24	Dissertação	2017	Compartilhar, curtir, interagir: o Facebook como currículo na formação continuada de professor@s.	Lopes, Rita Alice de Carvalho.	UFV
25	Tese	2017	Inovação Curricular Universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores	Mengarelli, Rodrigo Rosi.	PUC-SP
26	Dissertação	2017	A Filosofia e o ser professor: uma interface currículo e formação docente	Júnior, Januário Rosendo Máximo.	UECE

			nos cursos de licenciatura da área de ciências naturais		
27	Dissertação	2017	Letramento e formação de professores: proposta de currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio	Querette, Irina Ribeiro.	UERJ
28	Tese	2017	Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma <i>narrativa-tese</i> .	Rodrigues, Alessandra	PUC/SP
29	Tese	2017	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural	Almeida, Eliene Amorim de	UFPE
30	Tese	2017	Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul: pressupostos para a Construção do Currículo de Formação	Gonzaga, Kátia Valéria Pereira.	PUC/SP
31	Tese	2017	O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987-2017).	Torres, Cícero Magérbio Gomes.	UFC
32	Tese	2018	Formação de professores, currículo e as semitizações do tema educação em <i>Veja</i> .	Fonseca, Ana Paula Azarias da	PUC/SP
33	Tese	2018	Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares.	Araujo, Raffaele Andressa dos Santos.	UECE
34	Dissertação	2018	Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões didático-metodológicas a partir de produções na Educação e na Educação Física	Garcez, Gustavo de Mello.	UNIFAL
35	Tese	2018	O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise crítica	Wihby, Alessandra	UFSC
36	Dissertação	2019	A diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de Pedagogia PARFOR da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA.	Olivo, Gerson Dias.	UFPA
37	Tese	2019	O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE	Nascimento, Valdriano Ferreira do	UECE
38	Tese	2019	Formação e currículo: a experiência do PIBID na Educação Física da UnB	Behmoiras, Daniel Cantanhede	UnB

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Nota-se que, com a mudança na arena política federal brasileira ocorrida na primeira década do século XXI, precisamente com o resultado das eleições do ano de 2006, houve um incremento para o campo da Educação Superior, o que reverberou em uma ampliação do número de pesquisas.

É possível observar o caminho inverso de queda de produções científicas a partir das mudanças políticas federais ocorridas no ano de 2018, provocada por cortes orçamentários para

as instituições públicas de educação superior. Isso provavelmente resulta em um esvaziamento dos conhecimentos científicos, realidade que se desdobra em prejuízos imensuráveis para as múltiplas dimensões do desenvolvimento da sociedade.

Considera-se assim na Tabela 3 a organização temporal dos 38 (trinta e oito) trabalhos de pesquisa, por ano de defesa (1996-2022).

Tabela 3 - Organização temporal dos 38 (trinta e oito) trabalhos de pesquisa, por ano de defesa (1996-2023).

Ano	Nº de teses e dissertações	Ano	Nº de teses e dissertações
1996	0	2010	1
1997	0	2011	5
1998	0	2012	1
1999	0	2013	3
2000	0	2014	2
2001	0	2015	3
2002	0	2016	3
2003	0	2017	8
2004	0	2018	4
2005	0	2019	3
2006	1	2020	0
2007	1	2021	0
2008	1	2022	0
2009	2	2023	0
Total			38

Fonte: Elaboração da autora (2022).

No conjunto de pesquisas concluídas, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo apresenta o maior número, com 7 (sete) trabalhos, seguida pela Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Pernambuco, ambas com 4 (quatro). A Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Federal do Pará contam com 3 (três) trabalhos, respectivamente. A Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Santa Catarina com 2 (dois) trabalhos cada uma, e as demais instituições com 1 (um) trabalho de pesquisa de modo concomitante.

A Tabela 4 apresenta considerações sobre as universidades e suas respectivas quantidades de pesquisas concluídas.

Tabela 4 - Organização dos 38 (trinta e oito) trabalhos de pesquisa ordenadas por Universidades.

Universidades	Nº de pesquisas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	7
Universidade de São Paulo	4
Universidade Federal de Pernambuco	4
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	3
Universidade Estadual do Ceará	3
Universidade Federal do Pará	3
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2
Universidade de Santa Catarina	2
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Alfenas	1
Universidade Federal de Viçosa	1

Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Universidade de Brasília	1
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1
Total	38

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Para uma compreensão ampliada das pesquisas inventariadas, organizou-se a análise a partir dos três eixos que ancoram a pesquisa: Currículo da Formação Docente, Inovação Curricular e método da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Ferreira (2021), ao reunir as pesquisas em um conjunto, pode-se estabelecer relações por categorias, aspectos ou subtemas de cada trabalho em uma rede de diálogos com outros que o antecedem e o sucedem.

a) Currículo da Formação Docente

Nesse primeiro eixo, foram selecionadas 30 (trinta) dissertações e teses que continham em seus títulos a sentença ou campo semântico “currículo da formação docente”, com o objetivo de analisar quais elementos têm constituído um currículo para a formação docente.

Os trabalhos de Lopes (2017), Rodrigues (2017) e Fonseca (2018) pesquisaram e exploram o uso de tecnologias, mídias digitais e redes virtuais como meios possíveis para a formação docente e seus desdobramentos nas práticas da sala de aula. As autoras concluem que, ainda que essa cultura digital esteja incorporada no currículo da formação docente, reiteram a necessidade de uma perspectiva crítica frente ao uso destas nos contextos dos currículos em diferentes níveis da formação.

Destacam-se as pesquisas de Decker (2006), Schuck (2011) e Marostega (2015) ao lançarem o olhar sobre a Educação Especial problematizam a questão da inclusão escolar nos cursos de formação docente. As autoras evidenciam que os currículos de formação docente quando abordam tal temática, o fazem de maneira superficial, necessitando de um aprofundamento dos saberes necessários aos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino. Discutem outras fragilidades nos currículos de formação ao estarem focados em aspectos clínicos, religiosos, psicológicos em detrimento dos aspectos históricos, pedagógicos e políticos.

Desse modo, a fim de consolidar uma formação docente alinhada à diversidade na Educação Especial, as autoras defendem movimentos de ressignificação da concepção clínica da educação para os contextos históricos, pedagógicos e políticos, imprimindo assim à inclusão um caráter formativo, uma condição a ser conquistada nos currículos de formação docente.

As pesquisas de Lima (2008), Castro (2011), Silva (2011) e Santos (2016) analisaram e discutiram as temáticas de gênero, identidade, sexualidade e suas relações com o currículo da

formação docente. Essas pesquisas convergiram para o entendimento de que essas temáticas são geradoras de tensões, conflitos, silenciamentos e disputas no campo curricular da formação docente com seus desdobramentos na prática pedagógica. Reiteraram a necessidade de intensificar a inclusão dessas temáticas nas políticas curriculares de formação docente inicial e continuada na dimensão da práxis, com o objetivo de fomentar a consciência crítica desses profissionais para que eles sejam capazes de lidar com as contradições sociais, estabelecer debates sobre as desigualdades e comprometer-se politicamente com a formação humana, cidadã e diversa.

Os estudos de Silva (2015), Olivo (2019) e Almeida (2017) problematizaram os saberes que constituem o currículo da formação docente dos povos originários, quilombolas, assentados, camponeses, entre outros, e suas relações com as diversidades naturais, sociais, econômicas, políticas, educacionais, culturais e territoriais.

Embora as pesquisas desses autores reiterem os saberes invisibilizados desses sujeitos no campo curricular da formação e suas implicações para o alijamento dos direitos sociais e coletivos, provocados pela centralidade curricular de matriz hegemônica, afirmam de maneira unívoca que as políticas curriculares que despontam como avanço na formação para a diversidade são fruto de um protagonismo exercido pelos Movimentos Sociais. Esses movimentos resistem a todas as formas de opressão e omissão e lutam por políticas curriculares que sejam elaboradas e materializadas de forma participativa e democrática, para que os diferentes sujeitos e suas culturas e territórios sejam ouvidos e suas particularidades, singularidades e coletividades sejam incluídas nos currículos de formação docente.

Os estudos de Aranha (2011), Freitas (2013), Júnior (2017), Limonta (2009) e Nascimento (2019) analisaram as configurações curriculares da formação docente em diferentes áreas do conhecimento e evidenciaram um padrão curricular que se orienta por uma concepção de formação pautada pela racionalidade técnica que favorece a dissociação entre a formação teórica e a prática, em descompasso com documentos legais que apontam para a construção da práxis (Vásquez, 2007). É possível inferir que os currículos analisados apresentam estruturas curriculares do tipo *coleção* (Bernstein, 1996), com demarcação de fronteiras rígidas entre as disciplinas, que provocam a intensificação de uma visão hierárquica e fragmentada na construção do conhecimento e desvincula esses conhecimentos da formação da prática social concreta.

No pleito por uma formação docente que dialogue com a prática, os pesquisadores apontam para reflexões coletivas realizadas por professores juntamente com toda a instituição de ensino superior sobre a organização curricular, no sentido de afinar os conhecimentos

científicos à realidade concreta do processo educativo, de modo a proporcionar mudanças epistemológicas na formação de novos professores para a educação básica.

Torres (2017), Takagi (2013), Silva (2013) e Borsoi (2016) colocaram em evidência a influência da legislação educacional no currículo e na formação do professor nos cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Artes Visuais, respectivamente. Revelaram que a implementação no Projeto Pedagógico das instituições estudadas apresentou pouca ênfase nas discussões epistemológicas e formativas ao proporem um delineamento curricular técnico, atribuindo uma relevância à formação bacharelesca e aos saberes científicos.

No âmbito das categorias currículo e formação docente, apontou ainda a ausência de uma discussão sobre a concepção de currículo em seus determinados cursos em relação à legislação educacional, além da necessidade do fomento de um esforço intelectual para a discussão das ameaças e retrocessos históricos e pedagógicos incentivados e engendrados por interesses políticos e econômicos que impõem ao currículo de formação uma ordem instrumental, tecnicista e utilitarista.

Suas pesquisas revelaram fragilidades quanto aos significados sociais da profissão de professor, no que tange as perspectivas curriculares para a formação docente no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais de seus cursos, pois, segundo os autores, neste marco legal não é evidenciada uma cultura de pesquisa intrínseca à ação docente, na medida em que não fazem referências aos aspectos mais gerais da educação, ou mesmo uma visão ampliada do processo pedagógico docente, elementos imprescindíveis para a formação docente e que situam a universidade com o papel de criar novas trajetórias e propor novos currículos que tomam a práxis como propulsora da formação humana.

Estudos como os de Silva (2014), Ferri (2016), Araújo (2018) e Behmoiras (2019) dedicaram-se a pesquisar sobre o currículo da formação docente e sua articulação com a pesquisa, atividades complementares, bem como programas de estágio, iniciação à docência e científica. Nesse conjunto de estudos, é reiterada a necessidade de romper com currículos prescritivos de vieses normativos e racionalistas, fortemente marcadas por vertentes tecnicistas e aligeiradas para dar lugar à construção coletiva de um currículo em uma perspectiva emancipatória que reconheça e estabeleça o potencial crítico dos sujeitos em formação, o que implica a indissociabilidade entre teoria-prática, no sentido de conhecer o contexto educativo e responder aos desafios impostos pela realidade social.

Entre esses estudos, destaca-se a pesquisa de Behmoiras (2019), que analisou a compreensão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na

perspectiva de seus egressos e concluiu que se trata de uma política de educação bem-sucedida, uma vez que proporcionou aos participantes a apropriação de saberes experimentais e saberes atitudinais, ao propiciar uma profunda imersão no contexto da realidade escolar com suas contradições, problemáticas, avanços e possibilidades. O autor elencou a restrição de participantes em função da bolsa remuneratória como uma limitação dessa política e propõe um esforço à incorporação dos pontos positivos do Programa como parte da composição do currículo do primeiro ao último semestre, como a inclusão de disciplina intitulada “Iniciação à Docência” com o objetivo de estabelecer a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis educativa.

A dissertação de Querette (2017) partiu de análises das bases de um currículo para os cursos de formação docente no ensino médio, ainda em vigor no Estado do Rio de Janeiro. A autora propõe uma matriz curricular que desenvolva o letramento desses docentes em formação. Embora a pesquisa envidasse esforço teórico para a construção de uma matriz curricular no sentido de ampliar os conhecimentos na formação docente em nível médio, no que se refere ao letramento para docentes alfabetizadores, não tratou, nem mesmo de forma concisa, o imbróglio jurídico presente no Art. 62 da LDB 9394/96, ao estabelecer que a formação de docentes para atuar na educação básica ocorrerá em nível superior. Porém, em descompasso, no mesmo artigo, admite essa formação em nível médio para docentes atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

A pesquisa de Kienh (2007) buscou construir um mapeamento a partir de análises dos currículos das universidades públicas federais que oferecem o curso de Pedagogia, com formação para professores de educação infantil, no sentido de identificar de que modo as crianças e as infâncias são tomadas nesses documentos curriculares. Embora sua pesquisa tenha revelado que a formação de base nos cursos de Pedagogia esteja voltada para séries iniciais do ensino fundamental, estando a educação infantil secundarizada em disciplinas e conteúdos restritos ou habilitação específicas, avanços são perceptíveis em algumas unidades federativas ao ofertarem conjuntamente a formação tanto para os anos iniciais, quanto para a educação infantil.

O estudo realizado por Pessoa (2011) percorreu o objetivo de desenvolver um olhar crítico sobre o curso de formação de professores em Pedagogia, com pretensões de ser interdisciplinar. Dessa maneira, analisou como o desenvolvimento cotidiano desse currículo influenciou o processo de construção de identidades profissionais. Para tanto, sua pesquisa estabeleceu a diferença conceitual entre prática curricular e o campo do currículo e afirmou que essas são mutuamente influenciáveis e que a realidade educativa é poliparadigmática, pois nela

residem valores, crenças e diferentes modos interpretativos da vida, ou seja, características que tornam impossível uma só tendência paradigmática influenciar aqueles que, de fato, vão tornar o currículo real, o currículo em ação.

Segundo a autora, o currículo no nível prescrito do curso de formação pesquisado alinou-se com a perspectiva crítica de currículo, uma vez que evidenciou forte vinculação com a ideia de educação como prática social. Nesse sentido, a construção organizacional do documento apontou como um dos eixos estruturantes a interdisciplinaridade, sendo capaz de articulação dos conhecimentos em uma totalidade para melhor entendimento dos fenômenos educativos. Porém a autora observou no nível prescrito do currículo uma explícita confusão entre os termos interdisciplinar e multidisciplinar, bem como um esvaziado aprofundamento teórico sobre a interdisciplinaridade.

A autora define que a interdisciplinaridade “[...] é uma questão de atitude ousada e de parceria em face da concepção fragmentária da totalidade” (Pessoa, 2011, p. 74) e, ao analisar as jornadas de formação na construção da identidade de profissionais nessa perspectiva, constatou que o currículo em ação frente à realidade educacional congregou dimensões diversas, muitas vezes contraditórias aos princípios proclamados no currículo prescrito. Contudo, sua pesquisa revelou que a formação docente em uma perspectiva interdisciplinar é um espaço efetivo do exercício para o pensar, para o agir, para o compartilhar de ideias, para problematizar, para cooperar, ou seja, uma oportunidade do processo de transformação das identidades propiciada pela reflexão sobre as próprias práticas docentes subsidiadas em referenciais teóricos para o desenvolvimento pleno do currículo para a formação docente.

Em um contexto de Cooperação Educacional Internacional entre Brasil e Moçambique Sul-Sul, a pesquisa de Gonzaga (2017) delimitou-se a estudar a construção do currículo de formação de professores em Pedagogia na modalidade Educação a Distância – EaD, a partir da análise do Projeto Pedagógico, além de realizar uma interpretação das relações de cooperação e seus reflexos nas concepções e práticas curriculares.

Ao longo de sua pesquisa, a autora verificou que o contexto de cooperação foi marcado por um distanciamento intercultural entre os países envolvidos, bem como por um despreparo por parte do Brasil no que se refere às contribuições para fortalecimento no Sistema EaD moçambicano. Além disso, houve também equívocos de ordem jurídica para a diplomação dos docentes formandos e indefinições quanto ao Projeto Pedagógico, o que inviabilizou a construção de um currículo de formação intercultural e emancipatório.

A autora conclui que, embora o processo de cooperação tenha apresentado fragilidades de ordem pedagógica, jurídica, econômica, política, cultural, entre outras, também resguarda a

possibilidade de outras cooperações vindouras estabelecerem relações e diálogos horizontais e emancipatórios, movimentos esses desejáveis para a concretização de uma formação docente intercultural.

As pesquisas analisadas no estado da arte trataram de uma diversidade de temáticas e relacionando-as ao campo do currículo da formação docente orientadas pelas teorias críticas e pós-críticas de currículo. Os temas principais foram: a) tecnologia, mídias digitais e redes virtuais b) Educação Especial, c) letramento, d) gênero, identidade e sexualidade, e) Educação Infantil, f) pesquisa, práticas de estágio e atividades complementares, g) interdisciplinaridade, h) saberes e interculturalidade e i) concepções curriculares.

É possível abstrair desse universo de estudos sobre currículo da formação docente e suas diversas temáticas relacionadas as categorias da práxis, da prática, dos saberes docentes e da interdisciplinaridade como elementos que assumem centralidade para a constituição de um currículo da formação docente.

A pesquisa em curso teve o intento de avançar e ampliar as discussões no que se refere ao currículo da formação docente, tendo em vista que esse conjunto de dissertações e teses não abordaram de forma estrita uma Metodologia Problematizadora no currículo para a formação docente a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva que toma por meio do trabalho educativo, de forma intencional e sistematizada, a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, conhecimentos comprometidos com a mudança, com a transformação da realidade em seu contexto econômico, político e social, ou seja, histórico.

b) Inovação Curricular

Com o objetivo de apreender indicadores que caracterizaram a Inovação Curricular, foram analisadas seis (6) pesquisas que debateram as relações da inovação curricular e a formação docente. Assim, apresenta-se as pesquisas de Jalbut (2009), Küller (2010), Siqueira (2012), Keller-Franco (2014), Joucoski (2015) e Mengarelli (2017). Chamam atenção as pesquisas dos três últimos autores, que se detiveram em analisar a inovação curricular e sua relação com a formação docente na Universidade Federal do Paraná Litoral (UFRP- Litoral) sob diferentes aspectos, contudo congruentes.

Ao se deparar com docentes leigos atuando na Educação Infantil, Jalbut (2009) realizou uma análise do desenvolvimento do currículo de formação em nível de Ensino Superior voltado a esses professores para atuarem nessa primeira etapa da educação básica. Sua análise teve como objetivo sugerir possíveis elementos indicativos para um currículo inovador nessa formação.

Dessa forma, a autora elegeu como indicativo de um currículo inovador na formação docente a concepção da epistemologia da prática, ou seja, a articulação dos fundamentos psicológicos, filosóficos, históricos e antropológicos à prática profissional. Nesse sentido, os conhecimentos docentes são construídos advindos dos saberes da experiência, a prática profissional é o elemento estruturante do currículo da formação docente tendo como pilar as situações práticas de trabalho.

Em contraposição à concepção defendida pela autora para a formação docente, uma análise crítica se faz necessária, uma vez que a concepção da epistemologia da prática desvela o projeto de formação docente que vem sendo forjada em âmbito internacional. Tal projeto se consolida em reformas curriculares alicerçadas por princípios neoliberais que esvaziam o trabalho docente de sua função social e que retiram do docente uma densa formação teórica, que restringe e limita sua autonomia na organização do trabalho pedagógico, como o currículo, a didática e a avaliação.

Desse modo, impõe e delinea um novo professor que se ajuste aos princípios do tecnicismo, do pragmatismo e do utilitarismo. Portanto, advogou-se nesse estudo por uma epistemologia da práxis, pois nela reside o campo de transformação da realidade. É no movimento da práxis que o professor aprende, reflete, pesquisa e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas e subjetivas da e na formação docente, onde a dimensão do conhecimento teórico sólido dialoga com a dimensão da prática de maneira indissociável.

A dissertação de Küller (2010) perseguiu o objetivo de investigar a inovação na educação superior a partir das perspectivas da organização curricular. Dessa forma, a autora traça o caminho percorrido por uma Instituição de Ensino Superior em seu processo de implementação e implantação de inovação. A proposta curricular foi o alvo privilegiado para a realização da inovação, constituindo-se como eixo pelas quais todas as demais transformações gravitaram como as dimensões institucionais, a dimensão relacional e a dimensão didático-pedagógica.

Sua pesquisa revelou que o modelo curricular antes adotado pela IES, baseado em disciplinas fragmentadas e hierarquizadas, foi superado e deu lugar a um currículo integrador, ou seja, a base na inovação na IES foi a mudança de paradigma curricular, de um currículo coleção para um currículo integrado.

Cabe salientar que, apesar da inovação curricular revelada pela autora residir na mudança qualitativa da concepção paradigmática de um currículo coleção para um currículo integrado, a autora traz uma abordagem desse paradigma de forma escassa e até ausente de discussões teóricas com autores fundamentais, como Bernstein (1996), Torres Santomé (1998)

e Gimeno Sacristán (2013), que buscaram analisar e fundamentar as diferentes estruturas curriculares e que defendem um currículo integrado.

Siqueira (2012), em sua tese, questiona quais são os obstáculos que se apresentam aos professores no contexto da inovação curricular com a inserção da Física Moderna e Contemporânea na Educação Básica e, ainda, quais os saberes desenvolvidos pelos professores na superação desses obstáculos. Seu estudo mapeou e caracterizou seis aspectos que assumem um caráter de obstáculo que se relacionam ao contexto da inovação e o saber docente, sendo: (a) indisposição dos docentes para inovações curriculares, (b) fragilidades dos docentes quanto ao domínio do conteúdo, (c) metodologias tradicionais de ensino, (d) rigidez dos docentes na organização das atividades, (e) avaliação tradicional das aprendizagens e (f) um currículo tradicional.

O autor destaca que a falta de domínio do conteúdo, um currículo tradicional e a avaliação tradicional das aprendizagens são obstáculos que se apresentam com maior profundidade. Para superação dos obstáculos caracterizados, o autor indica que a indisposição dos docentes ceda lugar a uma pré-disposição docente em inovar, e que esta deve ir ao encontro dos anseios, a vontade de possibilidades de mudança, pois são eles, os docentes, os atores principais do processo de inovação. Dessa forma, é possível inferir que o autor apresenta como indicadores de inovação curricular a disposição para enfrentamento dos obstáculos e ao desenvolvimento de saberes.

Keller-Franco (2014), em sua tese, orientou-se pelo objetivo de analisar criticamente uma experiência com características de inovação que foi sendo desenvolvida nos Cursos de Licenciaturas da UFPR Litoral, tendo como objetivo investigar em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida nessa instituição possui elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação docente inicial. A proposta de inovação da instituição investigada pauta-se por uma organização curricular fundamentada em projetos. Assim elencou cinco indicadores que assumiram um significado de inovação, sendo eles: a) concepção curricular; b) saberes docentes; c) atividades práticas/estágio; d) reatualização metodológica e e) modelos de formação.

Segundo a autora, a concepção curricular fundamentada em projetos coloca em ação os princípios de uma educação emancipatória com características de uma organização curricular integrada. No que tange aos saberes docentes, do ponto de vista inovador, a instituição caminha em direção para encontrar uma nova articulação, no que diz respeito aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação ao articular com esforço das áreas dos conhecimentos específicos e os conhecimentos da docência.

Ao referir-se às atividades práticas/estágio, a inovação é sinalizada por uma mudança nas relações entre os espaços de formação, ao procurar estabelecer uma interação entre a escola e universidade e abrir espaço aos docentes da educação básica interagirem com os docentes em formação inicial.

Quanto à reatualização metodológica, foi assumida enquanto indicador de inovação ao seguir princípios de uma educação problematizadora, ao realizar abordagens dos conhecimentos a partir de situações próximas da realidade e das necessidades dos estudantes, ao estimular relações dialógicas e incentivar o protagonismo de professores e estudantes. No que se refere ao modelo de formação, foi evidenciado como fator de inovação a formação com comprometimento com as ideias da formação crítica, com a ruptura com o modelo de racionalidade técnica e na superação do modelo 3+1, que historicamente acompanha os cursos de licenciatura no Brasil, relegando a formação de docentes a apêndice do bacharelado.

A tese de Joucoski (2015) descreveu e analisou minuciosamente o desdobramento de uma inovação curricular e suas relações com o desenvolvimento profissional dos docentes formadores em formação no curso de Licenciatura em curso da UFPR Litoral. As conclusões apontaram metas que devem envolver mudanças para uma inovação curricular, como legislações que amparem a mudança curricular, bem como o envolvimento da universidade na articulação entre pesquisa, ensino e extensão de forma permanente, a formação contínua, a mudança de paradigmas no que se refere aos docentes e adesão dos estudantes às mudanças.

O autor analisou de forma contundente a desarticulação do Projeto Político Pedagógico-PPP e o Projeto Pedagógico do Curso-PPC da instituição com as propostas de inovação curricular. Aponta ainda como fragilidade quanto ao desenvolvimento profissional, relacional e pessoal no que se refere à legitimidade dos professores na reconfiguração de tais documentos diante de instâncias hierárquicas.

O autor evidenciou que um indicador de inovação curricular na instituição está associado ao desenvolvimento profissional atrelado a formação inicial e continuada. A perspectiva do desenvolvimento profissional está baseada no desenvolvimento curricular e/ou organizacional baseada em projetos e defendeu que o currículo por projetos trouxe, ao mesmo tempo, para os sujeitos que nela se envolveram, competências para o planejamento curricular para a organização do curso, de suas práticas em sala de aula, bem como autonomia e protagonismo dos sujeitos em formação.

O estudo de Mengarelli (2017) buscou contribuir com as discussões acerca dos processos de Inovação Curricular no Ensino Superior. Para tanto, investigou um dos eixos curriculares propostos pela Universidade Federal do Paraná Litoral (UFRP Litoral) denominado

Interações Culturais e Humanísticas (ICH). As ICH são atividades pedagógicas que assumem objetivos que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da instituição, sendo eles: promover a interação vertical (entre turmas em fases diferentes do curso) e horizontal (entre cursos diferentes) da comunidade acadêmica, como também integrar a cultura da universidade com as comunidades acadêmicas, além de propor a interação para a construção coletiva dos processos pedagógicos entre professores, estudantes, comunidade e demais servidores.

Adotando esse eixo curricular, o autor percorreu o objetivo de evidenciar, a partir da observação, análise e discussão da práxis dos protagonistas desses arranjos pedagógicos, como as ICH contribuem ou podem vir a contribuir ainda mais para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. É possível depreender desse estudo um indicador de inovação curricular na formação docente assentado em uma postura institucional e coletiva da universidade ao assumir o compromisso socioconjuntural da construção do conhecimento, ao validar os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, rompendo assim com a hegemonia universitária na validação e detenção desses saberes.

As dissertações e teses deste eixo explicitaram e discutiram as inovações curriculares a partir de determinadas instituições e de seus cursos de formação docente. Foi possível apreender desse conjunto de pesquisas analisadas indicadores que caracterizaram a inovação no campo do currículo da formação docente associadas às mudanças paradigmáticas curriculares; concepções de formação; ampliação dos saberes docente; articulação entre teoria e prática nas atividades de estágio e desenvolvimento profissional atrelado a formação inicial e continuada.

A presente pesquisa pretende contribuir e avançar no que se refere à inovação curricular, assumindo uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como um significado de inovação no currículo da formação docente, visto que as dissertações e teses não trataram as possibilidades inovadoras e metodológicas dessa perspectiva teórica no campo curricular de formação docente.

c) Método da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesse terceiro eixo, foram encontradas e analisadas 2 (duas) pesquisas, sendo 01 (uma) dissertação e 01 (uma) tese, com o objetivo de compreender as concepções teóricas e práticas do Método da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto método de ensino no currículo da formação docente.

A tese de Wihby (2018) se destaca ao realizar uma análise crítica das características essenciais, os fundamentos e o percurso histórico do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica. A síntese da pesquisa é imperativa ao afirmar que o método de ensino da Pedagogia

Histórico-Crítica, constituído de cinco passos, sendo prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, não pode ser considerado um método de ensino.

Sem o intuito de prescindir o conjunto de considerações apresentadas pela autora, um argumento merece especial atenção. Ela finca-se em reafirmar que o método de ensino proposto na Pedagogia Histórico-Crítica não é um método de ensino, na medida em que não tem o conhecimento como ponto de partida e, sim, a prática social.

Em contraposição a esse argumento, é possível discutir o que é a prática social, senão como sendo os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, conhecimentos que se movimentam de forma dialética entre o senso comum e o conhecimento científico, uma vez que, dada sua historicidade, profusos conhecimentos que hoje transitam na dimensão do senso comum descendem do campo da ciência. O mesmo ocorre com os conhecimentos do senso comum que ascendem para as formas mais elaboradas do conhecimento científico. Dessa forma, a prática social é conhecimento, portanto critério de verdade do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica.

O estudo de Garzez (2018) discutiu a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir da análise das obras **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, de João Luis Gasparin, e **Metodologia do Ensino de Educação Física**, do Coletivo de Autores. Dessa forma, apontou as contribuições e limites didático-metodológicos nas obras de referência para a Pedagogia-Histórico-Crítica.

Entre as críticas aos aspectos didático-metodológicos da obra de Gasparin, a pesquisa acentua que a organização do livro parece apresentar uma proposta linear convertida em cinco passos, sobrepondo, dessa maneira, a forma ao conteúdo. Segundo o autor, essa formulação e organização aproximam-se do racionalismo e do positivismo, sendo antagônicos ao processo dialético dos fundamentos teóricos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Contudo, ao tecer a crítica da formalização didática organizada por Gasparin para a Pedagogia Histórico-Crítica, o autor afirma que, no interior da escola, a prática educativa deve ser estruturada para que os professores e estudantes possam consolidar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, reitera e reivindica junto a Duarte (1992) a necessidade e urgência metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.

Disto, o autor lança uma reflexão sobre os processos didático-metodológicos para a Pedagogia Histórico-Crítica que dialoga com essa pesquisa ao questionar se “[...] seria possível pensarmos, mesmo que de maneira provisória, em uma “estruturação” dialética?” (Garzez, 2018, p. 98)

Os dois estudos analisados nesse eixo pautaram-se em analisar os passos da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto método de ensino. Um estudo caminhou pela negação do método, por desconsiderar a prática social como critério de verdade; outro que, pela crítica às obras de referência, afirma a necessidade e urgência metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, objeto de estudo desta pesquisa, uma metodologia na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para o currículo da formação docente.

1.2 O QUE DEFENDEM AS PUBLICAÇÕES NA ANPED⁴?

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd exerce influência histórica na discussão, ampliação e atualização acerca das grandes temáticas no campo da educação brasileira, especialmente no que se refere à pós-graduação (Página de apresentação do portal virtual da entidade).

Por isso, torna-se necessário analisar como os eixos desta pesquisa, a saber, Currículo da Formação docente, Inovação Curricular e Método da Pedagogia Histórico-Crítica foram debatidos em seus Grupos de Trabalho-GT, essencialmente nos GT 04 de Didática, GT 08 de Formação de Professores e GT 12 de Currículo.

Foram selecionados e analisados na íntegra 05 (cinco) textos a partir da 23ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no ano de 2000, visto que as edições anteriores não se encontram acessíveis para consulta no portal de pesquisa da entidade. Para uma melhor compreensão dos trabalhos abrigados no acervo da ANPEd, foram organizados pelos eixos que os conecta, a saber: o Currículo da Formação Docente, Inovação Curricular e método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Cabe salientar uma evidente escassez de trabalhos com foco nos eixos desta pesquisa, fato que reitera a necessidade deste estudo. Assim, apresenta-se a Tabela 5 (cinco) com os textos organizados por ano de publicação, local, título, autor/esse e GT.

Tabela 5 - Organização dos trabalhos catalogados por ano de publicação, local, título, autor/es e GT – ANPEd.

Ano	Local	Título	Autor/es	GT
2000	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2001	Caxambu-MG	1. Competências - um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil.	1. Dias, Rosanne Evangelista.	12
2002	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2003	Poços de Caldas - MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2004	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--

⁴ <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 29.12.2023.

2005	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2006	Caxambu-MG	1. Tendências nos currículos dos cursos de formação para professores para as séries iniciais.	1. Camargo, Arlete Maria Monte de.	08
2007	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2008	Caxambu-MG	Como a inovação curricular contribui para a autonomia do professor? 1. Currículo de formação docente no cotidiano escolar.	1. Gonçalves, Pedro Wagner e Sicca, Natalina Aparecida Laguna. 2. Agostinho, Patrícia Garcia Caselli.	12
2009	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2010	Caxambu-MG	Não foram captados trabalhos	-----	--
2011	Natal-RN	Não foram captados trabalhos	-----	--
2012	Porto de Galinhas-PE	Não foram captados trabalhos	-----	--
2013 ⁵	Goiânia-GO	Não foram captados trabalhos	-----	--
2015	Florianópolis-SC	1. A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular.	1. Pinheiro, Bárbara Carine Soares e Moradillo, Edilson Fortuna de.	08
2017	São Luís do Maranhão- MA	Não foram captados trabalhos	-----	--
2019	Niterói-RJ	Não foram captados trabalhos	-----	--
2021	Belém do Pará- PA	Não foram captados trabalhos	-----	--

Fonte: Elaboração da autora (2023).

a) Currículo da Formação Docente

O estudo de Dias (2001) discute, a partir Bersntein (1996), o conceito de competência recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil e sua relação com os documentos legais que o amparam e que vem ocorrendo desde o início da década de 2000 e apresentado, reiteradamente, como um “novo” paradigma para a formação docente.

Contudo, a autora ressalta que o “novo” paradigma das competências está em uso nos currículos da formação docente por pelo menos três décadas, e seus preceitos, desde então, estão fundamentados na formação utilitarista para o futuro professor em exercício profissional, tornando-o um mero executor de currículo e único responsável por sua formação. Isso resulta em um esvaziamento teórico em sua formação e tais fundamentos mostram-se totalmente alinhados à gestão empresarial da educação, a qual assume um caráter tecnicista e conteudista ao currículo de formação.

Camargo (2006) reflete em seu trabalho que as tendências nos currículos dos cursos de formação para professores para as séries iniciais são fortemente influenciadas por reformas educacionais, as quais são submissas à orientação dos organismos internacionais de financiamento que transferem à lógica de privilégio de mercado para o campo da educação.

⁵ A partir de 2013, as Reuniões Nacionais passaram de anuais para bienais.

Os conjuntos de reformas sob a égide de tais financiamentos acabam por ditar tendências curriculares nefastas para os cursos de formação docente que produzem percursos formativos aligeirados, provocam esvaziamentos teóricos pautados por epistemologias da prática e organizados por competências voltados para as exigências mercadológicas do trabalho, em detrimento de padrões de qualidade para educação pública fundamentados em uma sólida formação teórica e metodológica e na articulação indissociável da teoria e a prática.

O trabalho de Agostinho (2008) analisou o currículo de formação docente no cotidiano escolar por meio da análise do contexto da prática, tomando-a, dessa maneira, como instância formadora. A autora evidenciou as reuniões pedagógicas, encontro entre coordenadores e professores, reuniões de professores com seus pares, reuniões de pais, entre outras atividades escolares, como tempos e espaços de formação docente, como produção curricular.

Segundo a autora, a escola é um lócus de formação privilegiado do processo formativo dos professores. Contudo, esse processo não deve ser visto de forma isolada e, sim, articulada com outros espaços e tempos formativos.

b) Inovação Curricular

Com o objetivo de compreender como a inovação curricular contribui para a autonomia do professor, o texto de Gonçalves e Sicca (2008) traça um percurso didático-metodológico de uma atividade de pesquisa que estabeleceu uma interface entre universidade e professores da educação básica. Essa interface reverberou em práticas pedagógicas elaboradas e realizadas pelos professores da educação básica, por meio de projetos identificados como inovações curriculares.

Dessa forma, os autores elencaram cinco etapas que promoveram o desenvolvimento da autonomia dos professores atuantes na educação básica e em contexto de pesquisa, sendo: a sensibilização junto aos docentes sobre a necessidade de mudar o ensino e a escola; o esforço no planejamento da inovação curricular; a implementação de atividades para a inovação curricular; a elaboração de relatórios, reflexões e debates sobre os procedimentos realizados e, por último, a publicização da inovação curricular.

c) Método da Pedagogia Histórico-Crítica

Pinheiro e Moradillo (2015) tiveram como objetivo investigar como estudantes do curso noturno de licenciatura em Química da UFBA compreendem e utilizam a Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática docente durante o estágio curricular. Os dados do estudo revelaram que os estudantes reduziram a Pedagogia Histórico-Crítica a um conjunto de procedimentos organizados em cinco passos metodológicos, esvaziando sua filiação paradigmática e

desconsiderando os fundamentos ontológicos, epistemológicos e sociológicos que fundamentam a teoria pedagógica.

Os autores atribuem a redução da Pedagogia Histórico-Crítica e seu esvaziamento teórico tomado pelos estudantes a fatores como: compreensão limitada da teoria em razão do tempo disponível para o estudo; apropriação pragmática dos procedimentos didáticos; carência de materiais didáticos fundamentados nesta teoria; ausência de práticas docentes com referência em seus estudos de graduação; lacuna da perspectiva teórica no Projeto Político Pedagógico do curso e, por fim, uma incipiente proposta pedagógica fundamentada na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Foi possível apreender desse conjunto de trabalhos analisados que os eixos dessa pesquisa, Currículo da Formação Docente, Inovação Curricular e Método da Pedagogia Histórica-Crítica são afetados de forma incisiva por políticas reformistas ancoradas pela epistemologia da prática. Esse movimento tem provocado e delineado uma padronização e fragilização dos conhecimentos que constituem o ser docente,

Portanto, essa concepção pragmatista provoca a formação de mão de obra e adequação para a demanda de mercado. Essa realidade reverbera em um docente facilmente atraído por inovações praticistas, estéril de reflexões críticas sobre sua ação na docência e sobre os conhecimentos para o domínio de seu trabalho e autonomia, em suas dimensões pedagógicas e políticas, portanto, esta tese pretendeu avançar também nesse sentido.

1.3 O QUE DEFENDEM OS TRABALHOS DO ENDIPE⁶?

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE - é um evento científico que congrega a comunidade de pesquisadores, docentes, estudantes dos mais diversos espaços em encontros anuais. Tem por objetivo discutir as questões da Didática no campo da Educação em território nacional e em outros países (Página de apresentação do portal virtual da entidade).

Desse modo, o que se propõe analisar nesse acervo são os trabalhos publicados nos anais dos eventos e suas relações com os eixos dessa pesquisa. Assim, relaciona-se a seguir os textos publicados nos Anais e livros dos encontros desde o 1º Seminário, “A Didática em Questão”, realizado no ano de 1982, até o evento ocorrido no ano de 2022, intitulado “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”.

⁶ Disponível em: <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em 07.08.2023.

Convém salientar que os encontros IV, V, VI, IX, XI, XIII e XVI não estavam disponíveis para consulta no portal até a data do fechamento desta pesquisa. Assim, foram explorados, na íntegra, 8 (oito) trabalhos a partir dos eixos que os conecta: o Currículo da Formação Docente, a Inovação Curricular e a Método a partir da Pedagogia Histórica-Crítica.

Apresenta-se a seguir a Tabela 6, com distribuição dos trabalhos catalogados por ano de publicação, nome do evento, título e autor/es- ENDIPE.

Tabela 6 - Trabalhos catalogados por ano de publicação, nome do evento, título e autor/es- ENDIPE.

Ano	Nome do Evento	Título	Autor/es
1982	I Seminário “A Didática em Questão”	1. Ensino por meio de solução de problemas	1. Ott, Bertoluci Margot.
1983	II Encontro Nacional de Prática de Ensino e II Seminário “A didática em Questão/1983”	Não foram capturados	-----
1985	III Encontro Nacional de Prática de Ensino e III Seminário “A Didática em Questão/1985”	Não foram capturados	-----
1994	VII ENDIPE/1994 “Produção do conhecimento e trabalho docente”	Não foram capturados	-----
1996	VIII ENDIPE/1996 Formação e profissionalização do educador	2. Metodologia Histórico-Crítica: processo dialético de construção do conhecimento escolar.	1. Gasparin, João Luiz.
2000	X ENDIPE/2000 Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos	Não foram capturados	-----
2008	XIV ENDIPE/2008 Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas	1. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle 2. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão	1. Veiga-Neto, Alfredo. 2. Cunha, Maria Isabel da
2010	XV ENDIPE/2010 Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais	Não foram capturados	-----
2014	XVII ENDIPE A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade.	Não foram capturados	-----
2016	XVIII ENDIPE/2016 Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira	Não foram capturados	-----
2018	XIX ENDIPE /2018 Para onde vai a Didática?	1. Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente-discente, no planejamento, Estágio Supervisionado e processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos na escola.	1. Gasparin, João Luiz; Mashiba, Glaciane e Kaspchak, Marilene.
		1. O currículo da formação de professores e a prática na educação básica: uma reflexão sobre as lacunas na formação pelos cursos de	1. Melo, Gabriela Miceli Sucupira de.

2020	XX ENDIPE/2020 Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas.	licenciatura da rede privada no Rio de Janeiro. 2. Didáticas nos cursos de formação de Professores: reflexões e busca de caminhos partindo da Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Pedagogia Histórico-Crítica e círculos de cultura na formação inicial e continuada de professores.	2. Silva, Jacqueline Márcia Leal da. 3. Catoira, Marina Margarita Martin e. Fernandes, Ana Sheila Costa.
2022	XXI ENDIPE/2022 A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais	Não foram capturados	-----

Fonte: Elaboração da autora (2023).

a) Currículo da Formação Docente

Melo (2020) ponderou sobre o currículo da formação de professores e a prática na educação básica. A autora evidenciou algumas lacunas na formação nos cursos de licenciatura, como: a formação docente ainda em curso de ensino médio; a ausência de cursos de formação em regiões mais afastadas de grandes centros urbanos, bem como a atuação de docentes sem nenhuma formação. Assim, essas lacunas fatalmente irão reverberar nos estudantes da educação básica que terão dificuldade em acessar os conteúdos necessários para sua formação, por conseguinte, produzindo e consolidando as desigualdades sociais.

b) Inovação Curricular

A síntese de Veiga-Neto (2008) apresentou, sob a perspectiva pós-moderna de currículo, os elementos que chamou de crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Dessa forma, tratou da mudança de ênfase na lógica curricular da disciplina para ênfase no controle, pois, segundo o autor, a disciplina conduz a docilidade no modo do sujeito se posicionar em sociedade, enquanto o controle parece estimular a flexibilidade que, por sua vez, produz comportamentos adaptativos no sujeito, que está sempre preparado para mudanças.

Cunha (2008a) reflete que a perspectiva da crise epistemológica da modernidade e as transformações sociais reveladas nos processos de informação, no mundo do trabalho e na incorporação da subjetividade como natureza do conhecimento, conduzem o professor a uma tensão contínua em sua ação docente.

Assim, a autora assumiu a perspectiva da inovação como uma ruptura paradigmática, ou seja, defende que a formação docente esteja baseada em uma firme fundamentação teórica de maneira pluridimensional, pois só os saberes do campo científico não respondem as questões que extrapolam o campo da ciência e que residem nas subjetividades individuais dos estudantes.

c) **Método da Pedagogia Histórico-Crítica**

O trabalho de Ott (1982), apesar de não contemplar o critério temporal deste estudo, foi escolhido por enunciar em seu título, “Ensino por meio de solução de problemas”, termos que, em certa medida, se aproximaram do eixo desta pesquisa, que busca uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. A autora teceu críticas à escola e abordou algumas contradições em seu interior, entre elas se faz necessário destacar o que chamou de abandono do conhecimento organizado e o desenvolvimento de raciocínio e a ocupação destes por um ensino dos conteúdos de forma fragmentada.

Seu estudo defendeu o ensino por meio da solução de problemas, discutindo o distanciamento dos conteúdos escolares do contexto problemático da comunidade na qual os estudantes e professores estão inseridos. Assim, a autora enfatiza a necessidade de mudanças didáticas apoiadas na solução de problemas como caminho para o conhecimento da realidade, com o aporte do campo teórico oferecido pela escola.

Para tanto, apresenta um esquema sistemático organizado em passos para a solução dos problemas da realidade, como, por exemplo, observação, levantamento e verificação de hipóteses. A autora defendeu que a solução de problemas ocorre do plano teórico para o empírico. É possível inferir que, sob essa perspectiva, há uma aderência de seu esquema para uma lógica idealista na construção de conhecimento, tendo como critério de verdade a teoria.

Apesar de a autora formular uma negativa da influência teórica tecnicista em seus passos esquemático, sua essência é manifesta, dado o tratamento teórico e sua formulação metodológica, na medida em que percorreu um caminho pragmático para a solução do problema, além de não apresentar uma proposição de intervenção ou superação da realidade que, nesse processo, se mostra descolada de seu contexto econômico, social e histórico.

Gasparin (1996) teve por objetivo evidenciar como o campo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica se traduz na prática cotidiana escolar como uma metodologia dialética na construção do conhecimento. Para isso, apresenta o movimento dialético em três momentos interligados, sendo: prática-teoria-prática.

Ao explicitar o que deve compor cada momento desse trino dialético, o autor desenvolve e explicita ações concernentes aos passos didáticos pertencentes à Pedagogia Histórico-Crítica e que organizam o ensino, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social.

Dessa forma, é possível apreender de seu estudo que a construção dialética do conhecimento exige uma metodologia que caminhe no mesmo sentido, que toma os conflitos e contradições entre os princípios teóricos e os fenômenos empíricos como movimento histórico

na construção do conhecimento, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada desse processo.

Em outra obra Gasparin *et al.*, (2018) tiveram como objetivo apresentar três investigações acerca da condução do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. As investigações relacionaram esse campo teórico e suas contribuições para a formação dos professores e dos educandos no planejamento escolar, no estágio supervisionado e na mediação do processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos.

Os resultados alcançados apontaram a efetivação da práxis como elemento crucial na prática educativa para formação docente, rumo a uma ação pedagógica transformadora. Constatou a necessidade de trabalhar, com profundidade e por meio do processo dialético, os conceitos científicos que resultaram em uma elevação da consciência filosófica dos docentes em formação no estágio supervisionado e no planejamento escolar.

Catoira e Fernandes (2020) discutiram a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para os Círculos Formativos na formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, acentuaram a formação dos Círculos Formativos organizados nos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica como uma ação que promove o movimento da práxis, um movimento que assume um caráter dialético na construção do conhecimento.

Silva (2020) defendeu a Didática fundamentada na Pedagogia-Histórico-Crítica como campo de conhecimento nos cursos de formação que carrega a possibilidade aos licenciandos de compreenderem os processos de ensinar e aprender de maneira intencional e situada, podendo assim analisar com criticidade de maneira dialética a sociedade pela qual a Escola está inserida.

O levantamento e a análise dos trabalhos abrigados no acervo virtual do ENDIPE no eixo dessa pesquisa que tratou sobre a Pedagogia Histórico-Crítica elencaram as contribuições que esse campo teórico pode produzir, no que tange à formação docente. Dessa forma, foi possível constatar a necessidade de uma metodologia fundamentada nos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de docentes para a Educação Básica, lacuna que essa pesquisa teve o intento de contribuir.

1.4 O QUE DEFENDEM OS TRABALHOS NA ANFOPE⁷ ?

⁷ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anais/>. Acesso em:16.12.2023.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE - assume relevância ímpar na luta em defesa de políticas de formação e profissionalização do magistério desde os anos de 1980, realizando, a partir de então, Encontros e Seminários Nacionais, Regionais/Estaduais. Com isso, contribui para a discussão e o pensamento educacional brasileiro, com o firme compromisso com a escola pública, laica e gratuita em os níveis e modalidades (Página de apresentação do portal virtual da entidade).

No portal de publicações de Anais de Eventos, estão apenas disponíveis os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, entre Encontros e Seminários. Nessas publicações, não há registros de trabalhos que tenham em seus títulos a relação com eixos desta pesquisa. Entretanto, existe 1 (um) trabalho que foi analisado que discutiu, em alguma dimensão, o currículo da formação docente com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresenta-se a seguir a Tabela 7, com a Distribuição do trabalho catalogado por ano de publicação, nome do evento, título e autoras- ANFOPE.

Tabela 7 - Trabalhos catalogados por ano de publicação, nome do evento, título e autor/es- ANFOPE.

Ano	Nome do Evento	Título	Autor/es
2016	XII Encontro Estadual RJ X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE	Não foram capturados trabalhos	-----
2017	XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação		-----
2018	XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. ‘ “Política, gestão e formação de professores: (contra) reformas e resistências”.	Não foram capturados trabalhos	-----
2019	XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação XL Encontro Nacional FORUMDIR I Seminário Nacional ForPafor e Forpibid-rp “Políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência”.	1. Concepções em disputa	I. Farias, Inácia Roselli de Queiroz e Rodrigues, Melânia Mendonça
2022	XIII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação XIII Seminário Nacional de Formação de Professores 43º Encontro Nacional do FORUMDIR II Seminário Nacional ForParfor e Forpibid-rp I Encontro do Movimento Nacional em defesa do curso de Pedagogia	Não foram capturados trabalhos	-----

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Farias e Rodrigues (2019) buscaram refletir sobre as concepções de formação docente em disputa no cenário da política educacional brasileira dos anos 2000. As autoras afirmam que as mudanças oriundas da mundialização do capital ocorridas no final do século XX e início do século XXI produzem a hegemonia no campo educacional, com correntes pedagógicas neoprodutivistas e suas variantes neoconstrutivistas, neoescolanovistas e pedagogias do

“aprender a aprender.” Todavia, as autoras apresentaram a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de concepção contra hegemônica que se configura como uma formação que avança para além do senso comum para uma reflexão filosófica e que promove a transformação social.

Dessa forma, as autoras assumem as concepções críticas e emancipadoras da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores, com bases fundamentadas nos conhecimentos científicos, pedagógicos e históricos, voltada à humanização das futuras gerações.

1.5 O QUE PRONUNCIAM OS ARTIGOS DA REDE SCIELO ⁸?

A Scientific Electronic Library Online - Rede SciELO - criado em 1998, abriga de maneira cooperativa e virtualmente periódicos científicos da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Venezuela, Bolívia, Peru e Uruguai, além de textos científicos da Espanha, Portugal e África (Página de apresentação do portal virtual da entidade).

Para essa seção, foram catalogados 6 (seis) artigos acadêmicos abrigados no campo da Educação a partir dos termos que os une: Currículo da Formação Docente; Inovação Curricular e Método da Pedagogia Histórica-Crítica desde o ano em que a plataforma foi criada em território nacional. Apresenta-se a seguir a Tabela 8, contendo artigos organizados e enumerados por título, autor/autora e ano.

Tabela 8 - Distribuição dos trabalhos captados por ano, título do artigo, autor/es e ano de publicação na Rede SciELO.

Nº	Título do Artigo	Autor/es	Ano
01	Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social	1. Mazzeu, Francisco José Carvalho.	1999
02	Currículo, cultura e formação de professores.	2. Moreira, Antônio Flavio Barbosa.	2001
03	Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo	3. Taffarel, Celi Nelza Zulke. Júnior, Cláudio de Lira Santos	2016
04	Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura	4. Keller-Franco, Elize. Masetto, Marcos Tarciso.	2018
05	Inovação curricular no ensino superior: desafios e possibilidades	5. Campanil, Adriana Silva, Rejane Maria Gomes da Silva, Maria do Socorro Sousa	2019
06	Formação de professores e currículo: questões em debate	6. Moreira, Antônio Flavio Barbosa.	2021

Fonte: Elaboração da autora (2023).

⁸ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 03.11.2023.

a) Currículo da Formação Docente

O trabalho de Moreira (2001) discutiu em que medida os currículos de formação de professores estão formando professores capazes de atuar como intelectuais. Para tanto, o autor partiu do pressuposto que as ponderações sobre currículo devem incluir as reflexões sobre os docentes e suas práticas, pois não se pode pensar currículo sem se considerar o docente e sua formação.

O autor define a categoria do professor como um intelectual público, ou seja, um intelectual transformador que assume seu caráter político na prática docente, age com autonomia, integridade, ética e crítica ante os efeitos devastadores do neoliberalismo e de um processo de globalização que exclui os indivíduos e consolida as desigualdades sociais.

Em outro trabalho, Moreira (2021) reitera a categoria do professor com um intelectual transformador, como também enfatiza a participação deste de forma colaborativa na escola, tanto nas práticas do cotidiano escolar, quanto nas decisões referentes aos conteúdos escolares, metodologias e procedimentos de avaliação. Por conseguinte, a participação do professor como intelectual transformador é capaz de impedir a subordinação das práticas pedagógicas e a formação docente à lógica de mercado.

b) Inovação Curricular

Keller-Franco e Masetto (2018) consideraram a inovação curricular a partir da análise de um projeto em cursos de licenciaturas de dada universidade, em movimentos de mudança. Suas análises indicaram que a inovação curricular está ancorada na proposta do curso fundamentada em projetos que, segundo os autores, é capaz de romper com o paradigma técnico-linear-disciplina.

Além da concepção e organização curricular integrada, os autores evidenciaram outros elementos centrais, como os saberes docentes, os modelos de formação, as atividades práticas/estágio e metodologia de ensino-aprendizagem.

Campani *et al.*, (2019) discutiram a inovação curricular a partir de análise exploratória de um programa de extensão universitária e, de forma reiterada, afirmam que a universidade necessita construir currículos que dialoguem com os conhecimentos, valores e atitudes em uma perspectiva inovadora.

Ao tecerem críticas do distanciamento dos conhecimentos produzidos pela universidade com os saberes das comunidades locais, as autoras apresentaram a inovação curricular como um processo capaz de integrar esses conhecimentos, ao concluírem que a “[...] inovação curricular requer inovar formas de relação com o conhecimento ou formas de entender o

conhecimento” (Campani *et al.*, 2019, p. 787). Para tanto, a inovação curricular necessita passar pelo processo de inclusão e da interculturalidade da diversidade de saberes nos processos formativos.

c) Método da Pedagogia-Histórico-Crítica

Mazzeu (1999) ponderou uma proposta para a formação de professores fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Apresentou para essa proposta três eixos que orientaram sua pesquisa, sendo: o domínio dos conteúdos escolares e formas de ensinar, o estudo da concepção dialética e a formação de uma nova atitude ético-política.

O autor evidenciou os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber, prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social, como elementos que podem guiar o trabalho com a formação de docentes para a educação básica, como também um caminho para que esses professores percorram em sua prática educativa junto aos estudantes do Ensino Fundamental.

Taffarel e Júnior (2016), por meio da crítica, realizaram proposições aos programas de governo desarticulados com as necessidades reais das comunidades atendidas por tais iniciativas. Para tanto, defendem a formação inicial e continuada de professores sintonizada com a Pedagogia Histórico-Crítica como um campo teórico capaz de fazer resistências às investidas neoliberais, por meio de políticas educacionais baseadas no escolanivismo, construtivismo e pedagogias do “aprender a aprender.”

Desse modo, ao defenderem a formação inicial e continuada de professores fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, os autores reivindicam que os currículos sejam abarcados por conhecimentos clássicos em suas dimensões: científica, política, técnica, ética, moral e estética, com o objetivo sublime para uma formação *omnilateral* na perspectiva da emancipação humana.

1.6 O QUE DIZEM OS TRABALHOS DOS ANAIS⁹ DO CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO?

No sentido de focar nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o campo da Educação, foram realizados o Congresso "Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano" no ano de 2009, o Seminário "Pedagogia Histórico-Crítica: 30

⁹ Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/#!/phcbauru2015/anais-do-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 28.08.2023.

anos", em 2012, e o Congresso “Pedagogia Histórico-Crítica”, em 2015, cuja temática focou nas contribuições dessa teoria para a promoção do desenvolvimento humano por meio da educação.

Deste último, têm-se organizado os Anais do Congresso da Pedagogia da Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, publicado em 2016. Nessa obra, foram capturados 2 (dois) trabalhos que dialogam em profusão com o eixo do método da Pedagogia Histórico-Crítica dessa pesquisa, ficando de fora os eixos do Currículo da Formação Docente e Inovação Curricular, uma vez que não foram capturados trabalhos que dialogassem com tais eixos nesses Anais.

Apresenta-se na Tabela 9 a distribuição dos trabalhos captados por título, autor, eixo e ano de publicação oriundos dos **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**.

Tabela 9 - Distribuição dos trabalhos captados por título, autor, eixo e ano de publicação captados dos **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**.

Título	Autor/es	EIXO	Ano
1. Possibilidades metodológicas para ensino da Educação Física à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Cultura Corporal: experiências do Programa de Incentivo à Docência na Educação Básica-PIBID/UFPA	1. Mota, Joselene Ferreira; Oliveira, Gabriel dos Santos de; Reis, Saulo Viana e; Souza, Ane Caroline Brandão de.	EIXO 2: Currículo, didática e prática pedagógica.	2016
2. Didática Crítica: fundamentos teórico-metodológicos e contribuições para a formação docente	2. Zuck, Débora Villetti e; Bortoloto, Claudimara Cassoli.		

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Mota *et al.*, (2016), por meio da sustentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem da Cultura Corporal, discorrem as ações pedagógicas utilizadas para tratar no desenvolvimento do Programa de Incentivo à Docência na Educação Básica do Curso de Educação Física. Para materialização dessas ações, os estudantes percorreram os passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e constataram que as atividades propostas e desenvolvidas ampliaram a aproximação entre a Universidade pública e a Escola pública de educação básica, bem como elevou o nível de interesse dos estudantes para as questões da educação básica.

Para tanto, os autores reiteraram que: a necessidade da organização curricular precisa estar fundamentada nos conhecimentos clássicos; a produção do conhecimento e intervenção na prática social deve ser alicerçada na unidade teoria e prática, entre outros que dizem respeito à resistência a qualquer formação continuada ou inicial orientada por deliberação nas políticas educacionais pautadas por orientação de liberalismo e neoliberalismo.

Zuck e Bortoloto (2016) buscaram compreender as contribuições da Didática Crítica para a formação de professores. Logo, afirmam que essa área da Pedagogia assume o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem voltado para a transformação das relações de opressão e dominação e com a democratização da escola pública. As autoras afirmaram que ela é um componente indispensável na formação docente para a prática pedagógica como meio de resistência e de luta imprescindível para o desenvolvimento da consciência político-pedagógica do docente.

Portanto, o conjunto das produções evidenciou o quanto a relação de uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma inovação no campo do currículo da formação docente, esteve de forma tangencial, subsumida e até inexistente, o que ocorreu na base da ANFOPE. Esse fato reitera nesta pesquisa o urgente e necessário diálogo entre o campo da inovação curricular na formação docente e a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para uma formação situada, intencional e sistematizada.

1.7 O QUE PRONUNCIAM OS TRABALHOS DA REVISTA HISTEDBR ON-LINE DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”¹⁰

A Revista HISTEDBR On-line, do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, tem por objetivo publicar artigos oriundos de estudos e pesquisas científicas que tomam a educação como um fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica. (Página de apresentação do portal).

No portal de publicações da revista, estão disponíveis 58 (cinquenta e oito) volumes, desde o ano de 2009 a 2023.

Dessa maneira, do conjunto desses volumes, para essa seção, foram catalogados 32 (trinta e dois) artigos a partir dos termos indutores: Currículo da formação docente; Inovação curricular e método da Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, não há registros de trabalhos com os termos: Currículo da formação docente e Inovação curricular, havendo, assim, somente trabalhos com o termo: Pedagogia Histórico-Crítica em seus títulos.

Considera-se a Tabela 10 (dez) com a distribuição dos trabalhos selecionados e enumerados por título do artigo, autor/autora e ano.

¹⁰ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 22.11.2023.

Tabela 10 - Distribuição dos trabalhos selecionados e enumerados por título do artigo, autor/es e ano da **Revista HISTEDBR On-line**.

Nº	Título do Artigo	Autor/es	Ano
01	A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani	Duarte, Newton; Ferreira Benedito J. Pinheiro, Malanchen, Júlia e Muller Herrmann V. de Oliveira	2011
02	Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: Por quê? Para quê? Para quem?	Massucato, Jaqueline Cristina; Akamine, Aline Aparecida e Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de	2012
03	A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR	Malanchen, Júlia; Matos, Neide da S. D. e Pagnoncelli, Cláudia	2012
04	O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais	Souza, Davisson Charles Cangussu de	2013
05	O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica	Carvalho, Saulo Rodrigues de	2013
06	Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica	Martins, Lígia Márcia	2013
07	A catarse na pedagogia histórico-crítica	Cardoso, Mario Mariano Ruiz e Martins, Marcos Francisco	2014
08	A concepção de formação de professores presente nas teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise crítica	Gama, Carolina Nosella e Júnior, Cláudio de Lira Santos	2014
09	A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Curitiba	Vieira, Alboni Marisa Dudgeque Pianovski	2014
10	A pedagogia histórico crítica e os desafios frente à educação	Moreira, Heloysa Bragueto e Zanardini, João Batista	2014
11	Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Especial brasileira	Silva, Régis Henrique dos Reis	2014
12	Educação e liberdade: a pedagogia histórico crítica e a emancipação humana	Mata, Vilson Aparecido da	2015
13	Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica	Maia, Jorge Sobral da Silva e Teixeira, Lucas André.	2015
14	Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares	Neto, Jaqueline Daniela Basso Luiz Bezerra	2015
15	Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Coutinho, Luciana Cristina Salvatti e Lombardi José Claudinei	2016
16	A pedagogia histórico-crítica e a atualidade. Do trabalho como princípio educativo: apontamentos para a prática revolucionária na educação popular	Lima, Marcos Roberto	2016
17	Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica	Rosar, Maria de Fatima Felix	2018
18	Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Malanchen, Júlia e Anjos, Ricardo Eleutério dos	2018
19	Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético	Marsiglia, Ana Carolina Galvão; Martins, Lígia Márcia e Lavoura, Tiago Nicola	2019
20	Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica <i>versus</i> a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências	Malanchen, Júlia e Santos, Silvia Alves dos	2020
21	A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani	Martins, Marcos Francisco e Rezende, André Canevalle	2020

22	A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação	Lima, Marcos Roberto, Lombardi José Claudinei e Dominschek, Desiré Luciane	2020
23	O tema da prática na pedagogia histórico-crítica	Peixoto, Elza Margarida de Mendonça e Barreto, Nayara Bessa	2020
24	Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão	Arruda, Viviane Aparecida Bernardes de e Barros, Marta Silene Ferreira	2020
25	Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor	Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano; Oliveira, Luiz Antônio de e Ruckstadter, Flávio Massami Martins	2020
26	Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica	Martins, André Silva e Pina, Leonardo Docena	2020
27	A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico-crítica	Coppe, Marta Regina e Dalarosa, Adair Ângelo	2021
28	Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos	Silva, João Carlos da; Niesvald, Kerlyn e Schulz, Tatiana	2021
29	A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações	Calheiros, Vicente Cabrera e Ferreira, Liliana Soares	2021
30	Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores	Schmitt, Silvana Lazzarotto	2021
31	A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática	Ferreira, Marcela Figueira; Pena, Anderson dos Anjos Pereira e Zientarski, Clarice	2021
32	A questão da diversidade no trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações	Viana, Marta Loula Dourado	2023

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Assim, o trabalho de Coppe e Dalarosa (2021); Malanchen e Santos (2020); Martins e Pina (2020) analisaram o currículo como uma construção social que vem sendo esvaziado de seus conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por condicionantes históricos neoliberais de mercantilização da educação, da escola pública e do trabalho educativo; condicionantes esses que reforçam uma pedagogia utilitarista, tecnicista e pragmática.

Desse modo, esses trabalhos defenderam o currículo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica como uma perspectiva curricular contra-hegemônica que se opõe radicalmente a esses condicionantes de controle do processo de formação dos sujeitos e luta por uma formação *omnilateral* com o sentido na emancipação humana.

Silva (2014) e Viana (2023), respectivamente, analisaram a questão da Educação Especial brasileira e a diversidade humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, evidenciaram que, na sociedade dividida em classes sociais antagônicas, a diversidade humana, ou seja, os indivíduos em suas singularidades, o que os une e o os distingue, são apartados da socialização do acúmulo social e histórico dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Dessa forma, os autores defenderam que a socialização dos conhecimentos por meio da escola é condição preponderante para a emancipação humana em sua plenitude.

Os estudos de Massucato, Akamine e Azevedo (2012) discutiram a formação inicial de professores para a educação básica em nosso país. Reiteraram os desafios dessa formação sob a égide dos elementos do liberalismo, do neoliberalismo e da pós-modernidade. Os autores apontaram possíveis caminhos para essa formação em uma perspectiva crítica, como a valorização da construção do conhecimento científico e filosófico, a importância do papel do professor enquanto transmissor e mediador da cultura e do saber erudito, além da indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização da escola e de uma formação docente inicial sólida sustentada pelos clássicos, pelo ensino e pela pesquisa científica.

Vieira (2014) e Schmitt (2021) defendem a adoção dos elementos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica na formação continuada de professores em suas redes de ensino. Segundo as autoras, essa formação é frequentemente marcada pelo esvaziamento da teoria e a valorização do conhecimento tácito, isto é, uma desqualificação dos conhecimentos clássicos e a valorização do senso comum. Dessa maneira, consideraram que os professores, ao se apropriarem dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, podem compreender como realizar o trabalho educativo tanto em sua concepção prática, quanto em sua concepção teórica, ou seja, a práxis. Isso implica afirmar que os professores, a partir desses pressupostos, logram êxito por assumirem uma perspectiva crítica, um posicionamento técnico e político.

Na seara da formação docente, Gama e Júnior (2014) realizaram um levantamento das teses produzidas entre os anos de 1987 e 2010, com o objetivo de expor as concepções hegemônicas presentes no currículo de pedagogia no Brasil. Suas análises evidenciaram que as teses estão fundamentadas em uma visão idealista de sujeito e descrições fenomênicas da sociedade, assumindo como central a discussão do currículo no campo da subjetividade, em detrimento de discussão que se vincula à luta pela superação da realidade, fato esse que não contribui para o enfrentamento das problemáticas no campo educacional no país.

Ainda no campo da formação docente, Carvalho (2013) realizou uma discussão teórica sob o título: **O estágio supervisionado da teoria à prática - reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.** Com esse propósito, o autor teceu críticas ao equívoco que se converte uma visão simplificada do estágio supervisionado como aplicação da teoria, o que o reduz a um fenômeno empirista e pragmatista. Dessa forma, o autor afirmou a necessidade de uma sólida formação teórica para a prática social global do docente e apontou o estágio supervisionado como espaço para maior compreensão das particularidades e singularidades do trabalho do professor.

No estudo de Maia e Teixeira (2015), buscou-se as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores e a educação ambiental na escola pública. Os

autores afirmaram que, apesar de existir pressões em diversos âmbitos da sociedade para a implementação da educação ambiental na escola, se observa que as práticas educativas ambientais seguem fragmentadas e pontuais. Consideraram que a formação de professores no contexto atual brasileiro carece de perspectivas que permitam ao professor buscar a consciência filosófica. Dessa forma, apontaram como possibilidade de superação de tais condições teorizar os saberes propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica, cuja referência está em partir da prática social, ascender à teoria e retornar à prática social, concretizando, assim, uma práxis revolucionária para se pensar as questões ambientais nos processos educativos escolares.

Silva e Niesvald (2021) discutiram a temática da qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de construção de alguns referenciais analíticos presentes nessa teoria pedagógica. Nesse sentido, entre a polissemia do termo qualidade, em uma perspectiva histórico-crítica, os autores definiram como sendo uma proposta, uma ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, com o intuito de instrumentalizar os indivíduos a superarem a compreensão fenomênica da realidade. Assim, qualidade pressupõe, por meio da educação, a elevação das consciências e da emancipação humana.

Em Lima (2016) e Rosar (2018), houve uma preocupação em relação às categorias ontológicas educação e trabalho, uma vez que nelas estão inseridas as condições essenciais dos próprios seres humanos na materialidade dos bens produzidos. Portanto, trabalho e educação refletem a ação humana sobre a natureza e nas interações sociais de produção, ou seja, no desenvolvimento humano histórico e social. Seus estudos destacam a subsunção do trabalho e da educação ao modo de produção capitalista e apontaram que é necessário recolocar os debates sobre a relação entre trabalho e educação como elementos fundamentais para uma prática pedagógica revolucionária, com o objetivo último de uma formação *omnilateral* dos sujeitos.

Moreira e Zanardini (2014) colocaram em evidência as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar e a necessidade de discussão acerca de seus pressupostos como uma teoria contra-hegemônica. Entre as contribuições, destacou-se a valorização dos conteúdos escolares como meio de acesso de superação da classe trabalhadora da condição de dominado.

Nesse mesmo sentido, Neto (2015) e Ruckstadter *et al.*, (2020) ratificam os conteúdos clássicos como nucleares da educação escolar e que estes, uma vez mediados de forma planejada e intencional em uma perspectiva crítica, são capazes de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Contudo, os autores alertaram para a superação de uma visão ingênua de que o conhecimento, por si só, tem o potencial de revolucionar as estruturas

da sociedade; entretanto, o conhecimento é capaz de fornecer os fundamentos para se pensar e repensar a realidade e suas contradições.

Souza (2013); Calheiros e Ferreira (2021) debateram, respectivamente, o ensino de sociologia e a educação física sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores elencaram alguns argumentos de como esse campo teórico pode contribuir para o desenvolvimento dessas disciplinas, entre eles evidenciaram que o principal objetivo desse campo teórico é a socialização dos instrumentos educacionais para que a classe trabalhadora possa ingressar na cultura letrada, como condição para transformação da sociedade rumo à emancipação de todos os sujeitos.

Martins (2013); Malanchen; Anjos (2018); Arruda e Barros (2020) convergiram em seus estudos para a identificação dos elementos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Asseveraram que o estofo dessas teorias aponta para a apropriação da cultura como ferramenta essencial para o desenvolvimento dos sujeitos em meio às contradições sociais por eles enfrentadas e reiteraram a escola como espaço privilegiado para a socialização dessa cultura.

Duarte; Ferreira; Malanchen e Muller (2011) refutaram as críticas à pedagogia formulada por Dermeval Saviani e detectaram os equívocos fundamentais no interior dessas análises. Entre as críticas a esse campo teórico, há o argumento de que ele se distancia da teoria marxiana sobre a sociedade capitalista. Contudo, após contundentes análises das críticas a essa pedagogia, os autores concluem que elas acabam por revelar uma ausência de compreensão do método materialista histórico-dialético por seus críticos.

Martins e Rezende (2020) apresentaram em seu trabalho uma entrevista com Dermeval Saviani, o formulador originário da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de conhecer a concepção de consciência filosófica do autor, além de verificar a centralidade desse conceito na referida teoria pedagógica.

Nesse mesmo sentido, o trabalho de Lima; Lombardi e Dominschek (2020) afirmaram que é na superação do senso comum pela consciência filosófica que emerge uma concepção de educação revolucionária, a um mesmo tempo histórica e crítica, cujo objetivo não pode ser outra senão a sua consolidação do sujeito coletivo da história, de transformar a si próprio e à sociedade de maneira direta e intencional.

Com a explícita finalidade de encontrar a concepção de prática que está subjacente às perspectivas de formação de professores que se fundamentam no materialismo dialético, Peixoto e Barreto (2020) reiteraram a prática como critério de verdade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como sendo elemento de transformação material

teleologicamente dirigida à sociedade emancipada. Contudo, em seus estudos, as autoras evidenciaram que há uma dispersão de sentidos e a ausência de um aprofundamento teórico sobre aquilo que é a prática em uma perspectiva materialista e dialética.

O estudo de Cardoso e Martins (2014) procurou demonstrar como a categoria da catarse tem sido apropriada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo os autores, a catarse é a síntese que resulta de cada ação educativa, que se converte em sucessivas sínteses. Isso implica uma consolidação da formação do concreto pensado nas consciências dos sujeitos. Contudo, os autores alertaram que a catarse não pode ser entendida como um momento isolado do ato educativo, haja vista ela ser a plena expressão dialética da prática educativa e produtora de uma nova prática social, de novas problematizações a serem superadas.

Malanchen; Matos e Pagnocelli (2012) relataram a trajetória histórica do processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. As autoras afirmaram que não foi uma tarefa fácil a elaboração curricular, visto que foi necessária a compreensão sobre o método materialista histórico e dialético por aqueles envolvidos nessa construção.

Isso exigiu um esforço intelectual, além das condições objetivas da produção curricular, como o acesso a bibliografias e consultores que pesquisam e trabalham nessa linha teórica, além de produzir de forma coletiva com a participação dos profissionais da escola, que apresentam condições laborais precarizadas, como a ausência do tempo e espaço.

No entanto, o currículo foi elaborado com o firme propósito de que seus fundamentos tragam a possibilidade de construir a autonomia e as condições para a elevação da consciência da classe trabalhadora. Assim, aproximando os estudantes da riqueza intelectual produzida historicamente, isso implica dizer que o conhecimento científico deve ser o elemento central de referência para a organização do ensino.

Coutinho e Lombardi (2016) apresentaram, de forma introdutória, reflexões de caráter teórico acerca da gestão da escola, fundamentando-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, ao longo do texto, reiteraram que a escola é uma instituição social. Isso resulta afirmar que, como tal, guarda uma relação de interdependência e reciprocidade com a sociedade como um todo, para tanto, faz-se necessária a materialização da participação social, com intuito de garantir os processos democráticos em seu interior, pois a escola tem um papel relevante a cumprir para consolidação desses processos.

Educação e liberdade foram as categorias de análise no estudo de Mata (2015). Para tanto, o autor ponderou a respeito do papel potencial da Pedagogia Histórico-Crítica na luta por uma educação libertadora, de caráter revolucionário, conseqüentemente, comprometida

politicamente com a transformação da sociedade. O autor prosseguiu afirmando que, para transformar a sociedade, faz-se necessário extirpar a fronteira entre o conhecimento e a sociedade de classes, uma vez que, sem o conhecimento teórico, não há possibilidade de a classe trabalhadora superar o domínio ideológico da classe dominante. Nesse sentido, o papel da Pedagogia Histórico-Crítica assume sua relevância ao ser um instrumento de superação por meio da educação formal, permitindo o acesso da cultura à classe trabalhadora.

No campo da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho de Marsiglia *et al.*, (2019) teve como objetivo contribuir para o enfrentamento coletivo de avançar rumo à construção e consolidação desse campo teórico. Desse modo, buscaram analisar alguns elementos presentes na proposta didática desenvolvida por Gasparin (2002).

A análise procurou evidenciar que, segundo os autores, são considerados equívocos a esse campo teórico que reduz o fundamento do método a uma aligeirada concepção de prática-teoria-prática, assim como, uma didatização do método a procedimento de ensino. Isso tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada da didática histórico-crítica. Contudo, os autores reafirmam a significativa importância da obra de Gasparin (2002), por inaugurar as discussões teóricas dessa pedagogia em território nacional, por meio de diversas secretaria municipais e estaduais de ensino.

Ainda na seara da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, Ferreira *et al.*, (2021) procuraram demonstrar as vinculações entre os fundamentos dela e a proposta da escola unitária de Gramsci (2001) no campo da didática. Para tanto, afirmam que a didática desenvolvida nessa pedagogia, em suas bases filosóficas e metodológicas, atende a necessidade de produzir a humanidade em cada indivíduo singular, de maneira direta e intencional, o que já se produziu de forma coletiva (Saviani, 2011b). Assim, os autores concluem que a escola unitária e a Pedagogia Histórico-Crítica são, portanto, teorias da educação escolar vinculadas e que se complementam a serviço dos interesses das classes trabalhadoras.

No sentido de sintetizar, faz-se necessária a retomada do que se pronunciou no título deste capítulo: o que foi construído de conhecimento científico sobre uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma Inovação Curricular na Formação Docente – o ponto de partida da prática social.

Assim, no primeiro eixo da Inovação Curricular, as 11 (onze) produções analisadas estiveram associadas às mudanças paradigmáticas curriculares; às concepções de formação inicial e continuada; à articulação entre teoria e prática; à ampliação dos saberes docente e desenvolvimento profissional. Ao passo que esta pesquisa pretendeu contribuir e avançar

assumindo uma Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica como um significado de inovação no currículo da formação docente inicial.

Contudo, o conjunto de trabalhos analisados não tratou de forma estrita uma Metodologia Problematizadora no currículo para a formação docente sob à luz da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva que exige que a apreensão dos problemas da prática educativa seja analisada, investigada, entendida e fundamentada nas categorias da radicalidade, da rigorosidade e da globalidade.

No eixo do Currículo da Formação Docente, as 37 (trinta e sete) pesquisas analisadas relacionaram o campo curricular de formação a uma diversidade de temáticas que estiveram associadas às concepções críticas e pós-crítica de currículo. Foram evidenciadas as categorias da práxis, a prática, os saberes docentes e a interdisciplinaridade como elementos que assumiram centralidade na constituição do currículo para a formação docente.

No terceiro eixo, que tratou sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica, os 44 (quarenta e quatro) trabalhos estiveram associados à crítica ao método e aos fundamentos dessa pedagogia e sua didática e a relação desse campo teórico e a Psicologia Histórico-Cultural; além das contribuições da teoria para a educação ambiental, a educação especial, a educação física, a educação infantil, o estágio supervisionado, o ensino de sociologia e para a gestão escolar.

Trataram também das categorias trabalho como princípio educativo, a práxis, a escola unitária, a mercantilização da educação e as políticas reformistas, além de temas como a liberdade e qualidade da educação

Abordaram, ainda, o método na formação docente inicial e continuada, além de expressarem a necessidade e urgência metodológica para a Pedagogia Histórico-Crítica. Na busca para atender essa necessidade, este estudo caminhou para a construção de uma Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para o currículo da formação docente inicial, pois é

[...] urgente e fundamental que os educadores brasileiros, que vêm trabalhando no interior da corrente Histórico-Crítica, dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que fazer da prática educativa (Duarte, 1992, p. 2).

Dessa forma, na busca dos estudos sobre o que fazer da prática educativa, ou seja, uma sistematização metodológica na formação docente inicial sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, esta pesquisa em curso esteve ancorada na articulação entre seus eixos – haja vista ainda não ter sido explorado por pesquisadores sob tal perspectiva.

Portanto, após a revisão sistemática dos 92 (noventa e dois) trabalhos inventariados, tornou-se um desafio desta pesquisa avançar, aprofundar e propor uma Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma Inovação Curricular na Formação Docente.

Finalmente, esquadrihando o movimento dialético na construção do conhecimento, o próximo capítulo percorreu o caminho metodológico da pesquisa em uma abordagem predominantemente qualitativa por meio da pesquisa-ação e, nesse contexto, coube considerar a relação entre conteúdo e forma, tomando como lente teórica, política, filosófica e epistemológica a Pedagogia Histórico-Crítica.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA - A PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL

Entendemos por metodologia o caminho, o pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade) (Minayo, 2011.p, 14).

Na pesquisa em educação, o compromisso da construção do conhecimento reside em sua função social formativa de todos os sujeitos históricos em um caráter emancipatório. Admitindo essa responsabilidade, o estudo em curso buscou por meio da metodologia, ou seja, o caminho, o pensamento e a prática exercida em um dado contexto social responder **quais as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia?**

Por esse propósito, este estudo encontrou abrigo nas teorias críticas de currículo com o objetivo de questionar, transformar e propor contribuições para a realidade do campo curricular de formação docente, uma vez que,

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2001, p. 30).

Desse modo, por meio da chancela das teorias críticas, este estudo organizou-se de forma didática pelas mesmas dimensões do método da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo elas: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social.

A dimensão da prática social é entendida neste estudo como o conjunto de produções científicas já realizadas sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente inicial. Na dimensão da problematização, tem-se o percurso metodológico que buscou resposta à questão problematizadora de seu objeto de pesquisa.

Na instrumentalização, encontram-se os fundamentos, filosóficos, psicológicos e metodológicos, do método da Pedagogia Histórico-Crítica. Seguindo, têm-se a dimensão catártica da pesquisa, onde se deu a elaboração teórico-metodológico do objeto.

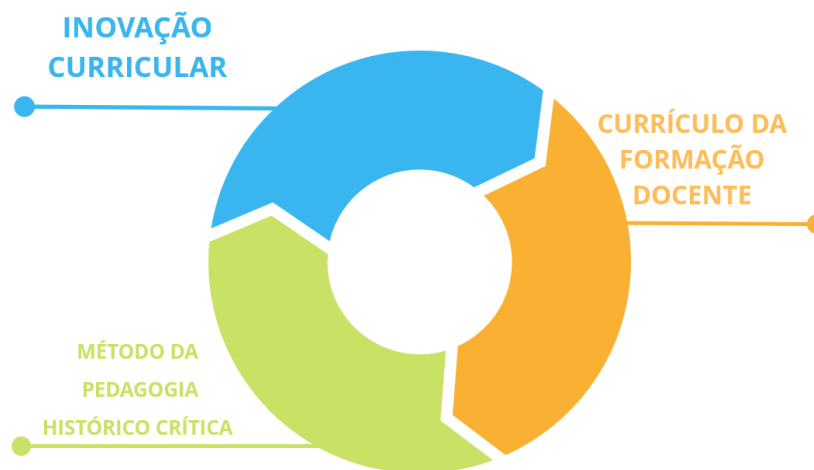
Na dimensão da prática social apresentou-se a materialização do esquema didático da Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente inicial.

Neste estudo, as dimensões apresentaram-se de forma desmembrada, mas apenas para fins didáticos, pois essas dimensões são indissociáveis e ocorrem no trabalho educativo de forma simultânea. Assim, diante da problemática da pesquisa, tem-se as seguintes questões orientadoras secundárias:

- O que vem sendo pesquisado sobre uma metodologia problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica para os cursos de formação docente inicial? (Prática Social)
- Qual o caminho metodológico da pesquisa em curso? (Problematização)
- Quais os fundamentos epistemológicos da Inovação Curricular, do Currículo da Formação Docente e do método da Pedagogia Histórico-Crítica? (Instrumentalização)
- Qual a síntese teórico-metodológica da Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente? (Catarse)
- Qual a proposição da Metodologia Problematizadora partir da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente inicial? (Prática Social)

Nesse sentido, a questão geral e as questões secundárias já citadas pretenderam alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Para tanto, apoiou-se nos eixos: Currículo da Formação Docente; Inovação Curricular e o Método Pedagogia Histórico-Crítica, conforme representação na Figura 1.

Figura1: Eixos da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

De forma sintética, nesse momento, cabe elucidar o que se entende do campo teórico dos eixos em questão.

Entende-se por Currículo da Formação Docente (Nóvoa, 2019; Gatti, 2009; Oliveira, 2004; Veiga, 2002) como um campo pelo qual se determina a concepção de sociedade, de

educação e de sujeito. Esse currículo deve carregar o compromisso de formar as novas gerações docentes em uma perspectiva técnica, ética e política (Gimeno Sacristán, 2008; Saviani, 2001).

Em uma perspectiva histórico-crítica, a Inovação Curricular deve provocar no sujeito o discernimento de o que é essencial e o que é aparente, o que é acessório e o que é necessário, o que é elementar e o que é imprescindível para a formação docente (Saviani, 1980). Dessa forma, deve criar oportunidades mais democráticas para todos os sujeitos acessarem os conteúdos clássicos por meio de métodos e técnicas inclusivas com o objetivo de atender a diversidade humana (Saviani, 2001).

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011a; 2008a; 2001) é compreendida como um conjunto de dimensões, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social, com o caráter de libertação e transformação na luta pelos direitos ao acesso e construção dos conhecimentos mais elaborados de maneira democrática. Logo, o acesso e a construção dos conhecimentos nesse campo teórico assumem a natureza emancipatória com a formação integral de todos os sujeitos históricos (Duarte, 2016).

Assim sendo, com o objetivo de pensar em uma metodologia para a formação docente inicial a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, este estudo apoiou-se na abordagem qualitativa para a construção desse conhecimento científico.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2011, p. 21).

A função social de uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa repousa em uma diversidade de significados, onde os pesquisadores passam a explorar e a apreender como os sujeitos ou grupos sociais se posicionam diante de um problema social.

As características de uma pesquisa de abordagem qualitativa residem nos procedimentos de descrição, de compreensão e de explicação com absoluto rigor como se conectam o local e o global em um determinado recorte de tempo do fenômeno. (Creswell, 2010; Minayo, 2011). Ela evidencia, assim, os objetivos procurados por seus pesquisadores em suas orientações teóricas-metodológicas e seus dados oriundos da empiria na busca dos resultados mais legítimos e fidedignos (Gerhardt; Silveira, 2009).

Portanto, dadas essas características, esta pesquisa em curso teve seu objeto de estudo à elaboração de uma metodologia a partir do método da Pedagogia-Histórico-Crítica, assumindo-a como uma inovação no currículo da formação docente inicial e adota, para isso, a abordagem qualitativa, entendendo que esse caminho desvelará os aspectos da realidade a ser pesquisada no movimento das contradições dialéticas que residem no interior da prática social e sua dinâmica relacional. “A contradição dialética não é uma invenção do pensamento, é um princípio ontológico, é uma categoria da realidade natural e social, que se reflete no pensamento dialético” (Duarte, 2016, p. 12).

De fato, a dialética que ratificou esta pesquisa teve seu fundamento didático-metodológico na Pedagogia Histórico-Crítica, para quem o processo de construção do conhecimento apresenta duas dimensões indissociáveis, a lógica concreta e a abstrata, que se interconectam pela mediação do abstrato.

Dessa forma, a construção do pensamento ocorre do empírico, do concreto real, passa pela mediação do abstrato e retorna para o concreto agora pensado e elaborado. Logo, o concreto é ponto de partida e ponto de chegada, ou seja, o pensamento, o real concreto é o verdadeiro ponto de chegada (Saviani, 2001; 2011a).

Portanto, o processo de construção dialética do conhecimento apresenta-se em uma globalidade estruturada e permanentemente construída; o concreto, a totalidade uma vez apropriada pelo sujeito e mediada pela lógica da dialética, torna-se a expressão no pensamento, agora a expressão máxima do concreto (a consciência filosófica). Ou seja, compreender a totalidade do fenômeno e sua lógica dialética permeada de contradições, senso e contrassenso e, nesta pesquisa, a apreensão do concreto real e pensado foi abordado na seção a seguir por meio do recurso metodológico da pesquisa-ação.

2.2 A PESQUISA-AÇÃO: O ONDE, O QUANDO E COM QUEM A PESQUISA SE DESENVOLVEU

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação qualificou-se neste estudo como um recurso metodológico sob o abrigo da abordagem qualitativa, na medida em que foi capaz de produzir novos conhecimentos e

contribuir para a transformação social. Na pesquisa-ação, os fenômenos da prática social são situados historicamente e concebem a atuação dos sujeitos de forma ativa em sua relação com a pesquisa e com os outros sujeitos.

Nesse sentido, ao encontrar aderência à abordagem qualitativa, a pesquisa-ação caminha para estudar a Metodologia Problematizadora como uma inovação no currículo de formação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de conhecer e intervir em profundidade como esse fenômeno singular ocorre na prática educativa no processo de construção do conhecimento.

Por conseguinte, são pressupostos inerentes da pesquisa-ação a intervenção e a participação das pessoas envolvidas no processo da pesquisa. Isso implica uma integração e cooperação ativa de todos aqueles comprometidos no estudo. Tem-se, assim, os participantes deste estudo como parceiros na construção do conhecimento, o que pode reverberar para uma intervenção social, ou seja, em uma intervenção na formação docente inicial.

Nesse contexto, a prática social pesquisada decorreu da relação da pesquisadora com os participantes e a problemática da pesquisa nascida na prática profissional na docência universitária em Pedagogia. Porquanto, “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 15).

A escolha desse conjunto de características para o estudo justificou-se por quatro motivos, sendo: o aceite da Instituição de Educação Superior - IES para a pesquisa; o aceite para a realização da pesquisa-ação na pessoa do professor regente; o aceite dos estudantes na realização dos processos didático-metodológicos e, por último, a afinidade da pesquisadora aos componentes curriculares do curso de Pedagogia advindos da formação acadêmica e atuação profissional.

Logo,

A forma de pesquisar a realidade implica a participação da população como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades. A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização (Baldisera, 2001, p. 08).

Assim sendo, neste estudo, a pesquisa-ação teve como objetivo intervir na problemática advinda da formação docente que ocorre por meio de metodologias que pouco ou nada

estimulam a participação dos docentes em formação, no sentido de problematizar a realidade em um movimento de conscientização e transformação dela.

Dessa maneira, a pesquisa-ação, enquanto recurso metodológico no estudo em curso, buscou intervir nessa problemática e propor uma Metodologia Problematizadora para a formação docente inicial.

Concebe-se, assim, a pesquisa-ação como recurso metodológico diferenciado, especialmente porque retira os sujeitos da posição de meros informantes para torná-los parceiros na construção de um conhecimento que trará benefícios a todos os envolvidos. Com a centralidade no sujeito, o recurso metodológico acaba contribuindo para uma intervenção social, instigando, especialmente, a luta por interesses e direitos. Nesse sentido, uma das maiores implicações éticas da pesquisa, especialmente visualizada na pesquisa em Ciências Sociais, está relacionada à democratização do saber e possibilidade de transformação social (Miranda, 2019, p. 9-10).

Desse modo, como recurso metodológico, além de buscar o rigor científico, a pesquisa-ação pressupõe o compromisso ético com todos os participantes envolvidos no estudo e, nesse sentido, deve buscar o consentimento e o esclarecimento desses participantes. Para tanto, encontram-se nos apêndices A e B desta pesquisa a Autorização para a Pesquisa na Instituição da Universidade Campo e o Termo de Consentimento Livre e de Esclarecimento, respectivamente.

A pesquisa-ação, enquanto metodologia, congrega várias técnicas de pesquisa social. Dessa forma, neste estudo, foram utilizadas técnicas de obtenção de dados, interpretação dos dados e intervenção em uma dimensão coletiva e participativa para a construção de novos conhecimentos e mudança na formação docente inicial.

Assim, a pesquisa-ação caminhou no intento de investigar as contribuições da implementação de uma Metodologia Problematizadora fundamentada na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, assumida como uma inovação no âmbito do campo curricular da formação docente. Em vista disso, coube à pesquisa-ação, que tem em sua natureza a construção intelectual, propiciar o exame dos acontecimentos contemporâneos apoiado em uma abrangência de técnicas.

Entre esta abrangência de técnicas, tomaram lugar nesta pesquisa a observação participante, os questionários, o diário de pesquisa de campo, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Considerou-se, para análise dos dados, a triangulação dessas técnicas como uma possibilidade de representar a singularidade da realidade multidimensional e histórica do uso da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente

inicial. Cabe elucidar que esse conjunto metodológico da pesquisa foi explicitado nas seções a seguir.

2.3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O trabalho em campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com que nos é estranho (Neto, 2002, p. 64).

A observação participante encontrou assento nesta pesquisa na medida em que se fez necessário captar o ambiente natural, ou seja, a prática social as manifestações, as situações ou fenômenos que foram obtidos por meio da observação e posterior análise da própria realidade social, pois a “[...] técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Neto, 2002, p. 59).

Essa técnica de levantamento de dados promove uma relação face a face entre o pesquisador (observador) e os pesquisados (observados). É uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, pois capta uma diversidade de fenômenos, fatos e elementos que só podem ser observados na realidade da prática social (Neto, 2002).

A observação participante requereu da pesquisadora neste estudo um olhar atento para a essência e para as contradições que ocorreram dentro da prática educativa, com uma presença não invasiva, mas permanente na busca por “[...] captar das relações existentes na realidade social dos homens como uma união dialética entre o sujeito e o objeto” (Cury, 1986, p. 25).

Portanto, para apreender a essência do objeto desta pesquisa, o desenvolvimento da Metodologia Problematizadora no seio da sala de aula universitária foi necessário conhecer a união dialética entre sujeito e objeto, conhecer sua estrutura interna, o fenômeno e sua relação com a realidade, pois o

[...] fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 1969, p. 11).

Logo, depreender do fenômeno sua essência só fez sentido por meio de uma imersão, uma incorporação nesse cenário cultural, nessa prática social, de tal modo a modificar esse ambiente e por ele ser modificada, com o objetivo de compreender sua totalidade. Para tanto, neste estudo, foi necessário o uso do Roteiro de observação participante que se encontra no apêndice C ao final, visto que serviu como guia sobre: o que observar? Quem observar? Quando observar? Para que observar?

Assim foram observadas duas turmas da disciplina de Currículo na Universidade de Brasília, no curso de Pedagogia, que serão doravante denominadas de T1 e T2, respectivamente, com o objetivo de analisar o protagonismo dos estudantes com o desenvolvimento da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A disciplina de Currículo foi desenvolvida em quinze aulas, sendo dez delas destinadas ao desenvolvimento da Metodologia Problematizadora.

No sentido de ampliar o olhar observador para o fenômeno deste estudo, a pesquisadora obteve o auxílio de 5 (cinco) estudantes de mestrado, cursando a disciplina de Estágio de Docência no ensino de graduação da UnB, no curso de Pedagogia nas turmas T1 e T2 que, doravante, serão identificados por ED1, ED2, ED3, ED,4 e ED5.

Na turma T1, a pesquisa contou com atuação docente e observação de ED1, ED2, ED3 e ED4, que ministraram quatro aulas, respectivamente, em dias diferentes com as temáticas da disciplina de Currículo. Convém salientar que, na T2, a pesquisa contou com a observação de ED5 em todas as aulas ministradas pela pesquisadora, que não atuou como docente.

Assim sendo, esse olhar ampliado possibilitou à pesquisadora captar dados empíricos cada vez mais apurados e fidedignos do uso da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, ED1, ED2, ED3, ED4 responderam a um Questionário destinado às estagiárias de docência na graduação, o qual se encontra no apêndice H deste estudo, e ED 5 a um outro questionário que se encontra no apêndice I.

Para registrar os meandros da essência dessa totalidade chancelada pela observação participante, foi utilizado um diário de pesquisa de campo, explicitado na próxima seção.

2.4 O DIÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista

do observador, as ideias e preocupações (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152).

O diário de campo em uma pesquisa qualitativa torna-se uma rica fonte de informações e dados que complementarão as outras técnicas aplicadas na pesquisa, fornecendo ao pesquisador a realização de reflexões e diálogos com o campo teórico.

O diário de campo evidencia os procedimentos de análise do material empírico, nascido na prática social, bem como as reflexões do pesquisador e as decisões quanto ao caminho da pesquisa, pois demonstra os acontecimentos desde sua estrutura inicial ao seu final (Araújo *et al.*, 2013).

Com precisão, a função descritiva e reflexiva do uso do diário de campo na pesquisa aproxima o pesquisador das ações, dos gestos, entre outras reações que só são possíveis de serem captadas por meio de uma observação minuciosa e um registro fidedigno, uma vez que

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (Demo, 2012, p. 33).

Dessa forma, o diário de campo une de forma dialética os pesquisados, o pesquisador e o objeto, no intuito de captar as contradições das relações existentes na realidade social, uma realidade que “[...] não é mais *naturalizada*, mas historicizada, ao ser considerada como produto da práxis humana, já que o mundo histórico é o mundo dos processos dessa práxis (Cury, 1986, p. 25, grifos do autor).

Portanto o diário de pesquisa de campo foi empregado como um elemento, uma fonte de descrição e ordenação do cotidiano dos pesquisados neste estudo, em um esforço intelectual de apreender da relação social desses sujeitos em formação com a Metodologia Problematizadora a partir do campo teórico da Pedagogia-Histórico-Crítica. Esses dados foram analisados e triangulados com os questionários e demais técnicas de pesquisa elencadas neste estudo.

2.5 OS QUESTIONÁRIOS

Se o questionário padronizado é o instrumento privilegiado de sondagem, seu uso não se limita, todavia, a esta única estratégia de pesquisa (Laville; Dionne, 1999, p. 183).

O questionário nesta pesquisa teve o objetivo de traçar o perfil dos estudantes e docentes quanto às situações social, profissional e acadêmica, bem como suas opiniões em relação às questões do uso da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como elemento formativo.

Ao questionar os sujeitos da pesquisa, são desveladas informações da prática social, informações de suas realidades histórica, social e política, o que permite ao pesquisador ampliar os dados da pesquisa na medida em que os sujeitos evidenciam e se expressam de forma clara e precisa, compondo e revelando assim umas das faces do objeto.

Aliado a uma variedade de métodos e técnicas, o questionário é capaz de expandir o processo de investigação. Segundo Minayo (2014, p.177), “[...] na formulação de uma pesquisa, não é suficiente compreendê-los como operações lógicas e se estão corretamente concatenados. É preciso, além disso, estender o sentido histórico e sociológico de sua definição e das combinações que produzem”.

Neste estudo, os dados obtidos por meio dessa técnica foram apresentados de forma estatística e descritiva, uma vez que as questões foram organizadas por múltipla escolha e respostas subjetivas. Esses dados serviram para apreender pontos de determinada relação dos sujeitos pesquisados com o objeto desta pesquisa, uma vez que “[...] os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo e dialético.” (Minayo; Costa, 2018, p. 141).

Para tanto, foi necessário o uso de um roteiro de pesquisa que em seu teor resguardou o objetivo de desvelar mais uma face do objeto de estudo, sob o ponto de vista dos pesquisados. Os instrumentos para o levantamento dos dados oriundos dos questionários encontram-se nos apêndices E, F, G, H e I deste estudo. Os instrumentos dos apêndices E e F cumpriram a função de um diagnóstico inicial sobre os sujeitos da pesquisa e seu envolvimento com a Metodologia Problematizadora. Já os instrumentos E e G cumpriram o papel de uma avaliação final sobre o uso da metodologia em questão.

O instrumento F tratou do questionário inicial destinado aos estudantes. O instrumento E tratou do questionário destinado aos docentes, dividido em três etapas que correspondem ao antes e ao depois do uso da Metodologia Problematizadora. O instrumento G tratou das considerações finais dos estudantes após o uso da Metodologia Problematizadora por um semestre e, por fim, os instrumentos H e I trataram dos questionários destinados aos professores em Estágio Docente.

Convém ressaltar que o instrumento E foi aplicado as duas docentes regentes que atuam na Organização do Trabalho Pedagógico da FE/UnB, na disciplina de Currículo, que aceitaram trabalhar com a Metodologia Problematizadora em suas turmas.

Neste estudo, o campo pesquisado em profundidade foi a sala de aula com estudantes universitários cursando o quarto semestre de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB, na disciplina de Currículo, no 1º semestre de 2023. Os estudantes pertenciam a duas turmas distintas, sendo uma turma no turno matutino e outra no noturno, sendo T1 e T2 respectivamente. As turmas T1 e T2 eram compostas por 41 (quarenta e um) estudantes matriculados, cada uma. Contudo, na T1 foram frequentes 37 (trinta e sete) estudantes e na T2 34 (trinta e quatro).

Assim, de agora em diante, os 71 (setenta e um) estudantes serão identificados por sua função como estudante na pesquisa e número em uma sequência de 1 a 71, ou seja, de E1 a E71. Igualmente, os professores regentes das turmas T1 e T2 serão identificados por PR1 e PR2, respectivamente, e as estudantes do Estágio Docente identificadas por ED1, ED2, ED3, ED4 e ED5.

Esse conjunto de interlocutores da pesquisa contribuirá para apreender do objeto suas múltiplas faces, suas múltiplas determinações, no sentido de desvelar sua essência e formular uma síntese com potencial transformador.

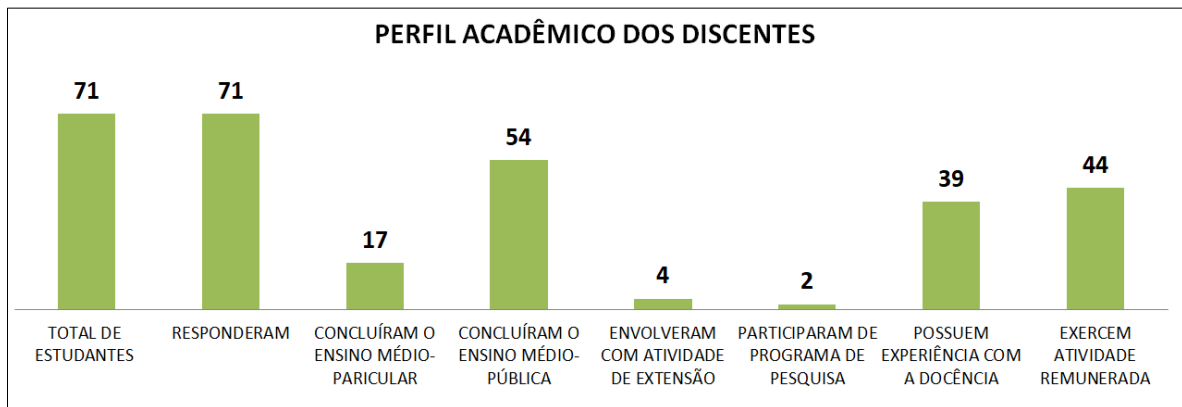
Assim, as contribuições iniciais dos discentes serão tratadas na próxima seção em duas dimensões. A primeira apresenta o perfil acadêmico dos estudantes, e a segunda suas considerações a respeito do uso de metodologias problematizadoras em sala de aula.

2.5.1 Perfil do discente - contribuições iniciais

Buscou-se por meio dos gráficos que se seguem demonstrar uma face do perfil dos sujeitos interlocutores que responderam ao questionário destinado aos estudantes, Apêndice F, com o objetivo de compreender o que os discentes conhecem sobre o método da Pedagogia–Histórico–Crítica e sobre a Metodologia Problematizadora a partir desse campo teórico.

Assim, tem-se o Gráfico 1 que trata do Perfil acadêmico dos estudantes, abordando a origem dos ingressos na Pedagogia, participação em programas de pesquisa e envolvimento em atividade de extensão, bem como a experiência em atividade docente e atividade remunerada.

Gráfico 1- Perfil acadêmico dos discentes



Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados do questionário no Apêndice F 2023.

No Gráfico 01, toma destaque a diferença do percentual de estudantes que concluíram o Ensino Médio na rede pública e na rede privada; contrariando os dados do IBGE¹¹ na Síntese de Indicadores Sociais de 2018¹², onde 36% dos estudantes que ingressaram na educação superior são oriundos da rede pública de ensino, enquanto o percentual daqueles que concluíram na rede privada soma-se mais que o dobro.

Contudo, essa particularidade que se evidencia no Gráfico 1 ocorre com intensidade nas licenciaturas, em especial neste estudo para a Pedagogia, que tem sua origem na grande maioria dos egressos das escolas públicas (Gatti, 2014). “Ou seja, verifica-se que os estudantes de licenciatura vêm da escola pública; que a renda familiar da maioria deles está entre baixa e extremamente baixa; e que parte significativa desses estudantes já está no mercado de trabalho.” (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 238).

Isso pode elucidar ainda no Gráfico 1 o elevado número de estudantes que exercem atividade remunerada, uma vez que

[...] uma realidade familiar de muitas privações econômicas tende a apressar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. E isso tem feito da licenciatura uma área com um significativo número de estudantes trabalhadores. São universitários que não aplicam o melhor de seu tempo e energias nos estudos, visto que utilizam o ensino noturno ou os horários alternativos para frequentarem as aulas. Invariavelmente, para esses alunos, estudar significa realizar uma terceira jornada, praticada, quase sempre, no limite do esforço físico e mental (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 234).

¹¹<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>.

¹² Os dados do IBGE coletados no ano de 2022 sobre a Síntese do Indicadores Sociais que trata do percentual de estudantes que concluíram o Ensino Médio na rede pública e na rede privada não foram divulgados até a conclusão desta pesquisa.

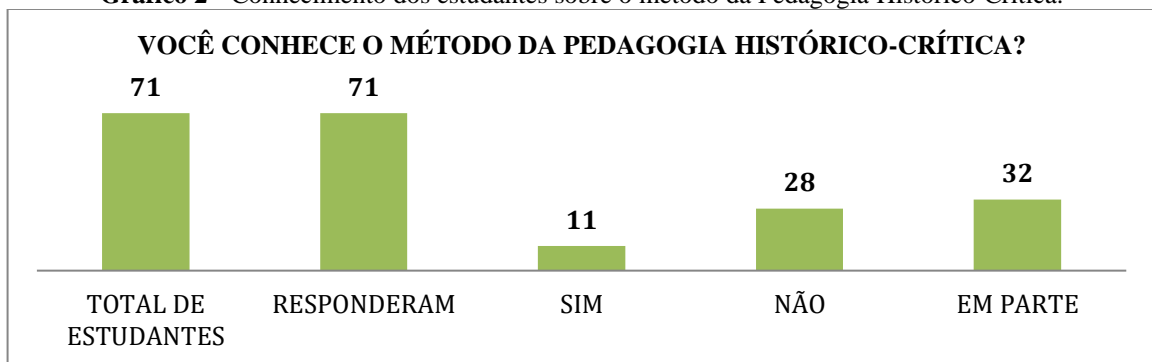
Isso, em parte, explica o exponencial número de estudantes com experiência na docência, conforme o Gráfico 1, uma vez que

Com relação aos estudantes trabalhadores, uma boa parte deles é formada por aqueles que iniciam suas atividades no magistério antes do término do curso. Se, por um lado, esses estudantes terão oportunidade de conhecer o campo de atuação durante a realização do curso, reduzindo o distanciamento da formação com as atividades práticas da docência; por outro lado, vão assumir a atividade docente de maneira precoce, antes mesmo de terem realizado o estágio supervisionado, muitas vezes reduzindo o tempo e também a qualidade da formação [...] (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 234).

Esses fatores, entre outros, podem justificar a baixa participação dos estudantes em programas de pesquisa e envolvimento com atividade de extensão, uma vez que eles ocupam seu tempo com outras atividades, como demonstradas no Gráfico 01.

Quanto ao conhecimento dos discentes sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Conhecimento dos estudantes sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica.



Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados do Questionário contido no Apêndice F (2023).

Quando questionados se conheciam o método da Pedagogia Histórico-Crítica, fica evidente que 60 (sessenta) estudantes afirmam não a conhecer e/ou a conhecerem em parte. Esses dados evidenciam a necessidade de essa teoria pedagógica ganhar mais terreno nos espaços de ensino, em especial para a classe trabalhadora, por esmerar-se em ser uma teoria contra-hegemônica, haja vista que:

[...] no caso da pedagogia histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual (Saviani, 2013c, p. 26).

Ainda,

considerada um marco na educação brasileira por se tratar de uma teoria pedagógica explicitamente comprometida com a classe trabalhadora “[...]” tem o foco na transmissão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos

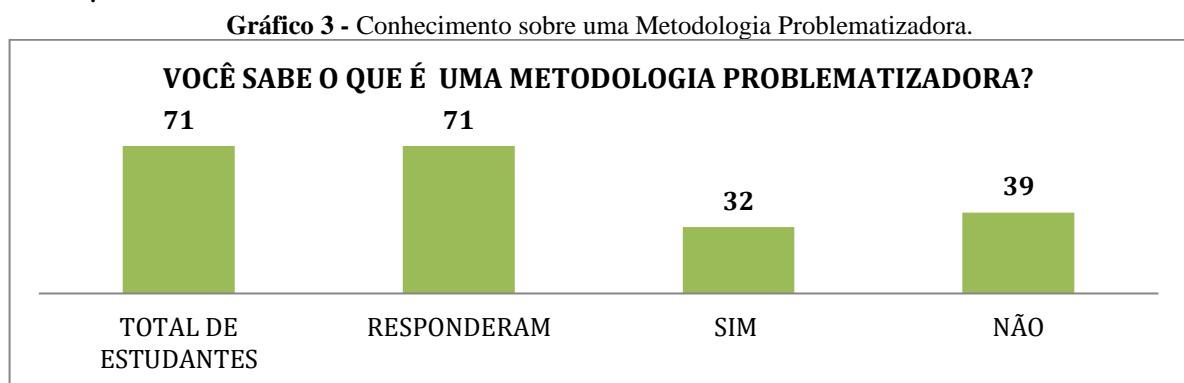
voltados para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas (Selzler e Orso, 2021, p. 254).

Contudo, segundo Lombardi (2018), um dos relevantes desafios encontrados para divulgação e instituição da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma teoria pedagógica reside na dificuldade de se trabalhar na contraposição com pedagogias educacionais hegemônicas já sedimentadas no Brasil.

No entanto, mesmo diante desses limites sobre o amplo conhecimento desse campo teórico, há possibilidades de caminhos para a sua divulgação e instituição, como a continuidade de novas pesquisas nas áreas do currículo, da avaliação e da didática, ou seja, da organização do trabalho pedagógico, sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Logo, isso implica dizer que a necessidade de se conhecer em profundidade a Pedagogia Histórico-Crítica pode em muito em seus efeitos e, um deles é o de propiciar uma educação de possibilidades na medida em que os conhecimentos produzidos pela humanidade são amplamente propalados, propiciando assim uma educação emancipadora assegurando ao sujeito uma vida em plenitude.

Quanto ao conhecimento sobre uma metodologia problematizadora, tem-se o Gráfico 3



Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados do Questionário contido no Apêndice F (2023).

O Gráfico 3 evidencia o equilíbrio daqueles que conhecem uma metodologia problematizadora e daqueles que não conhecem, e revela a necessidade de se ampliar os recursos metodológicos que problematizem os conteúdos curriculares na educação superior, como um meio de ensino que tem como orientação a indissociabilidade entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis.

Pode-se perceber isso, reiteradamente, a seguir, nas considerações dos estudantes sobre o uso de uma metodologia problematizadora em sala de aula.

E8 - É uma metodologia instigadora que possibilita a participação ativa desde a estruturação das atividades, sua execução até sua conclusão.

E14 - É uma metodologia que permite a reflexão e estimula o pensamento crítico.

E21 - Leva à tona o senso crítico dos alunos em sala de aula, culminando ao maior aprendizado.

E24 - É importante, pois ajuda a compreender o papel de cada um em uma sociedade desigual.

E28 - O contato com a metodologia problematizadora possibilita o maior entendimento do aluno, pois ele se insere no problema.

E30 - Faz o aluno pensar, participar da aula como protagonistas, gera uma troca de aprendizagens.

E31 - Utilizar uma metodologia problematizadora dentro da sala de aula é importante para que o aluno tenha um pensamento crítico do contexto sociocultural da qual faz parte.

E34 - Acredito que a metodologia problematizadora contribui para relacionar a teoria com a prática.

E48 - É importante para os alunos, pois estaremos formando pessoas críticas e que compreendem a sociedade que estão inseridas.

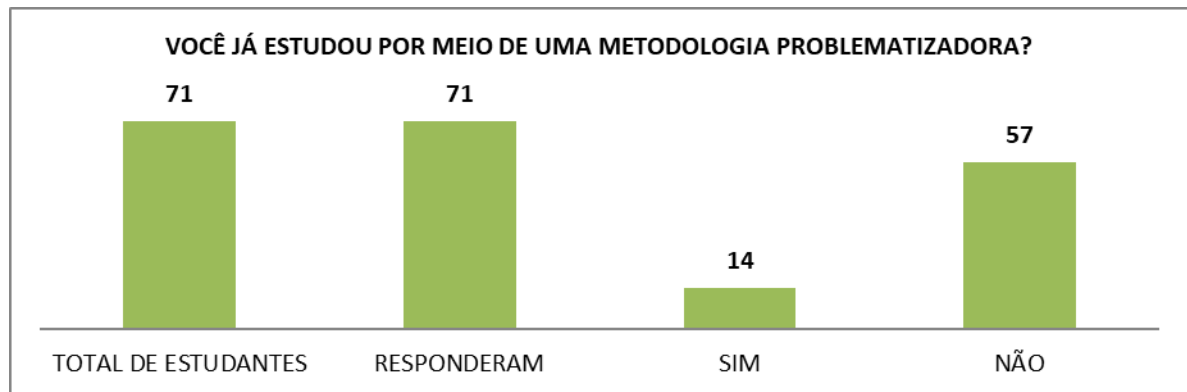
E64 - Faz o aluno pensar, participar da aula como protagonista, gera uma troca de aprendizagens.

E69 - Estimula o pensamento crítico do aluno, fazendo com ele preste atenção na realidade em que vive.

Desse modo, uma metodologia problematizadora é capaz de ampliar o olhar crítico sobre a realidade, carrega a possibilidade de instigar a curiosidade e a investigação, tomando tal realidade como ponto de partida e de chegada. Portanto, ela deve fomentar o protagonismo dos estudantes, no sentido de propiciar a autonomia e o senso crítico para identificar e intervir nos problemas apresentados pela prática social.

Questionado aos estudantes se eles já haviam estudado por meio de uma Metodologia Problematizadora, apresentaram os seguintes dados expostos no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Estudo por meio da Metodologia Problematizadora



Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados do Questionário contido no Apêndice F (2023).

O Gráfico 4 revela a escassez do uso de metodologias problematizadoras no processo de ensino e aprendizagem, o que habilita essa pesquisa a avançar e propor uma metodologia que seja capaz de promover uma ruptura com metodologias tradicionais de ensino na educação superior.

Uma metodologia problematizadora carrega em si a possibilidade de fomentar nos estudantes e nos professores a assunção de uma postura filosófica diante de situações problemáticas nascidas da e na prática social, pois a necessidade de pensar filosoficamente nasce quando o sujeito é posto diante de uma situação problemática e, a partir da apropriação dos conhecimentos clássicos, é capaz de intervir em função da necessidade da prática social de maneira crítica e autônoma.

Quando questionados sobre a contribuição do uso de uma metodologia problematizadora para o entendimento de sua futura ação docente, os estudantes apresentaram as seguintes reflexões:

E5 - O uso da metodologia pode contribuir para uma visão ampliada da sociedade.

E6 - Creio que a metodologia pode levar a mais reflexões sobre a prática docente.

E8 - A metodologia poderá dar subsídios para que eu possa compreender melhor meu trabalho na prática pedagógica.

E9 - Contribui na construção do pensamento crítico, conseqüentemente acarretará um impacto social.

E14 - A metodologia poderá ser esclarecedora e enriquecedora, uma vez que pode permitir vincular algo “teórico” com a prática cotidiana, não deixando algo vago.

E28 - Com uma metodologia problematizadora é possível ter um contato real com a prática social, viver a realidade ao invés de apenas ler sobre ela, abre novos horizontes e linhas de pensamento.

E31 - Poderá contribuir no entendimento e na construção de uma prática docente mais eficiente, criativa e que desperte o interesse dos alunos, que façam pensar e que facilite o processo de ensino e aprendizagem.

E34 - A problematização coloca a prática social em evidência tornando próximo os aspectos da docência e da realidade, pois acredito que problematizar é buscar sair do padrão de comportamento de aceitação, é estudar para modificar e transformar.

E44 - É uma forma de compreender o todo e se atentar aos detalhes no processo de ensino.

E49 - Acredito que no momento que questionamos nossa prática nos tornamos profissionais mais críticos.

Das considerações sobre a contribuição do uso de uma metodologia problematizadora para a futura ação docente, é possível depreender a preocupação dos estudantes com o processo de construção de uma consciência crítica e a edificação de uma práxis pedagógica que considera a possibilidade de intervenção social por meio da ação educativa. Essa preocupação torna-se legítima, pois “Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2011b, p. 120).

Portanto, a construção de uma consciência crítica sobre a práxis desde a formação docente inicial, por meio da metodologia problematizadora, é capaz de fornecer elementos que esclarecem e dão sentido à prática e à teoria. Para tanto, faz-se necessária a superação do senso comum, pois os sujeitos que tomam conhecimento da realidade são capazes de objetivar a intervenção e transformação dessa realidade. Disso, “[...] conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (Saviani, 1996, p. 5).

A próxima seção trará as contribuições iniciais das docentes regentes, com o objetivo de compreender o perfil dessas professoras, quais metodologias utilizam em suas aulas, bem como suas impressões sobre a metodologia problematizadora.

2.5.2 Perfil dos docentes regentes- contribuições iniciais

O questionário destinado aos docentes, Apêndice E, foi organizado em três etapas, a primeira trata do perfil dos docentes quanto a sua formação e atuação profissional, a segunda realiza uma sondagem sobre quais metodologias as professoras utilizam em sua prática

educativa e a terceira quanto ao uso da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, nessa primeira etapa, tem-se como resultado os dados apresentados no Quadro 1, que evidencia o perfil das professoras regentes das turmas de Currículo, interlocutoras da pesquisa denominados PR1 e PR2, bem como seus regimes de trabalho, a formação acadêmica, modalidade e etapas que atuaram como docente e tempo de docência na Educação Superior.

Quadro 1 - Perfil dos docentes

Docente	Regime de trabalho	Formação acadêmica	Modalidade e etapas de ensino em que atuou como docente	Tempo de docência na Educação Superior
PR1	Dedicação exclusiva	Licenciatura plena Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Pós-graduação - <i>lato sensu</i> Pós-graduação - <i>stricto sensu</i>	20 a 25 anos
PR2	Dedicação exclusiva	Licenciatura plena Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado	Educação Infantil Ensino Fundamental Pós-graduação - <i>lato sensu</i> Pós-graduação - <i>stricto sensu</i>	15 a 20 anos

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Questionário no Apêndice E (2023).

O quadro 1 aponta que as PR1 e PR2 que atuaram na formação inicial docente nas turmas de currículo apresentam uma sólida formação, além de uma larga experiência na docência com atuação desde a Educação Básica à pós-graduação *stricto sensu*.

Essas características podem incidir de maneira positiva no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em formação inicial, na medida em que esses professores formadores passam a discutir com propriedade as questões oriundas da Educação Básica em suas particularidades e complexidades.

Contudo, é preciso salientar que, mesmo com uma sólida formação e ampla experiência na docência, eles devem também colocar-se como aprendizes,

[...] como um intelectual pesquisador, crítico, cidadão e planejador de situações de aprendizagens; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência (Masetto, 2009, p. 18).

Nesse processo, o professor formador pode, segundo Masetto (2009, p. 17-19): a) compreender e assumir que professor e estudante são sujeitos de aprendizagem; b) incentivar a mudança de atitude dos estudantes, no sentido de levá-los a entenderem o seu papel de sujeitos no processo de aprendizagem; c) assumir um novo papel do professor; d) trabalhar

com grandes temas interdisciplinares; e) rever a metodologia do trabalho docente e discente; f) rever o processo de avaliação; g) rever o significado e importância da dinâmica da aula.

Na segunda etapa do questionário, buscou-se entender quais metodologias PR1 e PR2 utilizavam em suas práticas educativas e sobre o que conheciam do campo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, quando questionados se trabalhavam com alguma metodologia e como a planejavam os professores apontaram que:

PR1 - Trabalho tanto na graduação como na pós com metodologias ativas, todo o protagonismo é do aluno. Para cada aula, uma estratégia ativa diferente.

PR2 - Sim. Com metodologia transdisciplinar. Defino como o conteúdo a ser trabalhado será abordado a partir da integração entre diferentes saberes, disciplinas e/ou áreas de conhecimento. Verifico e organizo diferentes e mais adequadas linguagens para abordagem do conteúdo potencializando outros modos para além da expressão oral. Nesse momento, considero ainda o modo mais pertinente para contextualização crítica, autocrítica e propositiva do conteúdo. Considero um modo de abordagem diferente à aula anterior, possibilitando aprendizagens aos conteúdos “conceituais” e metodológicos.

Fica em evidência que PR1 e PR2 têm sistematizado para as aulas metodologias distintas, contudo com um eixo em comum, ambas trabalham com metodologias que dialogam com o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem. Enquanto a PR1 trabalha com metodologias ativas, PR2 trabalha em uma abordagem transdisciplinar com uma variedade de linguagens, de modo a favorecer o engajamento e desenvolvimento dos estudantes.

Apresentadas essas considerações sobre os docentes, parece que há a necessidade constante que o trabalho do professor caminhe no favorecimento do processo de aprendizagem dos estudantes, com uso de metodologias que propiciem a participação deles no ato educativo, bem como a interação entre os grupos e com o professor na construção do conhecimento de maneira crítica e autônoma.

Nesse sentido, as professoras regentes foram questionadas sobre o que entendiam por metodologias problematizadoras. Elas consideram que:

PR1 - O trabalho focado na problematização que considera a realidade (prática social), o problema, a instrumentalização, a catarse e o retorno a prática social.

PR2 - São recursos didático-metodológicos que subsidiam docentes e estudantes na análise crítica e questionamento da realidade, a partir da construção de novos conhecimentos que possibilitem compreender a realidade e propor mudanças.

Nas considerações das docentes em regência, é pertinente o entendimento de que as metodologias problematizadoras são recursos que propiciam aos estudantes a compreensão da realidade e assumirem diante dessa realidade uma atitude crítica e propositiva rumo a mudanças.

Nesses termos, o professor proporcionará uma educação problematizadora. Em uma perspectiva freireana: “A educação problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadora (Freire, 1979, p. 81).

Portanto, imbuído de educação problematizadora, o professor é capaz de desafiar os estudantes a pensarem de maneira crítica, autônoma, interventiva e criativa tomando como ponto de partida a prática social.

Segue-se com o questionário destinado às docentes em regência, com o objetivo de realizar uma sondagem do que conhecem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, quando questionados sobre o que conheciam desse campo teórico, a PR1 afirmou conhecer e já ter trabalhado nessa perspectiva, e a PR2 afirmou conhecer um pouco, contudo nunca ter trabalhado à luz desse campo teórico.

Sendo assim, a PR1 apontou como pontos fortes com o trabalho desenvolvido a partir da Pedagogia Histórico-Crítica a problematização partindo do contexto social, a reflexão como possibilidade transformadora e que as dimensões dessa pedagogia são um processo formativo emancipador. Apontou ainda como fragilidades algumas resistências por parte dos alunos e o processo de alienação que fragilizam as discussões.

As duas práticas metodológicas evidenciadas pelas professoras regentes apresentam potencialmente um solo fértil para o desenvolvimento da Metodologia Problematizadora, pois, se por um lado, a PR1, ao conhecer e trabalhar com o campo teórico pode estabelecer um diálogo mais profícuo e aprofundado sobre o método da pedagogia histórico crítica, por outro lado, a PR2 pode alargar e contribuir com as discussões a partir de outros olhares teóricos, provocando a inovação, a mudança desejável de concepções tradicionais de ensino que não suportam as demandas da sociedade contemporânea.

Posto isso,

inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional

vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (Masetto, 2003, p. 200-201).

A partir dos gráficos, quadros e das considerações das docentes regentes e dos estudantes, apresenta-se até aqui um panorama inicial quantitativo sobre o uso de metodologias problematizadoras na prática educativa.

Em uma análise qualitativa, é revelado que o uso de metodologias problematizadoras no processo de ensino e aprendizagem é capaz de habilitar os estudantes a identificar e intervir nos problemas impostos pela prática social, uma vez que essas metodologias carregam a possibilidade de romper com metodologias que andam em mão única, ou seja, do professor para o estudante, para práticas educativas que acentuam o trabalho docente e elevam os estudantes ao patamar de protagonistas de suas aprendizagens.

Portanto, tem-se assim um panorama propício para o desenvolvimento da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que ela caminha na direção de uma práxis pedagógica que toma como ponto de partida e de chegada a prática social e que estabelece uma relação de reciprocidade pedagógica entre quem ensina e quem aprende. Em outras palavras, a prática pedagógica trata-se de trabalho humano cuja função precípua é o da mudança do sujeito e da sociedade.

Compondo o conjunto de técnicas para o levantamento de dados para além dos questionários, tem-se a análise documental tratada na próxima seção.

2.6 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista, 2012, p. 57).

A análise documental ganhou espaço neste estudo, uma vez que esses registros desvelaram conteúdos que dialogaram com eixos da pesquisa. Isso implica questionar essas bases documentais, entre outras fontes, o que contam do processo histórico das relações sociais, da prática social. A reconstrução conceitual realizada com dados oriundos dos documentos é capaz de desvelar suas determinações políticas, econômicas e sociais, ou seja, suas determinações históricas.

Dessa forma, cabe ao pesquisador, ao realizar a análise dos documentos, perquirir o que foi dito e que não foi dito, o que oculta e o que revela, ou seja, analisar o que está implícito e explícito, compreendendo a racionalidade que constitui o documento em suas contradições e

influências, além de sua localização em uma rede de contextos. Portanto, nesta pesquisa foram analisados os documentos tomando-os como fontes primárias, pois elas

[...] trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar as concepções litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos (Evangelista, 2012, p. 59).

Assim enumera-se as seguintes fontes primárias para análise:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96;
- Diretrizes Curriculares para a formação docente; Resolução CNE/CP nº 1/2006.
- Resolução CNE/ CP nº 02/2015
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; Resolução CNE/ CP nº 02/2019.
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB

Cabe salientar que foram analisados os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial da Universidade de Brasília-UnB. O instrumento para o roteiro da análise documental em uma dimensão qualitativa encontra-se no Apêndice D deste estudo. Complementando o conjunto de técnicas que desvelaram a totalidade do objeto deste estudo, há a pesquisa bibliográfica tratada na seção a seguir.

2.7 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

[...] a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos. Isso se dá ao passo que a pesquisa bibliográfica se coloca como impulsionadora do aprendizado, do amadurecimento, levando em conta em suas dimensões os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento (Oliveira *et al.*, 2021, p. 8).

A pesquisa bibliográfica constituiu-se um dos primeiros passos para a construção deste estudo, com o “[...] esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento, [...] impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento” (Hayashi *et al.*, 2012, p. 56).

Dessa forma, essa técnica neste estudo surgiu da necessidade de inventariar, analisar e interpretar as pesquisas, os documentos científicos que tratam da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação no currículo da formação docente.

Como um dos passos iniciais, foi inventariado, analisado e interpretado um conjunto de trabalhos constituídos da literatura científica, bem como de teses, dissertações e artigos científicos abrigados nos acervos da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), nos eventos científicos e revistas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPEd e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, além de publicações completas da Rede SciELO, dos Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano e trabalhos da Revista HISTEDBR On-line do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil

Assim, procurou-se estabelecer um profícuo diálogo entre o conjunto de trabalhos constituídos aqui como “estado da arte” e o corpo de literatura de referência, com o objetivo de responder ao problema de pesquisa em questão, ou seja, um diálogo entre o campo teórico e o objeto de estudo nessa pesquisa. Essa análise carrega em si a possibilidade de fomentar “[...] a articulação, o confronto, o encontro e o desencontro entre o prescrito e a realidade encontrada em campo, uma articulação entre teoria e prática, ou seja, o movimento da práxis [...]” (Gontijo, 2022, p. 78).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, bem como as demais técnicas metodológicas de pesquisa, foi tratada por meio da triangulação dos dados, explicitado na próxima seção.

2.8 A ANÁLISE - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (Triviños, 1987, p. 138).

Com o objetivo de estabelecer um diálogo contínuo no movimento dialético entre a prática social (a empiria) e os trabalhos científicos, a triangulação dos dados encontrou espaço neste estudo, visto ser um procedimento analítico que possibilita a “[...] combinação e

cruzamento de múltiplos pontos de vista” (Minayo, 2010, p. 29). Isso implica uma ampliação do universo de informação sobre o objeto de pesquisa com a “[...] visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (Minayo, 2010, p. 28-29).

Segundo Minayo (2010), essa técnica permite ao pesquisador atuar em duas dimensões no processo de construção da pesquisa, uma diz respeito aos dados empíricos e outra à análise desses dados, construindo assim a totalidade do objeto, a sua realidade permeada de contradições.

Esta pesquisa está assentada na abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa-ação e triangulada por uma variedade de técnicas metodológicas, como a análise documental, a observação participante, os questionários e o diário de campo. Seguem na seção a seguir o cronograma da pesquisa, a relação espaço-temporal desde o levantamento e análise dos dados e, a construção de seu relatório final.

2.9 O CRONOGRAMA DA PESQUISA

A disciplina intelectual que o trabalho de pesquisa exige faz com que o pesquisador se organize para escalonar, no tempo disponível, as etapas do processo e as tarefas que cada etapa comporta (Pádua, 1997, p. 46).

O cronograma explicita a associação entre as etapas de realização da pesquisa ao seu tempo de execução. Sua explicitação detalha um planejamento do tempo e das ações de maneira minuciosa e cuidadosa desde as primeiras ações até sua execução final das atividades de pesquisa.

O cronograma, por sua natureza, responde *o quando* as etapas da pesquisa serão realizadas, o que propicia ao pesquisador uma organização em dois níveis: a primeira diz respeito à própria organização pessoal, e a segunda diz respeito aos desdobramentos das fases da pesquisa que podem ser realizadas de forma simultânea. Contudo, a elaboração do cronograma vai além de responder ao *quando*, mas estabelece uma íntima relação com *o quê*. Dessa maneira, torna-se a expressão gráfica da relação entre “o quê” e “quando” de uma pesquisa.

Assim, no intento de explicitar de forma detalhada a relação entre as etapas da pesquisa e sua relação temporal tem-se o Quadro 2, que se organiza em etapas do processo da pesquisa.

Quadro 2 – Cronograma da pesquisa

ATIVIDADES	1º SEM. 2021	2º SEM. 2021	1º SEM. 2022	2º SEM. 2022	1º SEM. 2023	2º SEM. 2023	1º SEM. 2024	2º SEM. 2024
Participação em eventos científicos educacionais								
Aprofundamento dos estudos e construção do referencial teórico								
Construção do projeto de pesquisa								
Qualificação do projeto de pesquisa								
Trabalho de campo								
Organização das informações e sistematização dos dados								
Elaboração do relatório de pesquisa: tese								
Defesa pública do relatório de pesquisa: tese								

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Para um detalhamento da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa, apresenta-se o Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DE PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar criticamente o que vem sendo pesquisado sobre uma Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica para os cursos de formação docente inicial (Prática Social). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa Bibliográfica
<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar o caminho metodológico da pesquisa em curso (Problematização). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa-ação ● Observação e intervenção participante na sala de aula universitária na disciplina de Currículo, do 4º semestre do curso de Pedagogia da UnB ● Questionário aos docentes e discentes das turmas T1 e T2

<ul style="list-style-type: none"> ● Estudar os fundamentos da Inovação Curricular, do Currículo da Formação Docente e do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Instrumentalização). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa Bibliográfica
<ul style="list-style-type: none"> ● Expressar a elaboração de uma síntese teórico-metodológica da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Catarse). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise documental ● Pesquisa Bibliográfica
<ul style="list-style-type: none"> ● Propor e adotar a Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente inicial (Prática Social). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa Bibliográfica ● Análise documental ● Diário de campo ● Observação e intervenção participante na sala de aula universitária na disciplina de Currículo do 4º semestre do curso de Pedagogia da UnB ● Questionários as docentes e discentes das turmas T1 e T2

Fonte: Elaboração da autora (2022).

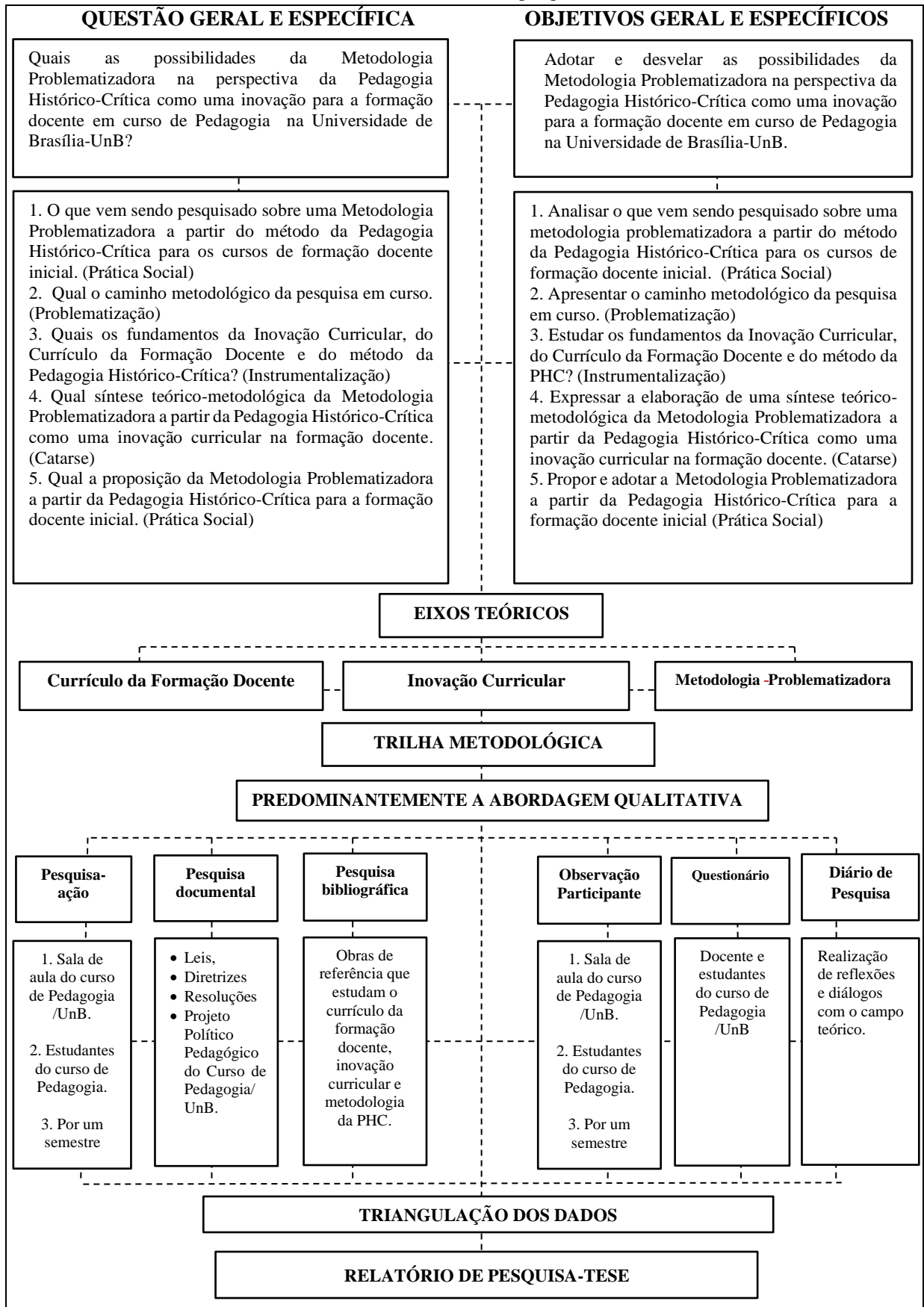
Para a compreensão da totalidade metodológica e o detalhamento da relação entre os procedimentos/instrumentos percorrido para a construção desta pesquisa, os sujeitos interlocutores e os critérios instituídos, tem-se o Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese da relação entre procedimentos/instrumentos de pesquisa, sujeitos interlocutores da pesquisa e/ou documentos e critérios instituídos para a escolha dos sujeitos interlocutores da pesquisa.

PROCEDIMENTOS /INSTRUMENTOS DE PESQUISA	SUJEITOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA E/OU DOCUMENTOS
ANÁLISE DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 ● Diretrizes Curriculares para a formação docente; Resolução CNE/CP nº 1/2006 ● Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior Resolução CNE/ CP nº 02/2015 ● Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior Resolução CNE/ CP nº 02/2019 ● Projeto Político Pedagógico de Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB ● Regimento da Faculdade de Educação Pedagogia/UnB/Ementa de disciplina
OBSERVAÇÃO e INTERVENÇÃO PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> ● Sala de aula universitária em curso de Pedagogia por um semestre
QUESTIONÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> ● Docente universitário do 4º semestre do curso de Pedagogia ● Estudantes universitários do curso de Pedagogia do 4º semestre
DIÁRIO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> ● Sala de aula universitária na UnB

Fonte: Elaboração da autora (2022).

QUADRO 5-Síntese da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora. (2023)

3 AS PARTES DE UM TODO: OS FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA - A INSTRUMENTALIZAÇÃO

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 1969, p. 42).

Os capítulos anteriores trataram das produções científicas sobre o estado do conhecimento produzido sobre uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma inovação curricular na formação docente, bem como o caminho metodológico da pesquisa. Neste capítulo, buscou-se ampliar o entendimento sobre os fundamentos da Inovação Curricular, do Currículo da Formação Docente e do método da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, os eixos da pesquisa em curso.

3.1 A INOVAÇÃO CURRICULAR

As regras do mundo estão mudando. É hora das regras de ensino e o trabalho dos professores mudarem com elas¹³ (Hargreaves, 1998, p. 71).

A epígrafe reflete o movimento histórico da humanidade em permanente mudança, contudo alerta para que essas mudanças encontrem a educação e seus preceitos de ensino e trabalho docente. Assim, nesse estado de permanente mudança, a sociedade do século XXI, vivencia aspectos revolucionários no modo de ser e estar do sujeito no mundo, impulsionados pela globalização política, econômica e por uma revolução das tecnologias da informação e do conhecimento.

Esses processos revolucionários e acelerados conectam milhões de pessoas por meio de redes virtuais, encurtam distâncias e reduzem a temporalidade para o imediato, ou seja, alteram os tempos e espaços entre o sujeito e seu acesso à informação, ao conhecimento e à construção dele. Essas mudanças acabam por provocar reestruturações no campo da educação e,

¹³ Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.

consequentemente, para o currículo da formação docente; estimulam o uso de novas metodologias de ensino e trazem à baila a temática da inovação para o centro dos debates e discussões na arena da educação.

Historicamente o modelo pedagógico hegemônico no processo de ensino-aprendizagem foi e, em muitos espaços formais de educação, continua sendo o modelo da escola tradicional. Esse modelo é caracterizado pelo enfoque hierárquico na relação entre professor e estudante, fortemente marcado pelo autoritarismo docente, a subordinação e passividade dos estudantes diante de aulas expositivas e o uso do livro didático como únicos instrumentos de acesso ao currículo.

Diante desse cenário, o ritmo vertiginoso das transformações sociais tem questionado esse modelo e exigido reflexões incisivas quanto aos processos de ensino-aprendizagem relativos à formação profissional no âmbito da graduação, impelindo as Instituições de Ensino Superior-IES a buscarem por metodologias inovadoras capazes de promoverem a construção do conhecimento vinculada à realidade, e o currículo, categoria central dessa formação, não se exime dessas exigências.

Essas mudanças não isentam, tampouco passam às margens dos processos de formação do sujeito em espaços formais de educação superior e acabam por exigir a esses espaços inovação em seus currículos, no sentido de formarem sujeitos da e para a contemporaneidade, sujeitos esses capazes de atuar na sociedade com autonomia, em observância às questões política, técnica e ética.

A realidade desenhada não só impõe como também desafia os espaços formais de educação e, em destaque neste estudo a Instituição de Educação Superior- IES, que formam os docentes para a Educação Básica a repensarem suas concepções quanto ao currículo e metodologias que sejam capazes de dialogar com os processos que transformam os tempos e espaços, entre o sujeito e os conhecimentos e entre o sujeito e a prática social. Esse desafio configura-se na LDBEN 9394/ 96 em seu Art. 43 ao afirmar que a Educação Superior, entre seus fins, deve:

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Brasil, 1996, p. 33).

Assim, as Instituições de Educação Superior- IES que formam os docentes para a Educação Básica, no bojo de instituições de ensino que formam sujeitos para o mundo do trabalho, são desafiadas para a necessidade de uma reavaliação teórica e prática de seu fazer pedagógico, são desafiadas a promoverem a inovação, a mudança e a transformação.

Essa reavaliação e a inserção de inovação, mudança e transformação asseveram-se quando se trata de uma instituição de formação docente onde os conhecimentos estão ancorados firmemente em um currículo hierarquizado e fortemente fragmentado, em processos teórico-metodológicos tradicionais que não dialogam com o movimento da realidade vivida fora dos muros da graduação.

Convém explicitar a expressão mundo do trabalho, e não mercado de trabalho. Apesar de mercado de trabalho se aproximar da expressão mundo do trabalho, elas, no entanto, são distintas, uma vez que mercado de trabalho se restringe às demandas produtivas da sociedade capitalista, enquanto mundo do trabalho alarga essa concepção não só para atender as demandas profissionais da contemporaneidade, mas a inserção desse profissional nas mais diversas possibilidades de atuação na prática social.

Portanto, um currículo assim formatado é baseado em princípios e leis positivistas da ciência moderna que acabam por orientar para uma lógica tradicional de ensinar e aprender predominante nos espaços escolares e universidades. Nesse sentido, essa lógica é colocada em questão, pois pouco dialoga com a prática social.

Longe do intuito de prescindir a contribuição da ciência moderna assim edificada, a ruptura paradigmática na formação docente faz-se necessária no sentido do reconhecimento de outras maneiras e formas de construção do conhecimento que incorpore a dimensão histórico-crítica, que une sujeito e objeto (Veiga, 2003).

A ruptura paradigmática e a reconfiguração da construção do conhecimento têm a inovação como um elemento ímpar para repensar a dualidade promovida pela ciência moderna onde o sujeito é apartado do objeto. Essa dualidade pode ser superada, ou ao menos mitigada, por meio de inovações no currículo da formação docente que propõem a anulação da dicotomização entre sujeito e objeto, entre o saber científico e senso comum, entre o ensino e pesquisa, entre a teoria e prática e, tantas outras formas totalizantes e integradoras para a compreensão dos fenômenos da prática social (Veiga, 2003).

Logo, a inovação curricular na formação docente é, antes de tudo, uma práxis, uma prática intencional que parte da constatação de um problema da prática social e assim se compromete com a mudança, com a transformação compreendida e partilhada com todos os sujeitos em formação. Dessa forma, o desafio da inovação curricular na formação docente reside na criação e reconfiguração de mudanças multidimensionais nos processos formativos em um dado contexto histórico, pois “[...] não é possível elaborar e implantar um currículo inovador utilizando métodos tradicionais” (Masetto, 2012, p. 27). “Posto que, inovador é tudo aquilo que opõem ao tradicional” (Saviani, 1980, p. 24). Ou seja, é tudo aquilo que desafia o

que já está instituído provocando mudanças e transformações, é uma ruptura com a cultura escolar tradicional.

Contudo, a inovação é um termo polissêmico dado a uma sinonímia com as palavras mudança e reforma. Logo, torna-se necessário buscar o caminho teórico para diferenciação entre inovação, mudança e reforma. Assim, esquivando-se da polissemia do conceito de inovação e com o caráter provocativo, cabem os questionamentos: o que é inovação? O que é mudança? O que é reforma? Temas que serão explicitados na seção seguinte.

3.1.1 O que é inovação? O que é mudança? O que é reforma?

Existe uma definição bastante aceitável e aceita que define inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p. 19).

Em um caráter universal, a inovação se apresenta entre uma polissemia de significados (Farias, 2006; Tavares, 2019; Nogaro; Battestin, 2016; Silva, 2016). “O termo inovação é polissêmico desde sua concepção até sua implementação” (Masetto, 2012, p. 15). Esse estado polissêmico impele para a necessidade de se conhecer a etimologia desse vocábulo, cujo sentido evoca e deixa pistas de o que é inovação; logo, do latim, *innovare*, que abarca os significados de renovar, novo e recente.

Se, por um lado, os conceitos “novo” e “recente” estabelecem o sentido essencialmente inédito, uma ruptura paradigmática, uma profunda alteração, por outro lado, o conceito “renovar” estabelece uma relação com a novidade sem, contudo, romper com o anteriormente já estabelecido. Nessa perspectiva, a inovação assume seu caráter de ineditismo sem perder sua radicalidade, sua raiz.

Na mesma direção epistemológica, Zabalza (2014) realiza uma análise pormenorizada do vocábulo inovação e atribui ao núcleo da palavra algo novo que se diferencia de algo já constituído, ou seja, nova como uma novidade. Assim, toma o prefixo “in” como algo a ser

introduzido em algo já consolidado e atribui ao sufixo “ção”, que se refere ao ato de agir em determinado tempo, entendido como um processo, fases a ser realizadas.

Nesse sentido, é possível inferir que inovação se refere ao processo de introdução de algo novo em determinado tempo em certa prática social, ou seja, envolve trabalho, há uma temporalidade e envolve um sistema de valores por aqueles que provocam a inovação. Portanto, “[...] as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada” (Carbonell, 2002, p. 25).

Há ainda a compreensão conceitual predominante que associa a inovação à capacidade de inventividade de produtos tecnológicos que atendem as necessidades atuais da modernidade, em outras palavras, um conceito de modernização da sociedade. Contudo, esse conceito acaba sendo cooptado pela esfera econômica capitalista que a associa à produção de mercado na sociedade, assim

A construção de novidade nas formações sociais capitalistas é fundamental, não apenas no âmbito do consumo (território de realização das mercadorias), mas fundamentalmente para a sobrevivência das empresas no contexto concorrencial entre os capitais. Por isso o conceito de inovação quase sempre está associado à ideia de incremento produtivo, aumento da capacidade de transformação da natureza e, portanto, da criação de riqueza. Nestes termos, inovar seria criar novas tecnologias e insumos capazes de revolucionar o que está estabelecido no âmbito do mercado, potencializando o trabalho enquanto componente das forças produtivas, objetivando o desenvolvimento econômico de uma sociedade (Silva, 2021b, p. 162).

Assim, o conceito de inovação como incremento produtivo na criação de novas tecnologias para desenvolvimento econômico é orientado pela lógica de mercado é regulado por políticas de formação de mão de obra e qualificação profissional, ou seja, uma política para empregabilidade na sociedade capitalista.

Isso significa que os resultados da inovação são transformados em normas e prescrições e, conseqüentemente, sua aplicação é também técnica. Claro que é esta uma das maneiras de proceder; entretanto, se for a única, fortalecerá mais ainda a racionalidade científica que continua respondendo às questões de nosso tempo, de acordo com os moldes das políticas públicas que se enquadram nessa lógica (Veiga, 2003, p. 270).

Disso, o que qualifica algo a ser considerado como novo e inovador? A ideia hegemônica de inovação que perdura no senso comum é que os vocábulos "novo" e "inovação" suscitam algo original, uma novidade, contudo, marcadamente, o novo e a inovação são assinalados por um contexto sócio-histórico. Portanto, “[...] o novo pode estar na introdução de algo que já tem uso em outro lugar” (Farias 2006, p. 52).

Nesse sentido, “Como é possível compreender o novo”? Reduzindo-o ao velho, isto é, a condições e hipóteses. Nesta concepção o novo se apresenta como algo externo, que se anexa num segundo tempo, à realidade material” (Kosik, 1969, p. 28).

Assim, o novo, a inovação consolidam-se historicamente a partir de elementos referenciais de algo já instituído, já consolidado, seja para superar, romper ou agregar. Portanto o “[...] componente da novidade, de uma inovação condensa um sentido relativo, referenciando a algo existente que a incorpora. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a” (Farias, 2006, p. 52). Dessa forma, “O “novo” só adquire sentido no momento em que ele entra em relação com o já existente” (Veiga, 2003, p. 270).

Veiga (2003, p. 274) reitera ainda que

Considerando a inovação uma produção humana, parto da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano.

A autora segue afirmando que a ciência emergente está em oposição às dicotomias entre ciências naturais e ciências sociais, entre a teoria e a prática, entre sujeito e objeto e, entre conhecimento e realidade, tratando assim da busca pela superação dos processos fragmentados e suas implicações para a prática social humana.

Nessa direção, a inovação adquire uma visão crítica, uma visão emancipatória da prática social e provoca rupturas com proposições fundamentadas na racionalidade técnica que essencialmente provocam dicotomias na inovação como produção humana, uma vez que aparta o sujeito que produz o objeto e seus desdobramentos, gerando implicações no processo de construção do conhecimento.

Ao afirmar o conceito de inovação como produção humana, Veiga (2003) elabora duas perspectivas de inovação com características e objetivos que se diferem e se antagonizam, sendo elas a inovação regulatória ou técnica e a inovação emancipatória ou edificante.

Nessa perspectiva, a autora desvela a lógica reformista por trás da inovação, uma vez que a inovação regulatória ou técnica assume um caráter normativo, padronizador e controlador do processo e mecanismos de inovação. Ou seja, “A inovação regulatória ou técnica deixa de fora quem inova e, portanto, não é afetado por ela” (Veiga, 2003, p. 269).

Contrapondo-se à ideia dos processos inovadores que assumem as características de padronização, controle burocrático e centralizador e que se apoiam em um “[...] conjunto de

ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional” (Veiga, 2003, p. 271), ou seja, uma inovação regulatória ou técnica, a autora propõe uma inovação de natureza emancipatória ou edificante, que transpõe as questões técnicas e se apoia na articulação dos saberes locais e eleva o protagonismo daqueles a que se dirige a inovação. Desse modo, “A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (Veiga, 2003, p. 275).

Sendo assim, a inovação emancipatória adquire contornos multidimensionais, pois se consolida na produção humana e assume o compromisso com as dimensões política, técnica e ética. A dimensão política manifesta-se na medida em que essa inovação, essas produções, consideram os sujeitos como protagonistas de sua própria condição de existência, sujeitos que determinam e são determinados pelas condições históricas.

A dimensão técnica revela como deve ser a produção do conhecimento, em outras palavras, quais estratégias e métodos são mais adequados para a formação humana em uma perspectiva crítica. Por fim, a dimensão ética corresponde ao fim maior do processo educativo, conduzir o sujeito ao pleno acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade com objetivo real do desenvolvimento de sua autonomia e intervenção crítica em sua prática social.

Para além da compreensão polissêmica de inovação que se ramifica no senso comum como ineditismo, no campo econômico em uma lógica capitalista e, por último, em uma perspectiva crítica, tem-se a construção do conceito de inovação no âmbito da educação que, em larga medida, é afetada por essas ramificações. Nesse sentido, segundo Hernández (2000), o campo conceitual de inovação mantém conexão com as questões sociais, econômicas e ideológicas. Portanto,

[...] as inovações educacionais nunca se apresentam com caráter de neutralidade. Pelo contrário, sempre surge como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis (Masetto, 2012, p. 16).

Nesse conjunto, as inovações no campo educacional implicam no processo de formação humana e da constituição da sociedade, uma vez que correspondem aos desafios presentes na dinâmica da prática educativa a partir das análises que se faz do seu contexto sócio-histórico.

De certo, enveredar na compreensão do campo conceitual da inovação no âmbito da educação exige tornar cognoscível seu percurso e longe de incorrer em anacronismo, traçar seu panorama histórico com objetivo de dirimir sua polissemia, sua fragilidade teórica e conceitual nos processos inovadores na prática educativa.

Nesse sentido, Messina (2001) destaca que, no Brasil e em diversos países europeu nos anos de 1950 e 1960, o conceito de inovação educacional recebeu heranças conceituais e técnicas do mundo da produção e da administração. Ou seja, era fundada como um processo que se realizava em etapas já previstas desde o momento de sua elaboração, implementação e generalização.

No contexto dos anos de 1970, Fullan (1972) refletiu sobre o papel do estudante e do professor no processo de mudança na educação e teceu críticas ao afirmar que o modelo pelo qual as inovações são desenvolvidas extrínsecas às escolas não alteram, de fato, seu funcionamento, não trazem mudanças para estudantes e professores e alerta para que as inovações sejam realmente eficazes, devendo envolver, desde o início até a sua conclusão, os sujeitos da escola.

Nesse mesmo período, Havelock e Huberman (1977), ao analisarem em uma estrutura conceitual como a inovação na educação ocorreu em diferentes contextos, afirmaram que, mesmo diante de investimentos em inovação em grande escala, poucas mudanças são realmente efetivadas no sistema educacional quando os sujeitos a ser afetados pelas inovações não fazem parte da organização desse processo.

Ao analisar nos anos 1980 casos de inovação no Brasil, Garcia (1995) elabora uma análise incisiva quanto à adesão de inovações de forma acrítica em âmbito educacional, apenas por apelos de modismos ou *slogans*. Acentua que a aderência à inovação orientada por esses motivos pode gerar prejuízos e retrocessos e aponta que uma maneira de enfrentar esses apelos é realizar questionamentos, como: quem interessa na inovação? Por quem e por que foi elaborada, proposta ou implementada? E, por fim, a quem trará benefícios? Assim, desde então, a inovação

[...] foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação. Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica (Messina, 2001, p. 228).

Com efeito, as inovações educacionais nesse formato são consubstanciadas às reformas que ocorrem em um processo de sistema regulatório social e pedagógicas, elaboradas e implementadas nos sistemas de ensino por níveis centrais, tornando-se, dessa maneira, um componente acidental à essência da cultura escolar.

A inovação no campo educacional assume outros contornos com diferentes entendimentos epistemológicas e direções ideológicas em relação ao processo educativo a partir dos anos de 1990. Nesse momento, os sistemas educacionais foram inseridos em uma dinâmica

de mudanças caracterizadas por processos de reformas orientadas e definidas por diversas políticas públicas e sociais no campo educacional emanadas de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM). (Messina, 2001; Freitas, 2018).

Esses organismos baseiam-se desde então no discurso do crescimento da sociedade globalizada e da chamada sociedade do conhecimento para implementarem reformas em decorrência das operações financeiras e de assistência técnica ofertada aos países periféricos do sistema capitalista internacional, como é o caso do Brasil (Messina, 2001; Freitas, 2018).

Esse movimento conduziu a implementação de um conjunto de ordenamentos que legitimam propostas conservadoras e reformistas com o embuste de discursos inovadores em âmbito educacional a partir da educação por competências, currículos flexíveis, metodologias ativas entre outras intituladas de modelos inovadores educacionais (Messina, 2001; Freitas, 2018).

Contudo, cabe salientar que esse conjunto é cooptado por esses organismos e reitera políticas e ideologias neoliberais que homogeneizadas desconsideram a diversidade dos contextos sociais e culturais e atendem a orientações tecnicistas baseadas em uma racionalidade instrumental de educação voltada para a formação do sujeito para a lógica de mercado de trabalho, ao largo de uma formação integral.

É, pois, essa lógica de mercado que guia a educação contemporânea, que olha para a escola como uma grande produtora de mão de obra, desvirtuando e alocando os professores a prestadores de serviço e os estudantes como produtos com qualidade variável (Saviani, 2007a).

É por esses motivos, entre outros, que as reformas costumeiramente caem em fracasso, pois ignoram a realidade educacional em profundidade, estão sujeitas às políticas de financiamentos píftios e frequentes cortes de orçamento, além da ausência de um pacto perene entre os diversos setores e atores educacionais entorno das grandes questões que envolvem o sistema educativo o que provoca uma frágil formação inicial e continuada; por conseguinte, a ausência dos professores nos processos que poderiam assegurar políticas mais democráticas para implementação dessas reformas (Carbonell, 2013).

Portanto, a chegada dessas propostas orquestradas pelos organismos internacionais é implementada no âmbito da educação revestidas de inovação, porém assumem um caráter de reforma. Convém salientar que reforma não é sinônimo de inovação. Nesse sentido,

[...] o conceito de reforma refere-se à alteração de caráter macro que afeta todo o sistema ao qual se destina, podendo ser compreendido como uma resposta

planejada e centralizada a situações de crise, cuja materialidade se expressa em diretrizes políticas de ampla abrangência. Assim, toda e qualquer proposta de reforma traduz um projeto de sociedade eivado de interesses múltiplos e distintos. Não se trata de uma ação neutra, mas ideológica e, por isso mesmo, política. Resulta do embate entre forças sociais diversas na defesa de seus interesses econômicos, sociais e culturais. Opera no plano estrutural e simbólico (Farias, 2006, p. 58).

Sobretudo, “A reforma é o processo global de transformação do sistema educacional incitado por razões políticas, econômicas e sociais assumidas em sua totalidade pelo poder político instituído¹⁴” (Rivilla, 1990, p. 603).

Portanto, as diferenças entre inovação e reformas relacionam-se à amplitude, à abrangência da mudança que se quer promover no âmbito da educação. Assim, uma reforma pode gerar alterações na legislação, no vocabulário, nos objetivos de ensino, porém talvez não consiga êxito ao introduzir uma mudança na prática educativa diária (Hernández, 2000).

Já a ideia da mudança consiste em um movimento gradativo das ações intencionais do sujeito em interações sociais em um dado contexto histórico, ou seja, é uma práxis, que se constrói simultaneamente de forma individual e coletiva em um processo de ressignificação indissociável entre a teoria e a prática, pois a

[...] mudança como ressignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e a aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais; ela não se constitui isoladamente, nem ocorre através de imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam relações internas e externas da organização (Farias, 2006, p. 44).

Logo, a mudança é uma ação dos sujeitos interessados pela modificação em sua prática contida em processos coletivos, nas interações sociais carregadas de valores, de conceitos de pensamentos e convicções de rupturas de dentro para fora, um movimento que busca alterações em profundidade. Portanto, é um processo lento e contínuo, e seus efeitos são percebidos em longo prazo. Contudo, não qualquer mudança, mas “[...] sim aquelas que contribuem para a transformação e aperfeiçoamento da teoria e prática de ensino e aprendizagem, contribuindo fecundamente para a tarefa educativa ao projeto educativo”¹⁵ (Rivilla, 1990, p. 609).

Cabe salientar que inovações e reformas podem provocar mudanças, no entanto nem toda ação de mudança produz melhorias; porém toda melhoria provoca mudanças (Saviani,

¹⁴ La reforma es el proceso global de transformación del sistema educativo instado por razones políticas, económicas y sociales asumidas en su totalidad por el poder político instituído.

¹⁵ “[...] sino aquellos que contribuyan a la transformación y mejora de la teoría y práctica de la enseñanza y la aprendizaje, coadyuvando fecundamente a la tarea educativa, al proyecto educativo.”

1995; Carbonell, 2002; Farias, 2006). Por conseguinte, inovar, mudar e reformar são processos distintos, contudo imbricados. Inovar é “[...] incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a” (Farias, 2006, p. 52). É já no interior do velho que passa a existir o novo (Politzer, 1979).

Mudar é um longo processo, uma vez que a prática sofre modificações antes da ideia existir; mudar é pensar globalmente, mas atuar localmente, isso significa, passo a passo (Carbonell, 2002).

Reformar é extrínseco a organização, são mudanças instituídas, “[...] tem um significado mais político; com o objetivo de mudar a 'cultura interna' do sistema educacional são de natureza mais técnica” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 29).

Reforma não apresenta sinonímia com mudança, ou inovação, tampouco com modernização, pois a inserção de tecnologias contemporâneas ou mesmo projetos são alterações superficiais, epidérmicas e endógenas, uma vez que não estabelecem modificações nos processos de ensino e aprendizagem radicada de conservadorismo

(Carbonell, 2002).

Muitas teorias modernas dão uma ênfase especial ao desenvolvimento das inovações tecnológicas, articuladas com as crescentes necessidades de expansão das forças produtivas no sistema capitalista, que exercem uma pressão contínua para o surgimento de inovações educacionais, geralmente controladas em função das exigências das políticas econômicas e no sentido de que respondam aos seus imperativos (Wanderley, 1995, p. 55).

Portanto, no campo da educação, a inovação não é sinônimo de mudança e nem mesmo corresponde a reforma. Contudo, na medida em que inovar pode provocar mudanças e considerando melhorias e avanços qualitativos, Ferretti (1995) elabora o conceito de inovação como a introdução de mudanças, uma alteração propositiva, planejada, intencional e significativa de um objeto, a qual pode ser uma instituição, um método, uma técnica, um material, entre outras, para uma maneira nova e elevada. Em outras palavras, uma mudança radical de uma realidade já consolidada com características de ineditismos para outra e expressivamente mais qualificada.

Logo, este estudo assume a inovação no campo da educação em uma perspectiva crítica e dialética, uma vez que ela é gerada a partir de conflitos desde sua raiz etimológica até sua materialização enquanto objeto de interesses, de ideologias e de poder, ou seja, a inovação não é neutra e está a serviço de grupos sociais que se antagonizam.

Dada a distinção entre inovação, mudança e reforma apresentada até aqui, a seção seguinte tratará dos fatores que impulsionam ou dificultam o processo de inovação no âmbito do currículo.

3.1.2 Fatores que impulsionam ou dificultam a inovação curricular

A inovação curricular é um processo de transformação crítica e de melhoria no currículo para otimizar o processo de ensino e aprendizagem e profissionalização dos docentes ¹⁶ (Rivilla, 1990, p. 608).

A epígrafe denota o significado da inovação curricular como uma postura crítica, a fim de alcançar transformações na prática educativa, ou seja, a inovação curricular legítima e otimiza a formação docente e os fins da educação, isto é, o acesso democrático ao currículo por meio do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, essa seção tem por objetivo abordar os fatores que dificultam ou impulsionam a inovação curricular. Para isso, explicitará indicadores para a inovação no âmbito do currículo que sejam capazes de produzir mudanças qualitativas na prática social.

Carbonell (2002, p. 30) destaca alguns fatores que podem impulsionar a inovação, como:

- a) **Equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva:** potencializa a atitude de abertura da equipe docente às mudanças e transformações no ambiente educacional, pois esta carrega a probabilidade do envolvimento e cumplicidade no processo inovador entre professores e toda comunidade educativa, permitindo o compartilhar de ideias e de outros projetos;
- b) **Redes de intercâmbio, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos:** propiciam um enriquecimento de projetos inovadores entre instituições de ensino, tendo em vista que favorecem a reflexão crítica em torno desses projetos, além de tornar favorável com o suporte das tecnologias e ambientes virtuais o compartilhamento de diferentes objetivos, projetos didáticos e institucionais, permitindo novas perspectivas de análises e de intervenção, abrindo, assim, movimentos de renovação e fortalecimento do trabalho coletivo;

¹⁶ La innovación curricular es un proceso de transformación crítica y de mejora del curriculum para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la profesionalización de los docentes.

c) A proposta da inovação dentro de um contexto territorial: apresenta vantagem na medida em que reforçam a solidariedade entre professores e entre escolas, além de diminuir qualquer tipo de competitividade estimulada por políticas educacionais reformistas;

d) O clima ecológico e os rituais simbólicos: criam estímulos para que processos inovadores sejam consolidados nas instituições de ensino. Para tanto, faz-se necessária uma comunicação livre de ruídos que possam abalar as relações interpessoais, além de mitigar possíveis situações conflituosas na cultura escolar, como hábitos, condutas, símbolos, histórias, linguagens, entre outros rituais da instituição escolar, a fim de que sejam avigorados à pertinência de um coletivo;

e) Institucionalização da inovação: o incremento de mudanças deve fazer parte da dinâmica e do funcionamento da instituição escolar, não como ações isoladas, esporádicas ou apenas modismo e *slogans* esvaziados da cultura da instituição e de seus sujeitos;

f) A inovação, quando não avança, retrocede: a instituição escolar, quando fincada em práticas de inovação acríticas, está sujeita às imposições administrativas e burocratizadas em detrimento de ações de inovações urgentes. Isso pode sedimentar o enraizamento de uma inércia institucional;

g) Vivência, reflexão e avaliação. Como medir o êxito: requer a criação de oportunidades e possibilidades para que inovações sejam implementadas e vividas intensamente por seus sujeitos para que possam refletir, comparar e avaliar de forma radical as mudanças por meio de registros individuais e coletivos. Isso permite acompanhar os processos e progressos, avanços e retrocessos da inovação na prática educativa.

De forma concisa, os fatores que podem impulsionar a inovação residem em um envolvimento individual e coletivo dos sujeitos envolvidos e afetados pela inovação, desde sua elaboração, implementação e avaliação e, que assumam o compromisso com o fortalecimento dos processos democráticos da instituição educativa, uma educação articulada com as experiências da prática social dos estudantes e a prática educativa, tendo como objetivo final a obtenção de uma formação integral.

Por essa razão, a inovação no campo da educação abrange duas fontes. A primeira relaciona-se em inserir algo novo, uma novidade, uma inovação a um dado contexto. A segunda refere-se à necessidade emergencial de algo novo no interior de um contexto dado à iniciativa dos sujeitos que a elaboram e a executam, ou seja, inovações oriundas do meio exterior e inovações geradas do interior do contexto (Farias, 2006).

Nesse sentido, Cunha (2008b) pontua outras características e condições para a inovação no campo da educação universitária, destacando: i) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; ii) a gestão participativa; iii) a reconfiguração dos saberes; iv) a reorganização da

relação teoria/prática; v) a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; vi) a mediação e vii) o protagonismo.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender sugere o reconhecimento de outras formas de saberes além da proposta pela ciência moderna. A gestão participativa diz respeito à participação do sujeito no processo de inovação desde sua concepção até a análise dos resultados. A reconfiguração dos saberes constitui a compreensão integrada do ser humano e a natureza. A reorganização da relação teoria e prática é uma categoria que concebe a inovação como uma leitura da prática social, condição essa de problematização dos conhecimentos que os estudantes precisam construir (Cunha, 2008b).

Outra característica, a perspectiva orgânica no processo de concepção, implica na apreensão das relações entre as decisões pedagógicas de todo o processo de ensinar aprender. Quanto à mediação, essa assume a inclusão das relações socioafetivas. O protagonismo, por fim, assume a condição de ruptura na medida em que estimula a autoria dos estudantes como condição da aprendizagem com significados (Cunha, 2008b).

Entretanto, Carbonell (2002) constata que o processo de elaboração, implementação e avaliação de uma inovação educacional perpassa por aspectos desafiadores e dificultadores como: **a) As resistências e rotinas dos professores:** se desdobram no corporativismo e conservadorismo o que provoca a inércia e resistência a inovações e mudanças, além de débil compreensão crítica da realidade; **b) O individualismo e o corporativismo interno:** acabam por constituir um ostracismo pedagógico, o que impede o compartilhamento de práticas inovadoras no contexto educativo, além de criar um ambiente de rivalidade e competitividade entre os professores; **c) O pessimismo e mal-estar docente:** geram sentimentos derrotistas e complexos de inferioridade entre os professores, induzindo-os a tomarem um distanciamento de inovações, mudanças e transformações; **d) Os efeitos perversos das reformas:** concentram-se na excessiva regulação, burocratização e que fomentam prescrições curriculares. Esses fatores impedem o desenvolvimento da autonomia e da criatividade na prática educativa, além de reformas já envelhecidas ou camufladas de ineditismo; **e) Os paradoxos do duplo currículo:** de maneira dicotômica em um mesmo processo educativo, coexistem um currículo desenvolvido pelos professores para atender aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes e outro vinculado aos testes e provas para atender as avaliações externas. Esses currículos conflitantes tendem a inibir processos inovadores na prática educativa; **f) A saturação e fragmentação da oferta pedagógica:** ocorre pelo intenso ataque ao processo pedagógico com outras atividades que são ofertadas dentro da instituição escolar, vista como um grande expositor de mercadorias de diversas naturezas para consumo de professores e

estudantes que pouco ou nada dialogam com o currículo escolar; **g) Divórcio entre a pesquisa universitária e a prática escolar:** essa é uma realidade que consolida a ausência de uma formação orientada na práxis, pois distancia as necessidades da escola e as pesquisas na área da educação, ou seja, uma cisão entre a teoria e prática o que provoca prejuízos para ambos.

Sumariamente, a inovação desde sua elaboração, implementação e avaliação é situada em um movimento dialético, pois se, por um lado, ela é necessária para vitalidade da instituição escolar em toda a sua complexidade, por outro esbarra em uma série de processos e resistências que dificultam seu reconhecimento na instituição educativa.

Nesse sentido, a inovação deve ser consolidada e conduzida pelo fortalecimento da democracia dentro do contexto educativo onde se pretende efetuar as mudanças, que se alinhem a uma perspectiva crítica. Ou seja, por procedimentos que se contrapõem a burocratização e a regulação alienada da prática social.

Sendo assim, a inovação curricular, por uma perspectiva crítica, deve seguir princípios como a autonomia e a reflexão que examina de maneira coerente seus fundamentos, de forma coordenada e realizada pelo coletivo de sujeitos envolvidos e afetados por ela ante as pressões e mudanças vertiginosas da sociedade, que ganharam lastro nas instituições educativas.

Nesse sentido, a inovação curricular articula-se com o currículo da formação de professores, ao arrolar os conhecimentos necessários para essa formação. Em outras palavras, a dimensão curricular incorpora a inovação para atender as exigências da vida em sociedade.

Assim, este estudo toma o conceito de inovação curricular a partir de uma definição ampla de currículo expresso por Saviani (2016), ao defender que toda ação intencional ofertada pelas instituições de ensino, com o objetivo de ensino-aprendizagem, compõe o currículo, pois “[...] currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2011b, p. 15).

Neste estudo, o conceito de inovação curricular está consubstanciado na inovação educativa. Por essa razão, não são tratadas de forma indiferenciada, visto que qualquer inovação no campo da educação em todos os níveis e modalidades implicará em consequências para o currículo, uma vez que “A inovação curricular é uma atividade questionadora, que otimiza, transforma e avança a teoria e a prática curricular. A partir da inovação é possível construir novas perspectivas curriculares, linhas de pesquisa, práticas e contextos institucionais de mudança¹⁷” (Rivilla, 1990, p. 608).

¹⁷ La innovación curricular es una actividad indagadora, optimizadora, transformadora y de avance de la teoría y práctica curricular. Desde la innovación es posible construir nuevas perspectivas curriculares, líneas de pesquisa, prácticas y contextos institucionales de cambio.

Desse modo, “[...] o processo inovador se fortalece, pois desestabiliza, gera desconforto, produz movimento. A inovação curricular sempre é intencional e carrega o ônus da complexidade da iniciativa, pois pressupõe um pensamento pedagógico transformador” (Campani, *et al.*, 2019, p. 794).

Por esse prisma, a inovação curricular é um ato político, um compromisso ético, uma ação intencional individual e coletiva, compõe a construção da autonomia, é a diferença qualitativa de algo em um dado contexto histórico. No sentido desse entendimento da inovação curricular como um elemento da prática educativa para a construção da autonomia, a próxima seção tratará da inovação curricular uma perspectiva emancipatória.

3.1.3 Por uma inovação curricular emancipadora

A inovação na área do currículo, mais que um desejo expresso há bastante tempo pelos discursos dos educadores, é uma necessidade para o atendimento às necessidades educativas da contemporaneidade (Degrandis; Marques, 2018, p. 118).

A inovação curricular em uma perspectiva emancipatória nasce das necessidades genuínas e multidimensionais na instituição educacional, como a formação docente inicial e continuada, com currículos que se articulem com o mundo do trabalho e com proposições de metodologias que promovam o protagonismo dos estudantes, entre outros aspectos que dão conta da complexidade da prática educativa, considerando continuamente que esse conjunto necessita dialogar com a prática social.

Sendo assim, a inovação curricular nasce a partir das reflexões críticas dos sujeitos que tomam a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, no sentido de contribuir para a superação das contradições que residem na cultura escolar e que se articula com o meio social, uma vez que a inovação em uma perspectiva emancipatória: “[...] é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (Veiga, 2003, p. 275).

Desse modo, uma inovação curricular emancipatória não se restringe a conjuntura da instituição educativa, mas assume o compromisso ético, político e técnico com a formação integral do sujeito, de modo que ele possa realizar intervenções inovadoras conscientes em seu meio social, a partir da construção e aquisição dos conhecimentos mais elaborados construídos pela humanidade e compartilhados na prática educativa.

Por esse entendimento, amparada pela perspectiva emancipadora, a inovação curricular caminha no sentido da unicidade entre objeto a ser conhecido e sujeito conhecedor, pelo par dialético entre teoria e prática, pois aqueles que realizam a inovação não se apartam dela, abalizam todo processo desde sua elaboração, passando pela implementação e avaliação, não há cisão entre os fins e os meios, uma vez que,

[...] os fins são produto de uma consciência, e por isso, a atividade que regem é consciente. Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de fins em nenhuma forma de atividade, incluindo, certamente, a prática material (Sánchez Vázquez, 2007, p. 222),

Logo, o produto de uma inovação curricular é uma atividade, um processo de trabalho intencional e consciente em busca de mudanças efetivas para elevação da qualidade na prática educativa, pois “[...] a inovação curricular é uma atividade complexa que orienta e direciona a teoria e a prática do ensino, compreendida em processos e projetos de teoria e prática, de pensamento e ação”¹⁸ (Rivilla, 1990, p. 609). Consequentemente, a constituição da práxis, uma vez que

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 1969, p. 202).

Portanto, a práxis compreende tanto a forma do trabalho, do labor, quanto os aspectos da existência, é, portanto, uma atividade social, prática e histórica. É uma atividade em que o sujeito tem plena consciência de seus objetivos ao transformar a natureza, a matéria, a realidade ou a prática social.

Dessa forma, a práxis constitui a essência humana inesgotável, uma vez que é ato consciente que assegura a materialidade da vida, um ato histórico, social e prático. Dito de outra forma, é por meio do trabalho humano que o sujeito social e histórico atinge plenamente sua condição criativa e produtiva (Sánchez Vázquez, 2007).

Portanto, a inovação curricular, enquanto produto da ação humana, orientada pela perspectiva da práxis, é entendida historicamente pelos sujeitos que inovam o currículo, pelos sujeitos que buscam a reconfiguração da prática educativa. Nesse sentido, os sujeitos

¹⁸ La innovación curricular es una actividad compleja, orientadora y directriz de la teoría y práctica de enseñanza, compendiada em processos y proyectos de teoría y práctica, de pensamiento y acción.

envolvidos e afetados pela inovação curricular no ambiente educacional conhecerão a teoria que ampara a sua prática e a prática que fornecerá os elementos para a constituição da teoria, ou seja, conhecerão a unidade indissociável entre teoria e prática, sendo essa unidade uma propulsora qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e suas múltiplas determinações.

Tomada por essa matriz de unicidade na inovação curricular, não há rupturas, não há cisão entre a teoria e a prática. Ao contrário, há uma constituição e consolidação da práxis, pois esta “[...] se apresenta como uma atividade material e transformadora e adequada aos fins.” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 237). A práxis revela-se como critério de verdade, fora dela o que se tem são meras atividades reprodutivas ou uma teoria esvaziada da realidade social (Sánchez Vázquez, 2007).

Portanto, pela perspectiva da práxis, a inovação curricular na prática educativa busca oferecer vitalidade à reconstrução da realidade concreta em sua processualidade histórica, desvelando dessa prática educativa sua totalidade complexa. Em outras palavras, o contexto cultural, econômico, político e social é revelado sem perder de vista suas contradições.

Assim, a inovação curricular enquanto prática intencional não pode ser compreendida de forma isolada, mas em permanente conexão com a realidade da instituição onde se manifestam as interações entre os sujeitos, onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, isto é, na prática educativa envolvida pelo movimento dialético. Dialético porque propõe uma inovação no currículo que não está alheia à complexidade da instituição educativa que compõe a rede social, que olha para o futuro como possibilidades de avanço e mudanças qualitativas e estruturais na sociedade, sem desprezar, omitir ou abster-se de seu processo histórico e suas contradições. Ou seja, uma dialética materialista, que entende o sujeito e sua relação com mundo; o sujeito faz parte do todo da humanidade, não é um ser desconectado da sociedade, assim ele se constitui como um ser de múltiplas determinações.

Dessa forma, sujeito e sociedade estão em constante movimento de forma indivisível e pressupõe-se que esse sujeito, ao conhecer e interagir com a sociedade e com a natureza, pode transformá-la em seu contexto histórico. Isto é, ao sujeito cabe apreender por meio das diversas interações que estabelece com a natureza e com a sociedade, para produzir sua própria existência (Marx; Engels, 2007).

Por essa compreensão, este estudo toma a dialética enquanto movimento de construção do conhecimento da realidade a partir da prática embrenhada de contradições. Situa a dialética em uma perspectiva materialista, onde a dialética “[...] não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da realidade homem-mundo.” (Gadotti, 1992, p. 19). Haja vista que “A dialética considera, pois, como essencial, a descoberta das

contradições internas, inerentes ao processo estudado, que são as únicas que levam a compreensão da especialidade desse processo” (Politizer, 1979, p. 72).

“A concepção dialética aponta, pois para um sentido radical de inovação, isto é, inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação” (Saviani, 1995, p. 24). Pois “[...] inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (Saviani, 1995, p. 29-30). A concepção de dialética permite “[...] compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição” (Saviani, 2015, p. 27).

O movimento dialético nasce da realidade empírica, do senso comum, da aparência do objeto, como este se apresenta em um primeiro momento. E por meios de abstrações, reflexões e elaborações no pensamento, é possível chegar ao real pensado, o concreto pensado. Em outras palavras, o movimento dialético parte da tese e, a partir das elaborações do pensamento, constrói uma antítese e retorna para a prática como uma compreensão mais elaborada (Saviani, 2015).

Dessa forma, o conhecimento construído de forma dialética é sistematizado no movimento em espiral que decorre da prática-teoria-prática, ou conforme Saviani (2008a; 2011b) por meio da análise da tese (a prática social aparente), a antítese (abstrações, reflexões e teoria) e por fim, a síntese (a prática social pensada).

Nesse contexto, “A dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (Kosik, 1969, p. 9). Isto é, nesse processo, os sujeitos são capazes de refletir sobre sua realidade social já instituída e desvelar dessa realidade suas contradições, sua condição alienante e superar com o objetivo de promover intervenções para a transformação social.

Logo, no movimento dialético de construção do conhecimento, o sujeito é visto em seu processo histórico, pois somente ele, o sujeito, de maneira individual e coletiva, pode provocar mudanças na realidade social em que se encontra. A partir desse pressuposto, o movimento dialético no processo de inovação curricular carrega a possibilidade de provocar mudanças sociais e estruturais no ambiente educacional desde suas raízes.

Finalmente, a inovação curricular, por essas perspectivas, assume um único fim: o acesso dos sujeitos aos conhecimentos mais elaborados, os elementos universais e culturais construídos pela humanidade. Isso quer dizer em uma formação humana *omnilateral* que, segundo Duarte (2016, p. 121) “[...] pode ser entendida como transformação da individualidade

tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal”. Isso implica um desenvolvimento humano integral comprometido com a emancipação humana.

Nessa concepção, a inovação curricular apresenta-se como uma possibilidade de os sujeitos envolvidos por ela avançarem do senso comum, tão presente na prática educativa, para uma consciência filosófica, na medida em que confrontam a realidade vivida e se colocam à disposição para enfrentá-la com criatividade, com ética e com o firme compromisso com mudanças democráticas que elevem o acesso e a construção dos conhecimentos produzidos pela humanidade de todos os envolvidos com uma educação transformadora, uma educação que compreende o movimento dialético.

Portanto, uma inovação curricular com esses contornos assume uma perspectiva emancipatória que remete a uma compreensão da prática educativa orientada por duas categorias:

a) a inovação curricular enquanto práxis: torna-se condição necessária que contribui para constituição do ser social que se configura no trabalho educativo, trabalho este que se sustenta na articulação indissociável entre a teoria e prática no processo de elaboração, implementação e avaliação da inovação no âmbito do currículo. É por meio do trabalho educativo que as necessidades de mudanças são geradas, provocando assim possibilidade de transformação na instituição educacional, isto implica em um compromisso qualitativo com a mudança no currículo.

Nesse sentido, as inovações curriculares não se apartam das demais categorias que compõem os aspectos teórico-metodológicos relativos à organização do trabalho pedagógico, portanto, não são ações isoladas e estanques dentro da instituição educacional, são ações intencionais e situadas em um contexto político, econômico e social, ou seja, histórico.

Nesse entendimento, as composições de inovações no currículo são vistas em sua plenitude, em sua totalidade, na realização do trabalho educativo por seus sujeitos. Trata-se de uma ação direcionada para mudanças multidimensionais no interior da instituição educativa; isso quer dizer que as inovações curriculares são produtos de uma reflexão crítica do trabalho educativo realizado por meio do movimento dialético entre prática-teoria-prática. “É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento” (Marx; Engels, 2001, p. 100).

b) a inovação curricular enquanto parte da construção dialética do conhecimento – viabiliza olhar para os processos inovadores no currículo para além de sua aparência, busca entender o motivo, a razão, as raízes das reais necessidades de transformações que são

construídas de maneira orgânica, de dentro para fora da instituição educativa no processo de interação entre os sujeitos que são afetados pelas inovações.

Nessa perspectiva, o processo de inovação curricular assume um caráter formativo, pois os sujeitos, ao identificarem as necessidades de mudanças, são capazes de criar condições coletivas e individuais para elaborem, implementarem e avaliarem processos inovadores no currículo, propiciando assim uma atmosfera de construção de saberes.

A inovação curricular, por esse prisma, é uma ação intencional e crítica na busca sistemática do conhecimento, na busca de transformações curriculares qualitativas no trabalho educativo. É uma ação propositiva de mudanças em meio às contradições inerentes ao contexto educativo. Nesse sentido, a inovação curricular toma a prática social como critério de verdade para o acesso e construção dos conhecimentos mais elaborados e compartilhados no processo histórico da humanidade.

Assim, enquanto parte da construção dialética do conhecimento, a inovação curricular assume uma dialética materialista, pois esta é “[...] uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação” (Frigotto, 2010, p. 79).

Em síntese, enquanto práxis e como parte da construção dialética do conhecimento, a inovação curricular acaba por se constituir enquanto uma categoria que provoca transformações qualitativas no trabalho educativo. Uma categoria consubstanciada no currículo e que se articula com outras categorias teórico-metodológicas da organização do trabalho pedagógico, como a formação docente, a avaliação e com a didática. Ou seja, a uma categoria que se relaciona com os pares dialéticos correspondentes como a teoria e prática, objetivos e conteúdos e conteúdos e métodos.

Na articulação com a formação docente, ela necessita promover a articulação entre o indissociável par dialético entre teoria e prática, entre o que se estuda e o que se ensina. Deve buscar ampliação dos saberes dos professores baseados em uma firme fundamentação teórica de maneira pluridimensional, deve provocar mudanças paradigmáticas curriculares, além de incorporar concepções da formação e o desenvolvimento profissional que estejam associados à formação inicial e continuada em sintonia com os saberes científicos e os saberes do senso comum.

Na articulação com a avaliação, a inovação curricular deve buscar no par dialético, objetivos e conteúdos, melhoras qualitativas para a instituição educativa por meio da avaliação do trabalho educativo, seja a avaliação das aprendizagens, seja a avaliação institucional ou

avaliação externa, pois estas revelam fragilidades e potencialidades das ações realizadas na instituição. Assim, a instituição educativa pode realizar indagações críticas oriundas dessas avaliações e promover transformações que elevem os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos pelas inovações.

Na articulação com a didática, a inovação curricular carece desenvolver por meio de seu par dialético, conteúdos e métodos a sistematização de uma Metodologia Problematizadora, uma metodologia que propicie, de forma democrática, a investigação, a construção e aquisição dos conhecimentos culturais, artísticos e científicos de todos os sujeitos envolvidos pela inovação no âmbito do currículo. Uma metodologia que parte da prática social, do concreto, posto que “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2011a, p. 77-78).

Uma inovação curricular emancipatória não se restringe a conjuntura da instituição educativa, mas assume o compromisso ético, político e técnico com a formação integral do sujeito, de modo que ele realize intervenções inovadoras em seu meio social a partir da construção e aquisição dos conhecimentos mais elaborados construídos pela humanidade e compartilhado na prática educativa. Pois “O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. [...] a liberdade é sempre uma liberdade situada” (Saviani, 1996, p. 37).

Portanto inovação curricular, amparada pela perspectiva emancipadora, não supõe cisão entre os fins e os meios, ou seja, o produto de uma inovação curricular é uma atividade situada, um processo de trabalho intencional e consciente em busca de mudanças efetivas para elevação da qualidade na prática educativa.

Por fim, a inovação curricular em uma perspectiva emancipatória orienta-se para o sentido de discutir e refletir, de forma mais ampla e alargada, as atividades das práticas educativas. Ela busca dialogar com as necessidades de autonomia e independência dos sujeitos em sociedade, uma sociedade que torna esses sujeitos subordinados, coagidos ou cerceados em seus direitos mais essenciais pelos imperativos da sociedade capitalista.

Assim, esta seção propôs discutir a inovação curricular em uma perspectiva emancipatória ancorada nas categorias da práxis e da dialética. A próxima seção tem o propósito de ampliar a discussão no âmbito do currículo, trazendo o segundo eixo desse estudo, o currículo da formação docente.

3.2 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo (Gimeno Sacristán, 2013, p. 495).

Esta seção tem por objetivo discutir o segundo eixo deste estudo, o currículo na formação docente. Para tanto, se apoiará em uma perspectiva crítica por entender que o currículo de formação docente não é destituído de questões ideológicas, econômicas, culturais, sociais e política, ou seja, não há no currículo o caráter de neutralidade.

Os currículos da formação docente no Brasil são acometidos frequentemente pela agenda político-econômica, dessa forma acabam por ser orientados por relações sociais de mercado, alinhando dessa maneira a formação de professores as regras expansionistas do capitalismo. Esse alinhamento provoca mudanças curriculares sob o embuste de inovações que, por fim, definem caminhos da formação docente via reformas.

Essas reformas mantêm-se a partir de discursos propagadores de que a formação docente deve acompanhar e se adaptar às necessidades das vertiginosas mudanças sociais impulsionadas pelas tecnologias da informação e da comunicação. Esses discursos defendem, sem cerimônia, práticas e saberes docentes alheios às instituições educativas que são baseadas em competências para vida cotidiana e currículos mínimos, além de metodologias ativas. Esse conjunto acaba impelindo e responsabilizando o sujeito por sua formação, um processo formativo técnico e instrumental, tomando o lugar de uma formação integral do sujeito.

O currículo da formação docente orientado por interesses externos às necessidades da essência da cultura escolar constitui relações hierárquicas e assimétricas nos currículos de formação, com a ausência dos sujeitos históricos que realizam o currículo na instituição educativa, tornando, segundo Saviani (2016) e Silva (1996), o currículo em uma arena política.

Logo, as políticas curriculares para a formação docente definidas e regulamentadas por exigências de grupos hegemônicos externos legitimam políticas como a Base Nacional Comum Curricular-Formação (BNC-Formação), a qual define os saberes e as práticas que os futuros professores devem realizar, redefinindo as funções do docente, regulamentando sua produção intelectual desde a formação inicial, destituindo, dessa forma, o futuro docente de sua autonomia pedagógica e estabelecendo uma lógica que contraria a diversidade e o pluralismo de discussões fecundas, tão necessárias na instituição educativa de formação. Com agravantes, essa lógica se reverbera nas instituições escolares da futura atuação desse professor.

Por esses motivos, faz-se necessário promover resistências e rupturas com propostas como a BNC-Formação, por meio de processos de reflexões críticas sobre a práxis, um processo emancipatório com vistas a uma educação de qualidade, uma vez que essas políticas exógenas à escola impliquem em retrocessos para a formação docente. Dessa forma, há a necessidade de uma recontextualização curricular que, segundo Torres Santomé (1998), favorece o desenvolvimento de saberes e identidades docentes que devem ser constituídos por conhecimentos teórico-metodológicos que valorizem a produção cultural dos sujeitos.

Assim, para a ampliação das discussões sobre o currículo da formação docente, faz-se necessário conhecer seus fundamentos, tema que será tratado na próxima seção.

3.2.1 Fundamentos do Currículo

[...] o currículo, com tudo que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los é um produto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar nos projetos de inovação [...] (Gimeno Sacristán, 2008, p. 32).

A epígrafe demarca o currículo como categoria central na organização do trabalho pedagógico e suas implicações para a elevação da qualidade da educação por meio da formação docente e dos processos didáticos que suscitem a vitalidade nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o currículo concentra em sua natureza a responsabilidade dos processos formativos do ser humano e suas futuras gerações.

Assim, para compreender a natureza do currículo, faz-se necessário iniciar pela definição de seu conceito. Contudo, o termo assume vários sentidos e, conseqüentemente, uma diversidade de definições e concepções as quais cumpre a distinção com clareza, pois o “[...] currículo é um conceito polissêmico, escorregadio e com multiplicidade de usos” (Souza, 2005, p. 76).

No sentido de apurar a polissemia conceitual de currículo, tem-se sua raiz etimológica do latim nos vocábulos *scurrere* e *currere*, que assumem a definição de correr e realizar um percurso com ponto de saída e de chegada em um determinado tempo e espaço (Goodson, 1995; Pinar, 2016). Segundo Gimeno Sacristán (2013), *curriculum*, do latim, deriva de *cursus*, que se refere a um caminho a ser trilhado. Goodson (1995, p. 31) reitera que “A partir de sua origem latina, é importante mostrar a palavra currículo emergindo como conceito de escolarização”.

O termo *curriculum* foi utilizado pela primeira vez no campo da educação no século XVI e conectado ao contíguo de práticas educacionais propaladas em universidades e escolas de países como Paris e Inglaterra, e o termo esteve ligado à estrutura sequencial de processos educativos (Hamilton, 1992).

Assim, a partir do século XVI, o conceito caminhou passo a passo com as transformações em todas as dimensões da realidade social, ou seja, pelas dimensões, políticas, econômicas, jurídicas, sociais e ideológicas, pois o currículo sempre esteve voltado para a formação do sujeito necessário para a sociedade de seu tempo (Hamilton, 1992).

A partir de sua raiz etimológica, é possível avançar e definir o currículo no campo da educação como “[...] lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2001, p. 150).

Para Lopes e Macedo (2011), a resposta para o que é o currículo assume uma variedade de definições,

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (Lopes e Macedo, 2011, p. 19).

Segundo Saviani (1996, p. 66) currículo é “[...] um conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinados) que se cumprem com vistas a um determinado fim”. Para Goodson (1997, p. 17), “O currículo escolar é um artefacto social concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”.

Gimeno Sacristán (2008, p.17) defende que “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Veiga (2014) define o currículo como

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2014, p. 26-27).

Nessa direção conceitual, Gontijo (2022) afirma que

O currículo, desde sua prescrição até sua materialização e sua própria avaliação, tem condicionado as práticas no campo da educação, assumindo um papel de formador da realidade do sistema de educação na qual estamos inseridos. Dessa forma, em sua configuração e desenvolvimento, está envolvido por práticas políticas, econômicas, sociais e culturais (Gontijo, 2022, p. 15).

Portanto, a partir das definições de Silva (2001), Saviani (1996), Goodson (2008), Gimeno Sacristán (2008), Lopes e Macedo (2011), Veiga (2014) e Gontijo (2022), é possível apreender que o campo conceitual de currículo se constitui de forma multifacetada. Dessa forma, esse conjunto de autores entende que o currículo é histórico, que ele atende a realidades distintas em tempos e espaços específicos. Isso implica que ele deve ser entendido no contexto sócio-histórico em que está inserido, pois

[...] pode-se listar até 50 definições de currículo apresentadas pela literatura, o que dá uma idéia do quanto às concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e funções, levando à ponderação de que não existe uma definição certa, a mais reconhecida, a mais atual, pois ao decidir-se por uma delas, está-se definindo por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos (Schmidt, 2003, p. 61).

Outras acepções abordam o currículo em uma perspectiva cultural. Sob esse prisma, é definido como “[...] um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto ao conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno de significados” (Moreira; Candau, 2007, p. 28).

Nessa mesma direção, Torres Santomé (1998) assinala que o

[...] currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão e cidadãos solidários, responsáveis e democráticos (Torres Santomé, 1998, p. 95).

A construção de currículo em uma perspectiva cultural remonta sua origem em meados dos anos de 1970, com seus fundamentos na Teoria Crítica. Nesse sentido, a construção nessa perspectiva é um chamamento coletivo para a pluralidade e a ruptura de conhecimentos hegemônicos propagados pelas classes dominantes (Silva, 2001). Por esse caminho, o professor em formação é impulsionado a olhar com crítica para os conhecimentos homogeneizadores e acolher e construir diferentes saberes à luz da pluralidade e diversidade cultural.

Atualmente, além dos estudos críticos, o currículo cultural tem seu aporte teórico nos estudos pós-críticos. Ou seja, enquanto a Teoria Crítica busca libertar o sujeito da ignorância, do julgo e da repressão, levando-o a emancipação e transformação da sociedade organizada em

classes, os estudos pós-críticos “[...] olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (Silva, 2001, p. 149-150).

Assim, este estudo reitera seus fundamentos nas teorias críticas de currículo, o que não significa, em absoluto, que não se possa almejar transformação ou mesmo romper com as desigualdades das mais diferentes formas se o caminho for com as teorias pós críticas, assim ancora-se no conceito curricular defendido por Gimeno Sacristán (2008, p.102) ao postular que

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso exige ser analisado não como objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

Portanto, considerando seu contexto histórico por meio dos primeiros registros e do seu campo conceitual, fica em evidência que o currículo não é um artefato abstrato, à margem das estruturas da sociedade, dos sistemas social, político, econômico, cultural e educacional, uma vez que, na definição do currículo para a formação docente, estão aí descritas suas determinações históricas.

A partir dos fundamentos do currículo e de seu campo conceitual, a próxima seção explicitará o percurso histórico do currículo.

3.2.2 As concepções históricas do Currículo

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado (Silva, 2001, p. 14).

A epígrafe situa a função social do currículo, qual seja, agregar e organizar os conhecimentos que a humanidade acumulou em seu percurso histórico e fazer chegar esse arcabouço cultural às gerações futuras. Sendo assim, a partir do campo conceitual, esta seção buscará explicitar as teorias de currículo, considerando o seu contexto histórico e de sua intrínseca relação na constituição da sociedade.

Em sua evolução histórica, em seus aspectos organizativos, o currículo é marcado desde a Idade Média no continente europeu no século XVI, na Universidade de Leiden (1582), na Holanda, onde os estudantes, ao completarem o *curriculum* de seus estudos, recebiam uma

certificação. Na universidade (1633) e na *Grammar School de Glasgow* (1643), localizada na Escócia, o *curriculum* tratava-se de um curso inteiro por vários anos com o objetivo de alcançar uma titulação (Hamilton, 1992).

Desse modo, mesmo que ainda não utilizasse essa nomenclatura, o currículo era constituído por duas dimensões que se reuniam em disciplinas. A primeira dimensão, nomeada de *Trivium*, era formada pelas disciplinas como a Dialética, Gramática e Retórica. A segunda dimensão, o *Quadrivium*, era formada pelas disciplinas de Aritmética, Astronomia, Geometria e Música (Gimeno Sacristán, 2013).

Entre os séculos XV e XVIII, com a transição nos modos de produção do regime feudal para o capitalismo, transformações de ordem econômica, jurídica, política, social e ideológica, igualmente era necessário formar o sujeito para a nova sociedade da época. Assim, o termo currículo passou de um contexto físico para um contexto pedagógico, levando ao surgimento do currículo como um novo modo de organização do trabalho pedagógico (Hamilton, 1992).

É possível notar até aqui que ele sempre sofreu pressões para a formação humana, para atender as necessidades de ordem social. Dessa forma, o currículo nunca esteve à margem do sistema econômico, cultural, político das instituições educativas.

No início do século XX, desenvolve-se como objeto de estudo e de pesquisa nos Estados Unidos, alavancado pelo processo crescente de industrialização, da divisão social do trabalho impulsionado pelos movimentos migratórios das pessoas da zona rural para as cidades, bem como a imigração europeia e dos negros de áreas rurais da América do Norte, que culminaram em uma massificação da escolarização. De acordo com Apple (2008, p. 111),

As cidades estavam cada vez mais sendo habitadas por imigrantes do leste e do sul da Europa e por negros provenientes dos Estados rurais. Essa diversidade era vista como uma ameaça à cultura homogênea norte-americana, centrada na cidade pequena e enraizada em crenças e atitudes da classe média. A “comunidade” que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe haviam “entalhado a partir do nada” parecia estar desagregando-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão.

Dessa forma, estabelece-se uma relação de teorizações sobre a estruturação do currículo e a nova necessidade econômica estadunidense; nesse momento situa-se o primeiro tratado de currículo de Bobbitt (*The Curriculum*, 1918) que tinha o modelo curricular fabril (Silva, 2001). O currículo com esse contorno assumia uma função de “[...] preparar o aluno para a vida economicamente ativa” (Lopes; Macedo, 2011, p. 22).

O currículo, então, baseava-se em uma distinção de objetivos educacionais que se limitavam a atender funções características da vida adulta. Assim, as escolas funcionavam como

empresas, definindo objetivos específicos e metodologias que tornasse viável seu alcance e mensuração. “Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica” (Silva, 2001, p. 24).

Para Bobbitt (1918), a educação e tudo que implicaria para a organização curricular haveria de seguir os princípios da administração científica proposta por Taylorismo baseados em conceitos como eficácia, eficiência e economia (Lopes; Macedo, 2011). Esse modelo curricular foi consolidado mais tarde em 1949 por Tyler, seguindo os preceitos de organização e desenvolvimento.

A organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais a escola deve atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados (Silva, 2001, p. 25).

Dessa maneira, “As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e” avaliação (4)” (Silva, 2001, p. 25). Nesse sentido, a concepção taylorista radicaliza a divisão social do trabalho, apresenta uma rigorosidade entre o trabalho manual e trabalho intelectual, delibera os objetivos que alcançam os comportamentos e os elementos gestuais e atitudinais oriundos do setor produtivo (Silva, 2001).

Convém salientar que “A concepção tyleriana sobre o currículo se torna hegemônica e se mantém por quase todo o século 20 e contra essa hegemonia começam a se opor vários movimentos” (Silva, 2021a, p, 201).

Todavia, em contraposição às ideias de Tyler, o movimento denominado progressivismo se estabelecia, tendo como seu maior expoente John Dewey, que colocou no centro da organização curricular as experiências e desejos dos estudantes no sentido da resolução de problemas da sociedade. Isto é, defendia um currículo que se orientava por princípios da valoração das experiências imediatas em contraste com a utilização futura, que estabelecia um currículo pragmatista, ou seja, um currículo que se organizasse pelo controle social e bem menos coercitivo (Lopes e Macedo, 2011).

A centralidade do currículo nessa vertente reside na resolução de problemas da sociedade. Assim, o ambiente educativo é estruturado de forma que os estudantes se encontram frente a frente com uma série de problemas visando o desenvolvimento de habilidades para atuarem na sociedade (Lopes e Macedo, 2011).

É nesse contexto histórico, econômico, político, jurídico e cultural que há a transposição do processo de produção industrial para o campo da educação. A produção industrial, materializada no campo da educação, produz distorções que se assemelham ao mundo produtivo com características como hierarquização, divisão social do trabalho, ênfase no conhecimento científico, tido como único conhecimento verdadeiro, um currículo organizado por disciplinas que não dialogam entre si, entre outras características (Torres Santomé, 1998).

Nos anos de 1960, esses princípios e concepções do currículo são colocados em xeque e recebem críticas quanto sua estrutura educacional tradicional, críticas essas fomentadas e advindas de uma série de movimentos sociais, culturais e de diversas naturezas em prol dos direitos civis (Silva, 2001)

As críticas nascidas desses movimentos sociais eram a expressão do descontentamento de currículos burocráticos e administrativos, da insatisfação com a escola que mantinha a exclusão dos sujeitos em formação, que mostrava sua face estéril de conteúdos que não dialogavam com a realidade social vivida pelos estudantes, ou seja, um currículo inócuo da prática social e uma escola descompromissada com o avanço das aprendizagens para uma formação integral. Portanto, as críticas advindas desses movimentos representaram historicamente uma possibilidade de se pensar e se fazer uma educação diferente, uma educação contra hegemônica, em outras palavras, uma escola democrática.

Nos anos de 1970, o pensamento curricular desloca-se de como fazer o currículo, para o que faz um currículo, pois, “Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado” (Silva, 2001, p. 37). Dessa forma, correntes teóricas sociais críticas repercutem no campo educacional e fundamentam as teorias críticas no currículo em vários países, como França, Estados Unidos, Brasil e Inglaterra (Lopes e Macedo, 2011).

Essas teorias denunciaram e provocaram novas perspectivas de estudos curriculares. Marcadamente, “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical” (Silva, 2001, p. 30). Nesse sentido, as elaborações teóricas críticas trazem à baila para o campo educacional questões como a “[...] ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistências” (Silva, 2001, p. 17).

Na França, teóricos como Bourdieu e Passeron (1992), Althusser (1970) e Baudelot e Establet (1971) denunciavam, respectivamente, a escola como reprodutora da estrutura social, a escola como parte do Aparelho Ideológico do Estado e a escola dualista que atende a interesses capitalistas. Assim, “[...] estabeleciam uma crítica radical à educação liberal, mas tinham

propriamente como foco de seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar” (Silva, 2001, p. 45).

No Brasil, Paulo Freire (1970) denunciava os processos hierárquicos na relação professor e estudante e defendia um processo dialógico transformador, democrático na organização curricular, bem como do ensino dos conteúdos.

Nesse contexto, surgia nos Estados Unidos, e em seguida na Inglaterra, o movimento de reconceptualização curricular que “[...] exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler” (Silva, 2001, p. 37). Esse movimento constituía-se de teóricos de inspiração em pares ambíguos, ou seja, a fenomenológica e de inspiração marxista.

Para a fenomenologia reconceptualista, o currículo

é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (Silva, 2001, p. 40-41).

Os principais representantes teóricos reconceptualistas são: James McDonald, Dwayne Huebner e William Pinar, que estabeleciam críticas ao currículo que se prestava meramente a atividades burocráticas (Silva, 2001).

Os reconceptualista de origem marxista logo se afastaram dessa corrente, ao entenderem que ela colocava um foco demasiado no sujeito e muito pouco nas questões políticas (Silva, 2001). Um teórico representante dessa vertente foi Michael Apple (2008), que discutiu a função ideológica da escola e sua íntima relação com as desigualdades sociais e colocou o currículo no centro das teorias educacionais críticas.

Dessa forma, “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (Silva, 2001. p. 47). Em entendimento de igual importância, Basil Bernstein (1996) e Bowles e Gintis (1981) centraram-se suas análises em como se materializa o currículo na escola, ou seja, “[...] menos naquilo que é transmitido e mais na forma como é transmitido” (Silva, 2001, p. 47).

No mesmo caminho das críticas da função reprodutora da escola, na Inglaterra, autores como Michael Young (1986) e Basil Bersntein (1996) inauguram a corrente teórica conhecida como a Nova Sociologia da Educação-NSE. Esse movimento defendia os estudos curriculares sob a lente da sociologia, que buscava investigar as conexões “[...] entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (Silva, 2001, p. 67).

Bernstein (1996) afirmava ainda que as desigualdades nas estruturas de poder e nos princípios de controle entre as mais diferentes classes sociais são fundamentadas na criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores simbólicos e físicos que se origina na divisão do trabalho (Silva, 2001).

Nas décadas de 1970 e 1980, outras correntes teóricas emergem consideradas pós-críticas que se baseavam nos princípios da pós-modernidade. Convém explicitar que as teorias pós-críticas não constituem um bloco homogêneo, mas são complementares a ideias de diversas epistemologias como pós-modernistas, pós-estruturalista, estudo culturais, multiculturais e pós-coloniais (Silva, 2001). A ideia da pós-modernidade surge pela primeira vez na década de 1930, contudo a expansão do conceito ganha força com Jean-François Lyotard, sobretudo com a publicação da obra “A Condição Pós-Moderna” (1979) (Silva, 2001, p. 67).

Assim, desde a década de 1990, novas categorias se estabelecem no sentido de compreender as novas formas de construção do conhecimento nas instituições educativas, uma vez que “[...] nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estruturam sua personalidade” (Santos; Moreira, 1995, p. 50). Dessa forma, o pensamento pós-moderno tem influenciado de forma expressiva a produção recente no campo de currículo.

A perspectiva teórica pós-moderna questiona orientações teóricas e metodológicas como a positivista e a marxista. Dessa maneira, a concepção curricular tradicional ou humanista, a tecnicista e as perspectivas de um currículo emancipador das pedagogias críticas são questionadas.

Nas teorias pós-críticas,

O conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. [...] Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2001. p. 149).

Portanto, no movimento pós-moderno, a crítica e suas categorias, como a historicidade, a consciência unitária, a distinção de alta cultura e a cultura cotidiana e as grandes narrativas, que se consubstanciaram a partir do pensamento Iluminista, dão lugar à desconfiança profunda às ideias totalizantes da construção dos conhecimentos e “[...] questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais à perspectiva Iluminista da Modernidade” (Silva, 2001, p. 112).

Nesse contexto, o currículo pós-moderno geralmente opõe-se ao currículo crítico, que é colocado sob questão em seus princípios de libertação e emancipação. “O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (Silva, 2001, p. 116). Dessa forma, para o pensamento pós-moderno, as teorizações totalizantes caem em descrédito, como também as instituições e os regimes políticos e os ideais de democracia e de progresso. Para legitimar esse descrédito, outras perspectivas de interpretação da realidade são fundadas como os estudos pós-estruturalistas e estudos culturais.

O pós-estruturalismo coloca em questão a presença dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1970) no âmbito do currículo, como a política e a religião. Para essa corrente teórica, “[...] não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (Silva, 2001, p. 147).

Dessa forma, os teóricos da corrente pós-estruturalista desenvolveram formas de análises e denúncias às instituições, como o Estado, a família, a escola, a universidade, entre outros. É nesse contexto que se coloca a crítica pós-estruturalista ao currículo, ao rejeitarem o currículo crítico, desenvolvem e edificam identidades fragmentadas, privilegiando assim análises de discursos dos sujeitos desconectados da visão unitária da formação humana. Portanto, a corrente pós-estruturalista denuncia questões de poder na instituição educativa, colocam em xeque a tradição filosófica e científica da modernidade (Silva, 2001).

Por sua vez, nos estudos culturais não há proposição curriculares, entretanto reificam a compreensão das diferentes formações de currículo e concebem o currículo “[...] como campo de luta em torno da significação e da identidade” (Silva, 2001. p. 133. Os estudos culturais “[...] pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (Silva, 2001. p. 134).

Nesse sentido, o desenvolvimento de um currículo pós-estruturalista e dos estudos culturais voltam-se para a construção de identidades e há poucas referências referências alguma aos imperativos econômicos da sociedade capitalista. A formação de diferentes linguagens desconsidera o coletivo, rejeita a constituição do todo, desloca o eixo da dialética para se concentrar em uma filosofia das diferenças, em detrimento do coletivo, do unitário, que implica uma relação direta com os princípios neoliberais, pois prioriza o local negando o global (Silva, 2001).

Finalmente, é possível apreender das concepções históricas do Currículo que,

As mudanças na configuração do currículo fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais. Como podemos ver, essas configurações se modificam na medida em que o equilíbrio das forças

sociais e o contexto econômico subjacente passam por mudanças cíclicas (Goodson, 2008, p. 16).

Portanto, as diferentes vertentes das concepções ao longo da história em diversos países no campo curricular estabelecem pontos de vista teóricos que promovem a ampliação dos conhecimentos e seus desdobramentos para a prática educativa.

Convém salientar que, no Brasil, a classificação curricular das teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas foram inventariadas por Tomaz Tadeu da Silva, baseado em Jean Claude Forquin, e que se encontram em uma coexistência, haja vista essas teorias não estarem em disputa e não poderem ser analisadas de maneira cronológica-linear.

Assim, a partir dessa compreensão, a próxima seção trata dos fundamentos filosóficos e pedagógicos do currículo a partir das concepções de educação no Brasil.

3.2.3 Conceito de currículo a partir das concepções de Educação no Brasil

Com efeito, entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia (Saviani, 2005, p. 1).

Esta seção intenta abordar a constituição conceitual de currículo a partir das concepções do pensamento pedagógico brasileiro, pois “De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teoria de currículo” (Silva, 2001, p. 21).

As primeiras décadas do século XX ficaram marcadas pela gênese dos estudos sobre o currículo, junto com esta, suas concepções que manifestavam as intenções de currículo para a formação do sujeito e da sociedade. Desde então, as discussões no âmbito curricular no Brasil ganharam fôlego e propínquo a ela as críticas sobre os modelos tecnicistas.

Destacam-se nesse contexto o conjunto de obras desenvolvidas por Dermeval Saviani, que contribui para o vasto campo da Educação por meio de suas teorizações críticas ao modo como a Educação no Brasil forma os sujeitos e a sociedade, o que acaba por reverberar no campo do currículo.

A partir das concepções de educação elaboradas por Dermeval Saviani, é possível apreender a constituição conceitual do currículo no ideário pedagógico brasileiro. Assim,

Sinteticamente as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a laica; a concepção humanista moderna; a

concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico- crítica (Saviani, 2017, p. 8).

Segundo o autor, cada uma dessas concepções de educação pode ser classificada em três níveis, a saber: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, as quais apresentam pesos diferentes, contudo se combinam de forma diferente, de acordo com as variações das concepções.

Cabe colocar em evidência que toda Pedagogia é uma teoria da educação, entretanto, nem toda teoria da educação é Pedagogia (Saviani, 2021; 2005). “Porque pedagogia é uma teoria da educação que está interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo [...]” (Saviani, 2014a, p. 14), pois o

[...] conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas (Saviani, 2005, p. 1).

A primeira tendência abriga as modalidades da Pedagogia Tradicional, seja ela religiosa ou leiga, que tem por seu problema fulcral o “como ensinar”. Nessa tendência, o currículo é submetido aos métodos tradicionais de ensino. Essa perspectiva valoriza o conjunto de conteúdos hierárquicos que atende as questões técnicas e de controle social, uma vez que “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (Silva, 2001, p. 30).

Na concepção humanista tradicional da educação brasileira, o que prepondera é o nível da filosofia da educação, de modo que a teoria da educação, a Pedagogia, é assimilada pela filosofia da educação ao ponto de ficar subsumida (Saviani, 2017).

Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos (Saviani, 2017, p. 8).

Assim, a prática educativa culmina na figura do professor, e a materialização da organização do trabalho pedagógico emerge de uma organização curricular que não privilegia a participação dos estudantes, trata-se de uma prescrição curricular distante da prática social.

Segundo Saviani (2017) na concepção humanista moderna, a filosofia da educação compreende que os sujeitos devem ser considerados em sua existência real e que a teoria da educação ganha autonomia quando à filosofia da educação procura apoio nas ciências “[...] já que é por meio do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos” (Saviani, 2017, p. 8).

Logo, tem sua base teórica na tendência da Pedagogia Nova que, apoiada nas ciências biológicas, sociológicas e psicológicas, postula que o currículo deve levar em consideração a realidade dos estudantes, suas experiências e interesses. Desse modo, a atenção na transmissão inquestionável do currículo desloca-se para os estudantes. Conseqüentemente, o estudante é visto como um ser que precisa descobrir e construir seu próprio conhecimento de forma individual, assim, o currículo assume essa função de propiciar descobertas e construção do conhecimento.

Portanto, a atividade individual dos estudantes reside em vivenciar o currículo por meio de experimentos cujos processos de construção do conhecimento estão relacionados à ideia de autonomia e autorrealização (Saviani, 2017).

A concepção analítica, ainda segundo Saviani (2017) é definida pela própria filosofia, assim, a filosofia da educação será compreendida pela análise da linguagem, por conseguinte não tem o objetivo de explicar o fenômeno educativo e nem mesmo orientar a prática educativa,

Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento (Saviani, 2017, p. 8).

Em um currículo tecnicista, o que perdura é a transmissão e comportamentos sociais e habilidades que promovam o controle social. O currículo tecnicista tem seu fundamento no método e na razão instrumental, seu eixo se desloca do indivíduo para uma hierarquia de tarefas proposto por uma linguagem precisa, objetiva e esquematizada (Silva, 2001).

Dessa forma, o desenvolvimento do currículo com essas características prepondera à ausência de problematização entre os conteúdos educativos e a prática social. Portanto, não há uma produção de discussões profícuas das questões que envolvem o desenvolvimento da sociedade quantos aos aspectos econômicos, políticos e culturais. Sendo assim, o currículo na

perspectiva das teorias tradicionais e tecnicista atende ao modo de produção voltado para o capital, assumindo um caráter de um currículo capitalista, pois

O currículo é capitalista. O currículo reproduz -culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2001, p. 147-148).

Na vertente da concepção crítico-reprodutivista, diferentemente do que ocorre na concepção humanista tradicional e tecnicista, é o nível da teoria da educação que é assimilada pela filosofia da educação, ou seja, nessa vertente não há o objetivo de explicar e nem mesmo orientar a prática pedagógica. Seu objetivo é explicar os mecanismos sociais que impõem a educação a exercer a função de reprodução das relações sociais dominantes, sem qualquer relação com a prática pedagógica a ser instaurada (Saviani, 2017). Assim, o currículo na perspectiva crítico reprodutivista assume a função de reproduzir as relações sociais no âmbito educacional, assinalando o dualismo da escola, sem, contudo, apontar caminhos de superação das desigualdades evidenciadas.

Na concepção dialética ou Histórico-Crítica, os três níveis se fazem presente e se articulam de forma recíproca, ou seja, postulam uma teoria da educação e uma prática pedagógica baseada em uma perspectiva dialética para a construção do conhecimento. Desse modo, o currículo nessa vertente tem em seu núcleo a transformação social e a formação crítica do sujeito. Por essa compreensão, o currículo assume o caráter formativo promovendo a tomada de consciência do sujeito inserido em seu contexto social, marcado pela luta de classes, pela hegemonia e dominação.

Partindo desse pressuposto, é possível observar que cada tendência carrega em si características próprias quanto a seu propósito em relação à educação. Algumas delas se estruturam a partir e em função da prática educativa, outras analisam a educação quanto a sua relação com a sociedade, sem constituir assim uma orientação da e para a prática educativa (Saviani, 2005; 2008d). Assim, é possível inferir que há no campo da educação a existência de dois grupos dialéticos que abrigam as tendências.

O primeiro grupo pauta-se em manter o caráter hegemônico na educação, manter a ordem existente, ou seja, defende valores conservadores na sociedade e todas as implicações quanto ao controle social. São elas: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a laica; a concepção humanista moderna e a concepção analítica. Esse grupo é constituído pela ausência da consciência dos condicionantes históricos da sociedade.

O segundo grupo orienta a educação rumo à transformação da sociedade, discute a ruptura com processos hegemônicos de estruturação da sociedade dividida em classes. Assim tem-se a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética ou histórico-crítica. Diferente do primeiro grupo, este toma a consciência historizadora das questões sociais.

Por esse prisma, o currículo é um instrumento que pode provocar no sujeito a reflexão de uma consciência libertadora e emancipada com um caráter ético na transformação da realidade. Um currículo assim assume o compromisso com a radicalidade, com a rigorosidade e a totalidade, portanto não prioriza só os objetivos e conteúdos universais, mas sim a formação integral do sujeito histórico.

Portanto, um currículo sob a luz teórica da pedagogia histórico-crítica assume ser um currículo de natureza emancipatória, ao pautar-se no rigor, no radical e no global, na apreensão dos conhecimentos objetivados pela humanidade, por meio do trabalho com o firme compromisso com a mudança e a transformação social (Gontijo *et al*, 2023, p. 144).

Nesse sentido, há a materialização de dois currículos que coexistem na prática educativa e que se antagonizam, ou seja, currículos dialéticos. Por um lado, um que atende aos interesses da classe dominante, isto é, um currículo hegemônico, e, por outro lado, um currículo emancipador, que atende aos interesses dos dominados.

Assim, o campo curricular, a partir das tendências pedagógicas do ideário educacional brasileiro, é tomado por uma complexidade que o constitui em um instrumento que concentra as relações entre a sociedade e a escola, entre o sujeito e os conhecimentos e entre o sujeito e a sociedade.

Logo, diante das concepções de educação humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética ou histórico-crítica, é possível apreender que cada uma revela a natureza distinta do currículo, desde perspectivas tradicionais às mais progressistas, haja vista que

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino a problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, estando carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Gimeno Sacristán, 2008 p. 17).

Portanto, apreender a constituição conceitual do currículo da formação docente a partir do pensamento pedagógico brasileiro é compreender que o currículo responde a interesses de sua realidade histórica e socialmente determinada. Isso condiciona a teoria e a prática, as quais implicam procedimentos didático-metodológicos, em outras palavras, o contexto sócio-histórico determina as características de um currículo e este determina o tipo de educação e de sociedade.

Dada a busca conceitual de currículo a partir das concepções do pensamento pedagógico brasileiro, a próxima seção trata dos traços históricos do currículo na formação docente.

3.2.4 Traços históricos do Currículo da Formação Docente no Brasil

[...] considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura (Gatti, 2019, p. 15).

A complexidade do currículo da formação docente é reflexo da diversidade inerente à prática educativa. O processo histórico da formação docente data do século XVII, por Comenius, ao postular que

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos (Comenius, 2001, p. 46).

Apesar de Comenius não estabelecer um diálogo direto com a temática do currículo da formação docente, sua proposta para a prática educativa assume um caráter democrático de acesso à formação de maneira universal para a constituição de uma sociedade mais igualitária. Dessa maneira, sua *Didactica Magna* (2001) oferece indícios para as bases de um currículo para a formação docente referenciando experiências de formação integral do sujeito. E nesse sentido, esse caráter constitui um currículo para a formação docente em uma perspectiva emancipatória, tornando dessa forma um instrumento imprescindível para a organização de uma sociedade mais democrática.

Desse modo, a necessidade de formação de professores fora apregoada por Comenius, no século XVII em 1684. Entretanto, somente no século XIX, após as demandas por instrução

pública ocorridas após a Revolução Francesa, foram criadas instituições incumbidas da formação de professores (Saviani, 2009).

No Brasil, por um longo período, a educação atendeu uma parcela mínima da população que aumentava e se alastrava pelo interior do país. Assim, a trajetória histórica da educação escolar andou lentamente tanto para o fato da escolarização básica, tanto para formação docente, pares que estão inter-relacionados (Gatti, 2019). Assim, de acordo com Saviani (2009), a questão da formação docente é manifesta após a independência, momento em que se cogita organização da instrução escolar que, ao longo desses dois séculos, pode ser distinguida em seis períodos, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

Ainda segundo Saviani (2009; 2008b), o primeiro período, denominado Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), marca o momento histórico do período colonial desde os colégios jesuítas, as aulas régias oriundas das reformas pombalinas até os cursos superiores criados com a chegada da família real em 1808.

Gatti (2019) reitera que

Das escolas jesuíticas, logo após o estabelecimento dos portugueses no Brasil, em que religiosos eram os mestres, às poucas ações das Províncias para o oferecimento de formação nas primeiras letras, o contexto da colônia e a dependência de Portugal não favoreceram a oferta de educação para os habitantes do Brasil, a preocupação maior do governo no período sendo a econômica e a da exploração das riquezas naturais da “nova terra” (p. 20-21).

Ao voltar-se para a expansão econômica e exploração das terras brasileiras relegando os processos formativos dos docentes, o país, ao longo de seus governos, revelou um escasso interesse para a educação de sua população (Gatti, 2019).

Somente em 1827, com a promulgação da Lei das Primeiras Letras, é manifesta uma formação de professores custeada pelo Estado para as capitais e para as províncias, pois até então não havia a preocupação com a questão da formação docente. Aqui está a origem da exigência de preparo didático, embora não se tenha referência propriamente à questão do trabalho pedagógico (Saviani, 2009; 2008d).

Nesse período, as disciplinas ensinadas nas escolas primárias compunham o currículo da formação de professores. “Portanto, o que se propunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (Saviani, 2009, p. 144).

Com similitude e sem o intuito de cometer anacronismo, é possível perceber que há um princípio comum consonante entre a formação docente desde a Lei das Primeiras Letras de 1827 e a BNC-Formação de 2019, pois ambas consubstanciaram o currículo da formação de professores aos conteúdos escolares. Os currículos assim conformados acabam por se constituir currículos pragmáticos, esvaziados e fragilizados de conteúdos clássicos. Disso, posicionam a formação docente a uma atividade ausente de um compromisso técnico, ético e político com a formação integral do sujeito, ao assumir um caráter pragmatista e tecnicista.

Dessa forma, o que se tem são currículos que apresentam em sua natureza germinal fincado em “[...] habilidades e competências, currículos por programas e projetos presumidamente interdisciplinares” (Silva, 2021a, p. 47), o que hoje acaba por reverberar em uma padronização da educação, da formação docente em conformidade com deliberações neoliberais, neoconservadoras que provoca prejuízos para uma formação crítica e emancipatória. Logo, esse contexto dissocia a teoria e a prática na formação docente, o que “[...] indica a descaracterização da formação do professor como intelectual e a desloca para o paradigma do professor com técnico, mero tradutor de um currículo prescrito” (Machado *et al.*, 2021, p. 8).

O segundo período foi marcado pela instituição e ampliação do modelo das Escolas Normais (1890-1932) por todo o país, tendo havido reformas no âmbito do currículo ao promover o enriquecimento dos conteúdos escolares e dar ênfase nos exercícios práticos de ensino, tida como a principal inovação dessa reforma. “As Escolas Normais correspondiam à época ao nível secundário, e posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX” (Gatti, 2010, p. 1.356). Essa organização só sofreu alteração com a promulgação da Lei 9.394 de 1996.

Nesse sentido,

[...] centralizando o preparo nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógica-didática, não se estaria, em sentido próprio formando professores (Saviani, 2009, p. 145).

A organização dos Institutos de Educação (1932- 1939) marca o terceiro período da formação docente, onde houve uma profunda mudança no currículo da formação docente que agregou conteúdos para a formação de cultura geral e da cultura profissional. Desse modo, “Caminhava-se, pois decisivamente rumo à consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 146). Assim, “Buscava-se superar as deficiências que as escolas normais até aí apresentavam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas amparadas em pesquisas, avançando em concepções pedagógico-didáticas” (Gatti, 2019, p. 22).

O quarto período, segundo Saviani (2009), trata da organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e fortalecimento do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período as bases dos estudos superiores para as escolas secundárias foram consolidadas e generalizadas por todo o país sob o Decreto Lei 1.190 que institucionalizou o “esquema 3+1” o qual foi adotado nos cursos de licenciatura e de Pedagogia. (GATTI, 2010, p.1356). Convém evidenciar que

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (Saviani, 2009, p. 146).

Gatti acrescenta ainda que

Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente (Gatti, 2010, p. 1356-1357).

Assim, uma nova estrutura se organizou, o curso normal seguiu os demais cursos superiores e foi dividido em dois ciclos: “[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso

secundário e tinha duração de quatro anos” (Saviani, 2009, p. 146). Essa organização tinha por objetivo formar os professores regentes do ensino primário que funcionaria em Escolas Normais regionais (Saviani, 2009). O segundo ciclo “[...] com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário” (Saviani, 2009, p. 146). Nesse formato, o segundo ciclo tinha por propósito formar os professores do ensino primário em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

“[...]” além desses cursos citados, contariam com jardim de infância e escolas primárias anexas e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (Saviani, 2009, p. 146).

Desse modo, os cursos normais, os de licenciatura e Pedagogia, assumem um currículo centrado na formação profissional, com “[...] conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice representado pelo curso de didática (Saviani, 2009, p. 147). Assim, o curso Normal e curso de Pedagogia foram marcados por um currículo dualista que,

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (Saviani, 2009, p. 147).

Assim, para as quatro últimas séries do ensino do então 1º grau e o ensino de 2º grau, a Lei n. 5692/71 assegurou a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura curta, de três anos, ou plena, de quatro anos de duração. Para o curso de Pedagogia, para além da formação para habilitação específica para atuar no magistério, “[...] conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (Saviani, 2009, p. 147).

A partir dos anos de 1980, paralelo a essa organização legal, crescia um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, tendo como base a docência na identidade profissional (Saviani, 2009).

Nos anos de 1950 a 1986, muitos trabalhos de pesquisa denunciaram e teceram duras críticas aos currículos dos cursos de formação docente “[...] apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideraram ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los

cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial” (Silva *et al.*, 1991, p. 135).

Segundo Saviani (2009), o sexto período retrata o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo contorno do curso de Pedagogia (1996-2006). Ainda segundo ao autor, o problema da formação configurou-se a partir do século XIX. Contudo, isso não quer dizer que não tenha ocorrido antes nas universidades fundadas desde o século XI e pelos colégios de humanidade a partir do século XVII. Certo que nessas instituições havia a presença de professores, havia também algum tipo de formação que partiam do princípio de aprender pela prática.

Esse período foi marcado pela promulgação da LDB- 9394/96, que introduziu a prerrogativa de formação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura aos institutos superiores e às Escolas Normais Superiores. Essas instituições nascem da “[...] necessidade de superar as deficiências e a desarticulação que os estudos apontavam como prejudiciais à qualidade da formação dos professores em todas as áreas, e o problema da dissociação entre teoria e prática” (Gatti, 2019, p. 27). Contudo, conforme Saviani (2009), emergiram como de segunda categoria e abriram caminho para um nivelamento por baixo, ao promoverem uma formação aligeirada, de baixo custo e de curta duração. “A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes dos cursos de pedagogia homologadas no ano de 2006” (Saviani, 2009. p, 148).

Ao considerar os traços históricos do Currículo na Formação Docente, é possível compreender de que forma são instituídas e por quem são realizadas as mudanças no cenário da cultura educacional dos processos formativos docente. Isso permite ainda revelar “[...] como tradição e mudanças se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas” (Gatti, 2019, p. 15).

Assim, o cenário das dinâmicas sociais referenciadas nos últimos três séculos evidenciou condições de vulnerabilidade aos processos formativos que refletem situações de exclusão social que envolve todos os sujeitos em formação, sendo eles professores ou estudantes, os quais acabam não sendo beneficiados por discontinuidades e transições que operam no campo da Educação. Desse modo, a formação docente, em face de mudanças dissonantes com a prática social, revela as contradições que acabam por inviabilizar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, conhecimentos esses que carregam em si a possibilidade de transformação dos sujeitos e da sociedade.

Portanto, com a trajetória dos seis períodos analisados, é possível apreender o caráter, a luta do povo brasileiro pelo acesso à educação pública, laica e de qualidade, visto que durante

todo o século XX a urbanização oriunda da migração da população rural trouxe demandas em grande escala para a área educacional, como a instrução popular e, por conseguinte, para a formação docente.

Contudo, as políticas para esse campo não acompanharam tal demanda, pois não havia prioridade para a educação, fato que provocou problemas e descontinuidades, embora sem rupturas para uma sólida formação docente (Saviani, 2009). Logo, é possível entender o processo precário dos currículos de formação docente que, tomado por sucessivas reformas, revela sua natureza inconsistente na preparação de professores para o enfrentamento dos problemas advindos da prática educativa.

Para a ampliação da discussão sobre os traços históricos do currículo da formação docente no Brasil, a próxima seção apresenta alguns dilemas e perspectivas para esse currículo na atualidade brasileira, na defesa de um currículo pautado na epistemologia da práxis.

3.2.5 O currículo da formação docente na atualidade da Educação brasileira: por uma epistemologia da práxis

Para romper com o discurso e as ações do progressivismo, ou seja, reformista, é necessário um trabalho político com maior presença dos professores nos debates públicos sobre a educação, sua função, seu sentido e suas ações normativas. Para tanto, a formação de professores tem como um dos pressupostos centrais, por meio da epistemologia do conhecimento, a construção do compromisso político e ético dos professores, cuja análise política da direção de um projeto educativo, sério e concreto permite desvelar as possibilidades e é capaz de impulsionar o enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, no sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do humano forjado na emancipação real (Curado Silva, 2018, p.339).

A orientação da formação de professores pela BNCC com foco em competências, conforme estabelecido por este marco legal, apresenta uma visão limitada e pragmática do ensino, destacando seu viés tecnicista (Saviani, 2016), provocando prejuízos para uma sólida formação com a articulação indissociável entre a teoria e a prática. “Ou seja, a construção de uma práxis que carrega em si a possibilidade da formação do sujeito em uma perspectiva sócio-histórica, inclusiva e emancipatória” (Gontijo *et al*, 2023), pois “[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (Sánchez Vásquez, 2007, p. 262).

Em seu processo histórico, políticas de formação docente têm assumido centralidade na agenda governamental em diversos países e se intensificado no Brasil com a promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Esse fato denota a atuação necessária de professores na realização do currículo nos espaços escolares para o projeto de formação de sujeitos e de sociedade.

Essa centralidade atende as determinações de organismos internacionais, no sentido de implementar políticas educacionais em uma lógica empresarial de formação do sujeito para o mercado de trabalho, em prejuízo de sua plena formação (Freitas, 2018). Isso implica um projeto educativo em permanente disputa que carrega princípios com distintas visões de formação do sujeito e de sociedade. Essas disputas assumem duas perspectivas díspares: uma que luta por uma educação de qualidade e democrática e que defende profundas mudanças sociais e econômicas, no sentido de uma sociedade mais justa e igualitária; e outra que caminha para a formação do sujeito para o trabalho na lógica de mercado o que favorece o gerencialismo, a performatividade e a cultura de competências (Aguiar; Tuttman, 2020; Freitas, 2018).

Assim, nos últimos anos, mais precisamente a partir do Golpe de 2016¹⁹, o Brasil passa por retrocessos políticos que se ancoram em pautas conservadoras e neoconservadoras nos costumes, nos valores e na economia, por orientações neoliberais de governabilidade, que se constituem por uma série de medidas políticas que diminuem os direitos sociais e conquistas democráticas constitucionais.

Nesse contexto, “[...] desde então, a legislação educacional vem sendo alterada, quase sempre de forma açodada e autoritária, com impactos nocivos no direito à educação, na democratização da gestão e na qualidade do ensino” (Lino, 2020, p. 42). Com esse cenário de retrocessos no âmbito do currículo da formação docente, destaca-se o processo de reformas curriculares instituída pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

As reformas curriculares em andamento no sistema educacional brasileiro têm provocado tensões sobre o currículo. Trata-se de uma legislação perniciosa à educação básica com alcance ao currículo da formação docente, além de outras categorias da organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, faz-se necessário analisar, entre outras implicações de tais reformas, o movimento do currículo de formação diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs.

A Resolução nº 2 de 2019 no Art. 1º

¹⁹ Considera-se o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff um golpe jurídico-parlamentar-midiático e empresarial, reiterando da mesma compreensão que as entidades nacionais que integram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019, p. 1).

Segue em parágrafo único do mesmo artigo apontando que

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019, p. 2).

Nos artigos 2º, 3º e 4º, o documento pressupõe a formação docente baseada em competências e as caracterizam em duas extensões, as gerais e as específicas. As competências gerais atrelam-se à BNCC-Educação Básica, ou seja, das aprendizagens previstas para os estudantes da educação básica. As competências específicas referem-se à ação requerida do docente e apresentam-se em três dimensões, sendo: (I) conhecimento profissional; (II) prática profissional; (III) engajamento profissional.

Dessa forma, as novas DCNs para a formação docente são consubstanciadas à Base Nacional Comum Curricular-BNCC, ambos os documentos dialogam por princípios que se constituem por uma matriz por competências. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC define competência como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

A expressão "competências" apresenta múltiplos significados, é um termo polissêmico. No entanto, no documento em questão, observa-se uma ênfase na abordagem técnica que se alinha com a perspectiva de organismos internacionais sobre a formação do indivíduo para atender às necessidades do mercado de trabalho, em consonância com o desenvolvimento econômico nacional, uma vez que,

No Brasil muitas têm sido as influências dos organismos internacionais no sentido de implementação de políticas voltadas para o setor mercadológico e da formação para a mão de obra, em detrimento à formação para o exercício pleno do direito e da cidadania (Cunha; Jesus; Guimarães-Iosif, 2016, p. 137).

Tomada nesse sentido, “competência” configura um perfil reducionista padronizado e de controle nos currículos da formação docente, consolidando um caminho de um currículo prescritivo, o que incide em uma formação instrumental orientada por uma concepção pragmatista, além da falsa ideia de neutralidade no processo formativo, ausente de um compromisso com os aspectos históricos e políticos do conhecimento.

Assim, o sentido de “competência” estabelece o significado de obtenção de sucesso e de eficiência baseada nos princípios neoliberais da empregabilidade, do individualismo, da concorrência, da exclusão e autorresponsabilização do sujeito por seu processo de formação (Gontijo, *et al*, 2023).

Esses princípios vão na contramão dos princípios de formação em uma perspectiva emancipatória, que tem como objetivo

[...] desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e autonomia dos sujeitos, que envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e da escola como um espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade (Curado Silva, 2018, p. 47).

Nesse sentido, essas contradições provocam implicações no contexto das novas DCNs como um marco legal que fragiliza, esvazia e atrofia o currículo para a formação docente, pois os

[...] documentos oficiais apresentam propostas de formação condizentes com os interesses neoliberais e esses, na maioria das vezes, não são coerentes com o contexto socioeconômico, político e cultural dos educadores, e nem com as reais necessidades impostas pela contemporaneidade para a formação do educador (Machado, 2016, p. 307).

Com esse contorno, o professor passa a ser “[...] um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada nas aprendizagens essenciais” (Curado Silva, 2020, p. 108). Refere-se assim a um currículo padronizador, prescritivo e controlador que assume a garantia de atendimento às exigências mercadológicas hegemônicas.

Bazzo e Scheibe (2019) reiteram que

[...] a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, “[...]”, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base

curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (2019, p. 673).

Frente a essas questões, conclui-se que a BNC-Formação, desde sua elaboração e implementação, visa atender aos preceitos da BNCC. Isso implica tensões no âmbito do currículo como a padronização ancorado por competências, presumindo o controle sobre os processos políticos e pedagógicos da Educação que se desdobram para atender as demandas de mercado e desconsidera a formação humana em seu sentido pleno.

Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta a uma demanda mundial (Albino; Silva, 2019, p. 142).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, carregadas dessas contradições, constituem um dilema para os currículos da formação docente. Segundo Saviani (2011a, p.11), dilema tem o “[...] sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente”.

Dessa forma, Saviani (2011a) apresenta esquematicamente cinco dilemas que se configuram nos documentos legais para a formação docente: a) **Primeiro dilema: Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias.** Os documentos legais partem de um conjunto de diagnósticos, descrevem, analisam o objeto e apontam os problemas a que devem ser resolvidos ou superados, contudo, essas proposições se chocam com soluções insuficientes; b) **Segundo dilema: Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restrito no essencial:** os textos atendem demandas de diversos seguimentos e acabam por se constituir uma espécie de pluralismo eclético. Desse modo, esses documentos utilizam uma linguagem impregnada do espírito dos chamados novos paradigmas na cultura contemporânea. Restringem o essencial como o campo teórico-prático carregado de conhecimentos e experiências de séculos de história e são extensivos nos acessórios reiterados nas referências de linguagem marcada por expressões, como: pluralidade de visões de mundo, interdisciplinaridade, contextualização, conhecimento ambiental-ecológico, democratização, ética e sensibilidade afetiva e estética, diversidade, diferenças, gêneros, faixas geracionais, escolhas sexuais, exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas. Além dessas elencadas pelo autor, pode-se acrescentar o uso inapropriado e descontextualizado de práxis e formação integral; c) **Terceiro dilema: Centralidade na noção de “competência” versus incapacidade de incompetência**

formativa. A questão da competência refere-se à adaptação do sujeito ao meio natural e material, restringe-se aos mecanismos adaptativos restritos aos temas da cotidianidade e detrimento de uma formação para a complexidade da tarefa pedagógica; **d) Quarto dilema: formação de professor como técnico versus a formação do professor culto.** A política educacional guiada pela redução de custos como o princípio máximo de resultados e mínimo de investimento tem-se traduzido em formar um professor técnico e não um professor culto, ou seja, uma formação aligeirada e esvaziada de fundamentos científicos e filosóficos; **e) Quinto dilema: Dicotomia entre dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático).** Os documentos reconhecem essa dicotomia, contudo reforçam em seu interior, na medida em que reiteram o modelo 3+1, o que provoca um desequilíbrio na formação fundamentada na práxis.

Apresentando perspectivas de enfrentamento a esses dilemas, fazem-se necessárias, segundo Saviani (2011a, p.15-16): **a)** uma concepção orgânica de formação docente tendo como locus privilegiado a universidade e as faculdades de educação; **b)** a continuidade de políticas públicas que promovam a formação de professores cultos em cursos de longa duração; **c)** a desburocratização e organização dos cursos de formação e a transformação das faculdades de educação em tempo e espaços de ensino e pesquisa; **d)** uma articulação entre as instituições formativas e as escolas de Educação Básica e um redimensionamento dos estágios com atuação conjunta entre a escola de Educação Básica e faculdades de Educação; **e)** a articulação indissociável da teoria e a prática, entre conteúdo e forma, sistematizando na Pedagogia concebida, ao mesmo tempo, como teoria e prática da educação; **f)** a elevação da qualidade da condição de trabalho docente ao que se refere à jornada de trabalho, salários, sólida formação teórica, participação nos processos democráticos da escola, enfim a valorização socialmente da profissão docente.

É possível apreender do conjunto de dilemas e perspectivas de enfrentamento explicitados duas epistemologias contraditórias que carregam em seu núcleo diferentes concepções curriculares de formação docente. Uma epistemologia voltada para prática e outra para a práxis.

A epistemologia da prática na formação docente apoia suas concepções pragmáticas em orientações neoliberais, isto é, em ideologias do capitalismo contemporâneo (Duarte, 2001). Uma epistemologia que adota uma retórica progressivista em nome de uma qualificação profissional ancorada em uma concepção pragmática, onde o sujeito se torna apenas um subordinado a ocupar um posto de trabalho, portanto desconsiderado em sua humanização.

Por outro lado, a epistemologia da práxis na formação docente concebe a relação indissociável da teoria e a prática, isso implica que teoria e prática se fundamentam mutuamente em um processo dialético na construção e aquisição dos conhecimentos.

Pela perspectiva da epistemologia da práxis, a formação docente caminha para uma educação humanizada dos sujeitos, para a autonomia e emancipação, uma educação que propõe aos docentes em formação desvelarem as relações explícitas ou implícitas da prática social em sua totalidade, que sejam capazes de compreender as ciências e suas filosofias, em outras palavras, o conhecimento histórico produzido pela humanidade para, então, se inserirem, se engajarem e intervirem no mundo para melhorá-lo e transformá-lo de forma sistemática, crítica e intencional.

Portanto, a formação docente por meio da epistemologia da práxis carrega a possibilidade de formar um professor com o “[...] pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (Freitas, 1995, p. 139).

Assim sendo, no caminho para o refinamento das discussões curriculares da formação docente, a próxima seção trata dos marcos da origem do curso de Pedagogia no Brasil e, em seguida, os elementos que lastreiam a estrutura curricular contidos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE-UnB, uma vez que esse foi o lócus da materialização deste estudo.

3.2.6 Marcos da origem do curso de Pedagogia no Brasil - desde sua criação aos dias atuais

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dêle fazer efetivamente um fato histórico: de lado definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto, ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (Kosik, 1969, p. 40).

A Pedagogia brasileira nasce no período colonial com a chegada dos jesuítas, o que deu origem à “pedagogia brasílica” (1549-1599), à “pedagogia do *Ratio Studiorum*” (1599-1759) e à “pedagogia pombalina” (1759-1834) (Saviani, 2008b). Essas três fases compunham as ideias

pedagógicas brasileiras no que se referiam ao processo de instrução formal que acabaram por abrir caminhos para a constituição e configuração do curso de Pedagogia.

Neste estudo, a perspectiva histórica do curso de Pedagogia no Brasil será demarcada pelo ano de sua criação, em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, até os dias atuais, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, aprovada e homologada, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Formação inicial de Professores para Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Para tanto, essa análise será organizada sinteticamente em quatro períodos históricos, sendo: a) **a estruturação do curso de Pedagogia nos anos de 1930**; b) **o dilema das habilitações no curso de Pedagogia**; c) **a docência ampliada**; d) **a formação do pedagogo por competências**.

a) a estruturação do curso de Pedagogia nos anos de 1930

A década de 1930 é marcada por um contexto de mudanças políticas, econômicas, sociais e geográficas, fruto de uma crise econômica internacional. Dessa forma, o mercado de trabalho exigiu maior escolarização como condição de acesso aos postos de trabalho, o que impulsionou a população de trabalhadores e o movimento de intelectuais, marcadamente, o Manifesto dos Pioneiros²⁰ a se organizarem e reivindicarem a ampliação de mais escolas, o que necessariamente exigiu a formação de mais professores (Sokolowski, 2013; Saviani, 2008b).

Contudo, ampliação de mais escolas não era suficiente para atender as demandas de uma sociedade em pleno crescimento demográfico e urbanização. Assim, havia no ideário desse grupo de intelectuais a necessidade emergente de industrialização nacional, de modo que eram necessárias políticas educacionais que respondessem a essa necessidade, sendo também necessárias políticas educacionais que trouxessem modernização à educação.

Desse modo, o grupo defendia uma pedagogia que formasse sujeitos para essa nova organização social, política, econômica e geográfica, ou seja, uma organização racional do trabalho com método e técnicas que respondessem a essas demandas. Defendia “[...] métodos de uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial” (Shiroma; Moraes e Evangelista, 2007, p. 19).

Pressionado pelas reivindicações dos trabalhadores e pelo movimento de intelectuais educadores no Manifesto dos Pioneiros, que, entre outras reivindicações, proclamavam a

²⁰ Documento redigido e assinado por 26 intelectuais, em 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Tinha por finalidade oferecer diretrizes para uma política de educação em âmbito nacional.

universalização do ensino público, gratuito e laico, o Estado cria a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal em 1935. A partir da instituição dessas instituições é que se organizaram e implantaram as licenciaturas e o curso de Pedagogia em todo o território nacional.

O curso de Pedagogia surgiu no Brasil da necessidade de formação de docentes para a escola secundária. Ele esteve vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, instituído pelo Decreto-Lei nº 1.190. Essa faculdade em sua estrutura organizava-se em quatro seções principais e uma seção especial, ocupada pelos cursos de formação de docentes no âmbito da Educação Superior, que tinha por objetivo a dupla função, formar bacharéis e licenciados para diversas áreas, entre elas, a área pedagógica (Sokolowski, 2013; Saviani, 2008b).

O mencionado decreto nº 1.190/39, ao organizar a Faculdade de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial.” Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como seção especial da didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (Saviani, 2008b, p. 38-39).

O curso de Pedagogia era abrigado como curso de bacharelado com duração de três anos e somente por meio do curso de didática, cuja previsão era de um ano, conferia-se então a diplomação ao licenciado, ou seja, uma fragmentação curricular, onde as disciplinas de natureza didático-pedagógicas permaneciam justapostas às disciplinas de conteúdo bacharelesco. Tem-se assim o esquema manifesto como “3+1” (Sokolowski, 2013; Saviani, 2008b; Scheibe; Aguiar, 1999).

Portanto, o curso de Pedagogia atendia, quando criado, a formação de técnicos em educação, somente com a conclusão da seção especial de Didática era formado o professor habilitado para atuar no Ensino Secundário nas Escolas Normais. De toda maneira, esse modelo de formação profissional perdurou por quase trinta anos e recebeu duras críticas do Estado, que defendia seu término, uma vez que outros cursos de licenciatura também formavam professores para atuarem nas Escolas Normais. Contudo, convém salientar que, no período de 1940, à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a estrutura do curso de Pedagogia pouco sofreu alterações (Brzezinski, 1996; Libâneo, 2007; Scheibe; Durli, 2011).

b) o dilema das habilitações no curso de Pedagogia

No contexto de Ditadura Militar da década de 1960, o modelo tecnicista foi implantado e a formação dos pedagogos foi impelida a se adequar a esse modelo. Assim uma nova regulamentação do curso de Pedagogia decorre da Lei nº 5.540/68, entre outros documentos

legais, na lei da reforma universitária, que resultou na abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura e determinou uma formação docente em diversas habilitações, uma vez que

Para o bacharel, existia a possibilidade de atuação como técnico em Educação, como administrador escolar ou Especialista em Educação. Para o licenciado, continuou a possibilidade de atuação como professor das disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais. Essa perspectiva de formação profissional perdurou no Curso de Pedagogia até o ano de 1969 (Medeiros *et al.*, 2021, p. 569).

Essa organização resultou em uma descaracterização, uma precarização e um esvaziamento do curso, pois, para as habilitações, admitiam-se cursos de quatro anos de duração e de dois anos, isto é, curso de graduação com duração média e cursos de curta duração (Saviani, 2008b). Assim, por meio das habilitações, era privilegiada a formação de técnicos para atenderem as demandas do mercado de trabalho.

Desse modo, além da formação dos especialistas em Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Supervisão Pedagógica, o curso de Pedagogia deveria habilitar para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Isso significa que os especialistas também poderiam ser licenciados em qualquer uma das habilitações (Medeiros, *et al.*, 2021; Sokolowski, 2013; Brzezinski, 1996; Tanuri, 2000; Saviani, 2008b).

Faz-se necessário explicitar que, no início da década de 1970 e início dos anos de 1980, como forma de resistência a esse cenário, professores, instituições de Educação Superior e entidades ligadas à educação, como Anfope²¹ e ANPED²², manifestam sua defesa em um movimento de reformulação do curso de Pedagogia com centralidade à docência como pilar identitário das licenciaturas, o que incluía o curso de Pedagogia (Brzezinski, 1996).

A defesa propunha que a licenciatura formasse o profissional da educação e não se restringisse a formação somente do docente, isto é, a formação da docência ampliada, do profissional da educação que possa atuar em diversas áreas, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão e coordenação de processos educativos escolares e não escolares. Dessa forma, os anos de 1980 tornaram-se um marco na busca do estatuto epistemológico e da identidade da licenciatura em Pedagogia (Sokolowski, 2013).

O atual modelo do curso de Pedagogia foi estruturado a partir da LDB de 1996 (Brzezinski, 1996). A década dos anos de 1990 foi marcada pelo avanço do neoliberalismo, que

²¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

²² Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

substituiu “[...] o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado” (Sokolowski, 2013, p. 88). Nesse sentido, a educação assumiu centralidade para o desenvolvimento econômico nacional.

De maneira reiterada, as circunstâncias reformistas para o curso de Pedagogia foram alinhadas às políticas econômicas que provocaram um esvaziamento do currículo, ao se estruturarem para assegurar a inserção desse profissional em um modelo prático, um modelo por competências, a fim de garantir a sua produtividade, ou seja, pela racionalidade técnica.

c) a docência ampliada

A partir da publicação das Diretrizes Curriculares de 2006, coube à licenciatura a formação na Educação Superior para a docência ampliada, ou seja, o profissional habilitado para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de formação para o magistério, educação profissional, além de sua atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares. Isso fica explícito no Art. 4º, ao afirmar que

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Nesse sentido, o perfil desse professor é reiterado pela LDB, certo de que

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (Brasil, 1996, p. 41).

Disso, o que se tem é a incumbência na licenciatura em Pedagogia pela formação da docência ampliada para atuar na Educação Básica. Contudo, as atribuições desse profissional se estendem para além da sala de aula, isso significa uma ampla área de atuação que necessite dos conhecimentos pedagógicos. Essa ampla atuação forma um conjunto de segmentos, cada uma com suas características e especificidades, como nas áreas de serviços e apoio escolar, coordenação, na gestão educacional, entre outras áreas (Saviani, 2008b).

Pois o professor, formado nessa perspectiva ampliada desempenha múltiplos papéis fulcrais: ele auxilia no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais dos estudantes;

atua como um mediador para o acesso aos conhecimentos clássicos, tanto transmitindo informações quanto promovendo a capacidade de aprender; é um sujeito com conhecimento de sua cultura, bem como tem o profundo domínio em sua área de especialização, tanto científica quanto educacional, contribuindo para uma compreensão mais ampla do mundo; exerce uma análise crítica da sociedade e intervém nela por meio de sua atividade profissional; faz parte de uma comunidade de profissionais que se engaja tanto na produção de conhecimento em sua área quanto na interação social (Libâneo; Pimenta, 1999).

Todavia, cabe destacar que essa formação desse professor, uma formação ampliada enfrenta dificuldades e acaba sendo fragilizada, no que se refere a sua organização curricular, pois as instituições de educação superior se baseiam em uma compartimentação disciplinar, em um aligeiramento temporal na formação, entre outros aspectos, o que implica em currículo esvaziado dos conhecimentos teóricos e práticos para formação desse profissional. Entretanto, mesmo apresentando essas fragilidades, espera-se que, ao concluir o curso de Pedagogia, o egresso possa tornar-se efetivamente um docente apto a exercer diversos cargos no âmbito da educação.

d) a formação do pedagogo por competências

Em descompasso por uma formação docente ancorada em bases teóricas sólidas, a formação orientada por competências e reiterada em um contexto reformista em andamento no âmbito da educação, oriunda da Resolução nº 02/2019 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais de Magistério da Educação Básica.

Nessa conjuntura, a formação do pedagogo padece de ataques em sua organização curricular, visto que pautas políticas subordinam o currículo da formação docente à lógica de mercado, pelo gerencialismo e conservadorismo, pautas essas que essencialmente constituem os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais consubstanciam a formação docente (Machado *et al.*, 2021; Gontijo, *et al.*, 2023).

Dessa forma, a BNCC assume seu caráter impositivo ao currículo da formação docente, ao definir um conjunto de competências e habilidades por áreas de conhecimento. Essa realidade restringe a autonomia dos docentes e desencadeia um empobrecimento do currículo, o qual assume uma natureza tecnicista, resultando em uma formação esvaziada de bases teóricas sólidas e reiterando uma formação homogeneizada da formação humana.

Trata-se de “Uma retomada conservadora a uma visão tradicional, instrumental, tecnicista e conteudista de currículo” (Silva, 2022, p.666). Dessa maneira, um currículo orientado por competências é visto com preocupação, pois assume uma perspectiva

reducionista do conhecimento em detrimento de uma compreensão curricular de forma integrada (Albino; Silva, 2019.)

Um currículo por competências assim consolidado promove exclusões que reverberam na prática social, assim, cabe às instituições escolares e instituições de educação superior resistirem aos discursos que legitimam práticas excludentes e que reforçam as desigualdades. Dessa maneira, a formação sólida do pedagogo encontra-se ameaçada, atacada e poderá ser substituída definitivamente por cursos de baixo custo e aligeirados, assim,

Como não se vislumbra em médio prazo uma melhoria das condições de trabalho e de salário que possam atrair jovens talentosos para a profissão, há uma possibilidade real de que programas desse tipo e cursos medíocres ganhem espaço na formação docente. A irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências (Hypólito, 2019, p. 199).

O que se tem é uma agenda global política e econômica, que se estrutura localmente, e a BNCC no âmbito da educação brasileira se apresenta como ponto fulcral dessa agenda movida por interesses políticos reformistas, tomando como forma o controle do conhecimento carregado de ideologias conservadoras “[...] a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores” (Hypólito, 2019, p. 199).

Por essa razão, deve-se buscar um papel de resistência diante desse cenário caótico, na busca de educação inclusiva, coletiva, relevante e que busca um currículo que combata as desigualdades sociais (Hypólito, 2019).

Assim, após o entendimento sobre os marcos da origem do curso de Pedagogia no Brasil, da sua criação aos dias atuais, faz-se necessário conhecer a estrutura curricular do curso de Pedagogia da FE-UnB, a partir de seu Projeto Político Pedagógico de Curso. Esse tema será tratado na próxima seção.

3.2.7 Elementos que lastreiam a estrutura curricular contidos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE-UnB

O currículo implica uma filosofia de vida em ação, porquanto será este currículo o centro e a vida de todo o programa escolar (Traldi²³, 1973, p. 45-46).

²³ TRALDI, Lady Lina (Primeira diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília).

Do ponto de vista histórico e político, a Universidade Brasília-UnB, fundada em 1962, nasce com a promessa de reinventar a educação superior, articular os diferentes saberes e formar profissionais comprometidos com a transformação do país (Página Institucional/UnB).

O projeto dessa instituição foi pensado e construído em uma perspectiva coletiva, contando com o engajamento de uma geração de intelectuais brasileiros progressistas interessados em construir uma universidade em sintonia com as transformações que a modernidade da década de 1960 traziam à sociedade brasileira (Sousa, 2013, p. 102).

Esse projeto foi concebido, entre outros, por Anísio Teixeira, que planejou o modelo pedagógico, por Darcy Ribeiro, que definiu as bases da instituição, e Oscar Niemeyer, com as bases arquitetônicas, tendo como foco central promover o desenvolvimento do país e da Capital Federal recém-inaugurada, concebida como um tanto moderna, que manifestava sua dimensão inovadora de diversas maneiras, inclusive em relação à formação de professores e de estudantes (Sousa, 2013; PPPC, 2018).

Ao que tange os traços históricos da FE-UnB, essa foi a primeira em todo o território nacional a ser implementada em 1966 pela então diretora responsável, Lady Lina Traldi, pois até então existiam somente departamentos de educação que estavam vinculados a Institutos de Filosofia e Ciências Humana nas demais universidades brasileiras. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-(FE-UnB) ocupou um espaço de destaque no plano original da Universidade de Brasília, com seu caráter de inovação quanto às concepções de educação, de tecnologias de comunicação e informação (PPPC, 2018).

Assim, a FE ofereceu o curso de graduação em Pedagogia, implementado em 1966 e reconhecido em 1972. Em consonância com a Lei de Diretrizes em vigor, o curso se organizava em habilitações, como: Magistério do 2º Grau²⁴, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e, a partir de 1975, Tecnologia Educacional (PPPC, 2018). Em 1994, a FE-UnB ofertou o primeiro curso noturno de graduação na UnB.

Cabe salientar que, ampliando sua oferta, a FE-UnB implanta em 1974 o Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE com o curso de Mestrado, tendo duas áreas de concentração: Educação Brasileira e Planejamento Educacional e, posteriormente, a disciplina de Currículo (Página Institucional/UnB).

Na atualidade, a Pós-Graduação oferece Mestrado Acadêmico e Profissional, Doutorado e Pós-Doutorado, que se organiza por área de concentração intitulada Educação em 07 (sete)

²⁴ 2º Grau - atual ensino médio.

linhas de pesquisa: Políticas públicas e Gestão da Educação-POGE; Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação-EAPS; Profissão Docente, Currículo e Avaliação-PDCA; Educação em Ciências e Matemática-ECMA; Educação, Tecnologias e Comunicação-ETEC; Educação Ambiental e Educação de Campo-EAEC e, por fim, Estudos Comparados-ECOE. (Página Institucional/UnB).

Com o fim da ditadura militar, a partir de 1985, o currículo do curso de Pedagogia passou a ser discutido por entidades como a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF e Sindicato dos Professores, com o objetivo de criar uma habilitação que estivesse voltada para a formação de professores para atuarem nos anos iniciais da escolarização, ou seja, desde a pré-escola às primeiras séries dos anos iniciais. Dessa forma, essa foi a primeira reforma do curso ocorrida em 1989 (PPPC, 2018).

A reforma curricular do ano 2002 extinguiu as antigas habilitações. Vale ressaltar que, “Desde a implementação do currículo de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial, no ano de 2002, não ocorreu nenhuma reformulação estrutural no PPPC” (PPPC, 2018, p. 20). A última reforma ocorreu no ano 2018, a qual definiu seu regimento.

Nesse sentido, a presente reformulação atende as orientações legais vigentes, como a Resolução CNE/CP N° 1, de 10 de abril de 2006, e a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. “Por essa razão intensificamos, desde o início de 2015, as atividades que tornassem possível a reformulação, apreciação e aprovação da nova matriz curricular e das ementas das disciplinas obrigatórias bem como das disciplinas optativas que são apresentadas neste Projeto Político Pedagógico de Curso” (PPPC, 2018, p. 20).

Um processo de discussão acadêmica da FE-UnB desenvolveu o atual Projeto Acadêmico no mesmo período em que eram discutidas em âmbito nacional as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia. Assim o novo currículo evidencia, em larga medida, as diretrizes que vigoram desde 2006 (Página Institucional/UnB).

Desse modo,

[...] a partir da publicação da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura)*, foram realizadas, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), discussões sobre a necessidade de reformulação do currículo de pedagogia, com o objetivo de proporcionar uma formação voltada “para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (PPPC, 2018, p. 09).

O documento afirma que esse projeto propicia o aporte teórico, metodológico e político para a inserção do pedagogo no mundo trabalho e que ele se encontra em condições de contribuir para as transformações na sociedade (PPPC, 2018).

Atualmente, a Faculdade de Educação-FE, ao mesmo tempo que busca manter sua identidade original pensada por uma geração de intelectuais brasileiros com ideias progressistas, procura integrar-se à realidade cultural contemporânea, sem perder o senso crítico e político na formação das futuras gerações de professores e tomado por Princípios e Diretrizes do Curso de Pedagogia, segundo as DCNs - Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. Dessa maneira, o PPPC (2018) defende que o currículo

[...] deve constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano, encaminhando formandos e formadores para o exercício de uma identidade crítica e transformadora, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia. Dessa forma, compreende-se o currículo como um terreno da *práxis* formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas e que deve ser reexaminado constantemente (PPPC, 2018. p. 33).

Quanto à estrutura curricular do curso de Pedagogia, esta dialoga com o artigo 6° da Resolução CNE/CP n°. 1/2006 e prevê três núcleos de conteúdos curriculares, sendo estes: **a) estudos básicos; b) aprofundamento e c) diversificação de estudos**. Esses núcleos devem-se articular durante toda a formação, a fim de favorecer os componentes curriculares por meio da interdisciplinaridade através da prática educativa, ou seja, na ação de docentes e estudantes (PPPC, 2018).

Segundo o PPPC (2018), a matriz curricular do curso de Pedagogia da FE-UnB está ancorada no Artigo 2° e §2° da Resolução CNE/CP N° 2, 2015 e Resolução CNE/CP N° 1, de 2006 e estruturado em três dimensões formativas, sendo: Educação, história, sociedade e cultura; Organização do trabalho docente; Profissionalização do Pedagogo: Gestão, diversificação e sistematização do conhecimento, como explicitadas no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Dimensões formativas e objetivos.

Dimensão formativa:	Objetivos
Educação, sujeitos, história, sociedade e cultura	Conduzir o pedagogo em formação a uma consciência crítica a autocrítica com fundamentação filosófica, cultura, antropológica, psicológica, sociológica e histórica na prática educativa além do desenvolvimento de uma postura investigativo-interpretativa diante da pluralidade de concepções teóricas, identitárias e ideológicas existentes no campo pedagógico.

Organização do trabalho docente	Entender a organização do trabalho pedagógico docente como eixo integrador e seus espaços educativos. Uma vez que a organização do trabalho docente é transpassada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, “[...] Envolve o domínio de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações e contribuem para ampliar a visão e a atuação do pedagogo nos campos teórico-metodológicos dos objetos de conhecimento do currículo da educação básica” (PPPC, 2018, p. 42).
Profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento	Fortalecer o tripé de formação: professor-pesquisador-gestor.

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir das dimensões formativas e objetivas contidas no PPPC (2018, p. 42-43).

Essas dimensões são compreendidas como a atitude metodológica de ensino-aprendizagem que se concretiza nos princípios e nas dimensões formativas que incluem processo de ação coletiva e atitude interdisciplinar. Isso implica na possibilidade de diálogo entre os diversos conhecimentos e disciplinas para a construção do objeto de conhecimento, a prática educativa. Essas dimensões ainda são entendidas como organizadoras dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas que se materializam nos projetos de extensão, nos seminários e nas demais atividades, com o intuito que se alcance a relação intrínseca entre a teoria e a prática. As dimensões formativas são desenvolvidas nas atividades de estágios, nas atividades de extensão e pesquisa, atividades complementares, além dos componentes curriculares obrigatórios e optativos (PPPC, 2018).

Quanto à metodologia e princípios pedagógicos, a FE-UnB apresenta como proposta para o desenvolvimento do currículo o emprego de metodologias diversificadas, como “[...] exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso” (PPPC, 2018, p. 35).

O documento ainda destaca alguns princípios pedagógicos que devem fazer parte da metodologia, como: a) integração entre os diferentes componentes curriculares; b) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; c) flexibilidade curricular; d) aproximação progressiva à práxis profissional; e) participação em projetos de iniciação à docência; f) diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem; g) processo de avaliação com ênfase formativa (PPC, 2018, p. 36).

Contudo, não há menção, ou clareza teórica, de metodologias problematizadoras para o desenvolvimento do currículo, o que reitera a necessidade deste estudo ao propor para a composição desse conjunto de estratégias previsto no PPPC (2018) uma metodologia que

estabeleça uma articulação dos conhecimentos culturais previstos no currículo e a prática social; uma problematização pautada pela práxis, que toma como critério de verdade a prática social no processo educativo. Em outras palavras, a Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, a FE-UnB evidencia em seu PPC (2018) a missão formar educadores capazes de intervirem na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Apresenta como objetivos: a) formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência; b) formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos; c) preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais; d) formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada (Página Institucional/UnB).

O curso apresenta como objetivo

Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero (PPPC, 2018, p. 35).

Para tanto, estabelece como missão a produção de conhecimentos inovadores na área da Educação, a “disseminação desses saberes em ensino, extensão nas múltiplas formas de difusão científica e, na gestão, a formação de profissionais da educação” (PPC,2018,p. 16), por meio das atividades de ensino, extensão, pesquisa, administração e representação desenvolvidas pela e na FE-UnB obedecendo aos seguintes princípios apresentados no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Princípios pedagógicos da FE-UnB

Princípios	Atividades
Autonomia	A produção, a sistematização e a socialização dos conhecimentos da área da educação estão alicerçados na autonomia institucional.
Diversidade	As atividades desenvolvidas na FE-UnB devem observar o respeito à diversidade cultural, linguística, étnico-racial, de gênero e político-ideológica.
Gratuidade	O ensino, a pesquisa, a extensão e quaisquer outros tipos de atividades acadêmicas desenvolvidas na e pela FE-UnB devem ser gratuitos. (CF 88, art. 206 + LDB, art. 3º).
Igualdade	As atividades desenvolvidas na e pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília devem pautar-se no princípio constitucional e legal de igualdade de direitos

	e deveres entre pares (CF 88, art. 206 + LDB, art. 3º), considerando as produções científicas e atualizações legais que oferecem subsídios para operacionalizar, de forma concreta, esta orientação jurídica.
Indissociabilidade	As atividades de ensino, pesquisa e extensão terão interligação, no âmbito da FE-UnB, de forma que não possam ser dissociadas.
Interdisciplinaridade	A produção, a sistematização e a socialização dos conhecimentos da área da educação serão empreendidos com vistas a promover a interdisciplinaridade entre as sub-áreas da educação, o campo educacional e outras áreas do conhecimento.
Liberdade	As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na e pela FE-UnB devem assegurar a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber por parte da comunidade acadêmica (CF 88, art. 206 + LDB, art. 3º). Deverá estimular a criatividade e originalidade na resolução de problemas no amplo campo da educação.
Qualidade	A busca da excelência acadêmica e do respeito aos cânones científicos deve ser constante, articulados ao estímulo à produção de novos conhecimentos que atendem para as problemáticas sociais atuais.
Pluralidade	O desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão terá por pilar o reconhecimento da diversidade e da autodeterminação dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, garantindo-se o pluralismo de ideias, de saberes, de metodologias e de concepções pedagógicas.
Valorização	As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na e pela FE-UnB devem ocorrer de modo a promover a valorização dos profissionais da educação e dos discentes, harmonizados com as atividades meio, desenvolvidas pelos técnico-administrativos (CF 88, art. 206, LDB, art. 3º).
Vinculação	As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na e pela FE-UnB devem dar-se de modo a propiciar a contínua e indissociável vinculação entre a educação escolar e não escolar, o trabalho e as práticas sociais (CF 88, art. 206, LDB, art. 3º).

(Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos princípios contidos no PPPC (2018, p. 17).

Certamente esse conjunto de princípios propõe a formação com um novo modo de pensar a sociedade, a educação, o sujeito, a escola e a própria prática educativa em uma perspectiva ampliada de docência, que vai para além do espaço da sala de aula, mas integra atividades de pesquisa e gestão educativa.

Dessa maneira, o ineditismo desta pesquisa é referenciado, posto que a inserção da Metodologia Problematizadora a partir do campo do método da Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos teóricos, filosóficos e históricos no desenvolvimento do currículo para a formação docente. Tomando como pressuposto a docência, os egressos do curso terão possibilidades de atuação profissional ampliada em uma perspectiva crítica e emancipatória de todos os sujeitos, pois esse método preconiza a presente vinculação entre educação e sociedade.

Finalmente, esta seção propôs discutir os elementos que lastreiam a estrutura curricular contidos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE-UnB. A próxima seção tem o propósito de estabelecer um diálogo entre o campo curricular e o método da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo esse último o terceiro eixo deste estudo.

3.3 O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O trabalho educativo é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011b, p. 13).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma Pedagogia que se referencia na categoria ontológica do trabalho como princípio educativo, logo, como elemento de constituição do sujeito em seu processo histórico de objetivação, processo no qual o sujeito produz o conhecimento e cria suas condições de existência no mundo. Isso significa que é mediante o trabalho que os seres humanos constituem a sua existência.

A objetivação e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pelos sujeitos são elementos essenciais para a formação do gênero humano. Esses conhecimentos os fazem distintos dos demais animais, uma vez que estes não realizam o trabalho previamente idealizados, isto é, o trabalho em uma perspectiva teleológica. Por essa razão, os sujeitos se desenvolvem por meio das relações sócio-históricas e culturais. Essas objetivação e apropriação dos conhecimentos ficam claras no pensamento de Marx, ao afirmar que

Antes de surgir o alfaiate, o ser humano costurou, durante milênios, pressionado pela necessidade de vestir-se. Mas o casaco, o linho, ou qualquer componente da riqueza material que não seja dado pela natureza, tinha de originar-se de uma especial atividade produtiva, adequada a determinado fim, e que se adapta certos elementos da natureza as necessidades particulares do homem (Marx, 2011b, p. 168).

Esses conhecimentos históricos e produzidos coletivamente pelos sujeitos carregam a possibilidade de propiciar a produção da vida por uma perspectiva emancipatória. Contudo, em uma sociedade capitalista, esses conhecimentos são parte integrante dos meios de produção e são apropriados pela classe dominante como ferramenta de dominação à classe dominada.

Logo, a massa de trabalhadores, os dominados, são impedidos de acessarem a totalidade dos conhecimentos sistematizados, ou seja, são cerceados de exercerem sua intelectualidade. “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2001, p. 18). Ainda assim, como forma de resistência, essa classe trabalhadora produz seus próprios intelectuais que estão a serviço dos interesses da emancipação da classe trabalhadora.

Por esse prisma, Gramsci

[...] reafirma a convicção em relação à importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando

decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção de um novo bloco histórico (Saviani, 2013a, p. 71).

Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica assume seu compromisso com a transformação da sociedade e com a luta da classe trabalhadora, uma vez que “[...] o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (Saviani; Duarte, 2012, p. 8-9).

Na apropriação dos conhecimentos, coexiste um conflito de interesses, pois “[...] a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses” (Saviani, 2011b, p. 62).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica assume seu caráter de contestação e de resistência aos ditames dessa sociedade capitalista ao ser forjada para a classe trabalhadora, com objetivo de democratizar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa vertente pedagógica entende a escola, em especial a pública, como espaço de educação formal em sua especificidade; considera a escola e a educação situadas na história e reitera que é por meio do trabalho educativo que ocorrerá a humanização dos sujeitos.

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2011b, p. 84).

Essa Pedagogia enxerga o trabalho educativo como um ato político, na medida em que assegura à classe trabalhadora o saber sistematizado. Isso implica compreender que a escola “[...] nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida” (Gasparin, 2002, p. 2).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que é na relação dialética entre o sujeito e natureza que a sociedade pode ser transformada. Assim, para a melhor compreensão da especificidade da dialética que orienta essa Pedagogia, a próxima seção discute seus fundamentos filosóficos e metodológicos.

3.3.1 Fundamentos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A concepção metodológica dialética é a aplicação da teoria dialética do conhecimento ao processo educativo. Pois, assim como se concebe que o sujeito conhece, assim também se deve educar (Corazza, 1991, p. 23).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem por natureza orientar a ação educativa no sentido do movimento transformador dos sujeitos e da sociedade. Trata-se de uma transformação que ocorre por contradições históricas, que nasce das interações sociais dos sujeitos e no desenvolvimento da sociedade, ou seja, por uma lógica dialética, pois “É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção da nova ordem” (Saviani, 2014a, p. 18).

É na concepção dialética do conhecimento que se orienta a Pedagogia Histórico-Crítica, precisamente, a dialética cunhada na vertente filosófica e metodológica marxista, ou seja, inspirada no materialismo histórico-dialético. Esse método científico marxiano postula que,

A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 2011b, p. 129-130).

Portanto, a “[...] a dialética marxista é aquela teoria científica que explica o comportamento dos indivíduos por seus interesses materiais, sobretudo os econômicos” (Lowy, 1998, p. 17). Desse modo, pensar a dialética marxista é pensar por meio de seus elementos centrais da materialidade, como o movimento perene e histórico, a totalidade e a contradição.

O primeiro elemento central, o movimento perene e histórico, diz respeito ao caráter transitório da materialidade e sua historicidade, pois essas estão inseridas em um movimento permanente de mudança e transformação. Assim é possível apreender que a “[...] hipótese fundamental da dialética é que não existe nada eterno, nada fixo e nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas” (Lowy, 1998, p. 14), haja vista que “Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história” (Lowy, 1998, p. 14).

A ideia da totalidade encontrada na concepção marxista nega a fragmentação do todo, a desvinculação do fenômeno de suas partes. Isso não significa analisar a totalidade da realidade, pois a totalidade é infinita e inesgotável. Apreender da totalidade do fenômeno significa construir “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder sua relação com o conjunto” (Lowy, 1998, p. 16).

Porquanto, na ideia da contradição, faz-se imprescindível explicar e apreender da materialidade da vida humana e de suas relações sociais, a partir de seus conflitos, de suas contradições concretas. Isso porque “A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (Cury, 1986, p. 30).

Isso implica compreender que a “[...] análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade” (Lowy, 1998, p. 16). É sempre uma análise e uma apropriação da vida concreta, pois o

[...] concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da 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 (Marx, 2011a, p. 78-79).

Logo, o

Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dêle fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (Kosik, 1969, p. 40).

Desse modo, a partir da compreensão da dialética marxista é que se apoia a Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, “[...] a construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a compreensão de concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico-dialético” (Saviani, 2012a, p. 7). Isso implica entender que a construção do conhecimento se consolida a partir da base material, assim, “Considera-se o conhecimento como um fato histórico e social que se desenvolve sobre

a base de uma realidade material, a qual existe independentemente da consciência humana” (Corazza, 1991, p. 20).

O conhecimento nasce da prática social do sujeito em interação com os demais e nos processos de transformação da natureza por eles assim realizados, por meio de um processo laboral teleológico, isto é, organizado, sistematizado, executado e avaliado. É na relação dialética desse processo que o sujeito se transforma e transforma a sociedade, pois é

[...] a existência social que possibilita aos homens desenvolver um conhecimento. Se ficasse isolado do mundo e dos outros homens, o ser humano permaneceria ao nível de respostas instintuais às suas necessidades primárias. Ao produzirem sua subsistência e transformarem as condições de sua existência, os homens movimentam meios materiais de produção. Agindo na e sobre o mundo, é que os homens constituem seu patrimônio social e cultural, representado pelos instrumentos de produção, pelas forças produtivas, pelas relações sociais, pela linguagem, pelas instituições, pelo pensamento (Corazza, 1991, p. 21).

Desse modo, o conhecimento que se constrói de forma dialética é resultado do trabalho humano de forma coletiva, em íntima relação com a natureza em um processo histórico, isto é, a produção da vida. Como processo histórico e social, não é regido por uma lógica formal linear, mas dialético supõem inícios, continuidades, rupturas, incorporações, reincorporações, elaborações, reelaborações, permanências, avanços e desenvolvimento (Gasparin, 2002; Corazza, 1991).

A partir desse entendimento, é possível conceber que esse conhecimento passa pelo princípio básico do movimento da dialética

[...] que nasce da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora) (Corazza, 1991, p. 22).

Diante dessa concepção dialética do conhecimento é que a Pedagogia Histórico-Crítica, por similitude, delinea o trabalho educativo. Assim a organização do trabalho pedagógico se orienta no sentido de propiciar aos professores e estudantes a compreensão da realidade concreta e suas múltiplas determinações, tornando possível a esses sujeitos intervirem no desenvolvimento de sua história. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica direciona o processo pedagógico de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento em um movimento

[...] que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”), pela mediação da

análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2001, p. 74).

Reside na concepção dialética do conhecimento uma concepção metodológica que permite compreender a totalidade do processo pedagógico, isto é, do processo de ensino-aprendizagem, promovendo no trabalho educativo uma coerência própria, pois essa concepção epistemológica afirma que

1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e, 3º) a prática social é o critério de verdade e o fim último de todo processo cognoscitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja 1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e, 3º) voltar à prática par transformá-la (Corazza, 1991, p. 24).

Dessa forma, tomando como ponto de partida do processo educativo a prática social, passa a ser questionada e problematizada, pois são as necessidades práticas a sua realidade concreta que deve ser esmiuçada em sua totalidade. Assim a realidade concreta em uma perspectiva dialética consiste em apreender da realidade imediata suas múltiplas determinações, sua realidade objetiva e subjetiva, ou seja, a formação integral do sujeito em suas funções psicológicas superiores.

Cabe ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma Pedagogia de inspiração marxista, se fundamenta em autores como: Engels, Lenin e Gramsci, assim evidenciada por Saviani ao afirmar que

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2008c, p. 422).

Fica em evidência que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica apontam para uma elaboração de uma concepção de mundo, de sujeito, de sociedade e de conhecimento, no

sentido da luta pela emancipação humana, assim balizados pelo materialismo histórico e dialético.

Dada a compreensão dos fundamentos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica até aqui, coube à próxima seção discutir e compreender seus fundamentos psicológicos apoiada na fundamentação da Teoria Histórico Cultural.

3.3.2 Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

“...” a Pedagogia Histórico-Crítica contém em sua interioridade, um sólido fundamento psicológico, coerentemente edificado por uma concepção Histórico-Cultural de homem, de sociedade e da natureza educativa que pauta a relação entre ambos por meio da atividade vital humana, isto é, por meio do trabalho (Martins, 2013b, p. 130).

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011b) e a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001) como unidades teóricas e metodológicas assumem em sua essência a educação como um processo de constituição da formação humana, ou seja, o ato educativo em sua natureza tem o compromisso com a promoção da emancipação de todos os sujeitos. Dito isso, parte-se da premissa de que os sujeitos não nascem humanizados, e a humanização ocorre em um processo, como um produto histórico-social. Dessa forma, o ser humano, uma vez orgânico, transforma-se em um ser social (Martins, 2013a).

Nesse entendimento, Scalcon (2003) afirma que, no processo de formação do sujeito em sua base concreta e como um produto histórico-social, residem duas categorias que se diferem entre si: a da espécie humana e a do gênero humano.

A espécie humana, enquanto categoria biológica, é pautada na evolução das espécies, em sua gênese e centra-se na adaptação humana à natureza “[...] vinculada ao processo de *hominização* (estágio menos elevados de desenvolvimento humano), tem suas características transmitidas pela herança genética e, portanto, acumuladas no organismo humano” (Scalcon, 2003, p. 66).

Por sua vez, o gênero humano caracteriza-se nas relações sociais que o estabelecem entre si e a natureza, uma existência objetiva por meio de ações concretas realizadas por meio da atividade social e não mais em uma adaptação à natureza, mas um nível de apropriação da natureza (Scalcon, 2003). Nesse sentido,

Sinteticamente, se trata de dizer que o homem na produção de sua atividade vital, o trabalho, caracteriza-se tanto pelo aquilo que foi num dado momento

do processo histórico como pelo seu vir a ser. Assim, é um ser natural porque vive da natureza, e um ser histórico-social ativo em permanente processo de superação que, conseqüentemente, se autocria [...] transformando a realidade (Scalcon, 2003, p. 67).

Igualmente, é na relação do sujeito, por meio do trabalho com a sociedade e com natureza, que a espécie humana transforma o meio e a si mesmo. Trata-se da transformação do ser biológico em um ser sócio-histórico, um ser em permanente processo de desenvolvimento psíquico em que a cultura é parte essencial nessa constituição.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, o sujeito desenvolve seu psiquismo, suas funções psicológicas superiores por meio da apropriação da cultura. O campo conceitual das funções psicológicas superiores diz respeito aos processos de domínio, de apropriação do desenvolvimento cultural e do pensamento, como linguagem, a escrita, o cálculo, a memória, atenção, a memorização ativa, imaginação, capacidade de planejamento, agir de forma intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração de conceitos, representação simbólica das ações propositadas, o pensamento abstrato, entre outras (Vigotski, 2001).

Na aquisição dessas funções pelo sujeito no processo histórico, as características do ser orgânico presentes desde o nascimento, como comportamentos instintivos, ou seja, funções psicológicas elementares, passam pela mediação do aprendizado da cultura e transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo essas responsáveis pelo controle consciente do comportamento humano em processo de desenvolvimento sócio-histórico.

É imprescindível destacar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é guiado pela natureza, mas se constituem em circunstâncias históricas e sociais nas quais os sujeitos se desenvolvem (Pasqualini, 2016).

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos sujeitos decorre de um processo de transformação intencional mediada pela apropriação dos signos da cultura. Portanto, “A mediação é a interposição que provoca transformação, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins, 2015, p. 47). Visto que

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx 2011b, p. 326-327).

Por conseguinte, é por meio do trabalho que os sujeitos modificam suas condições de existência no mundo ao produzirem bens materiais e culturais para satisfazerem suas necessidades. Dessa forma, o trabalho é uma atividade consciente, sistematizada, intencional e orientada para ao alcance de determinado fim.

É nesse sentido que a unidade teórica e metodológica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas baseadas no materialismo histórico-dialético, se consolida, na medida em que afirmam que a educação escolar, por meio do trabalho educativo, é condição para a humanização dos sujeitos Martins (2013a).

A educação escolar como um tipo específico de atividade humana voltada para a formação e instrução do homem pelo homem, do indivíduo singular e plural, do ser histórico-social consciente, exige também a compreensão de quem seja este homem e no que implica este ato formativo. Em outras palavras, a **concepção psicológica** articulada com a dimensão pedagógica da prática educativa e a **formação da individualidade** são temáticas fundamentais para o processo de construção da PHC (Scalcon, 2003, p. 62, grifos da autora).

Nessa direção, Scalcon (2003) entrelaça os conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica em cinco pressupostos e conceitos, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, assim resumidos:

a) O ensino promove o desenvolvimento integral do estudante: isso ocorre na medida em que a escola utiliza estratégias metodológicas que estabelecem com os níveis reais e potenciais da compreensão e atuação do estudante na realidade por meio da solução de problemas da prática, na prática.

Reiterando esse pressuposto, Martins (2013a) afirma que é na esfera da socialização dos produtos do trabalho imaterial, ou seja, do trabalho fruto da decodificação abstrata da realidade, que a escola assume seu papel de oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao realizá-lo, promove o conjunto de significações para elevação da consciência dos sujeitos, pois assim,

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir seu objetivo (Saviani, 2011b, p. 13).

Nesse entendimento, tanto a Psicologia Histórico-Cultural como a Pedagogia Histórico-Crítica assumem a educação escolar como responsável por promover, em cada sujeito, a humanidade do gênero humano, de desenvolver aos patamares das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores.

b) A prática pedagógica como atividade mediadora: carrega a possibilidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal do estudante, além de identificar o nível real e potencial dele.

É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte de professor dos elementos culturais e principais produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo de ensino- aprendizagem (Scalcon, 2003, p. 63).

É relevante explicitar que a zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento iminente (Prestes, 2010) refere-se a

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Em outras palavras, no campo da educação formal, trata-se de um processo de desenvolvimento onde o sujeito em seu conhecimento atual avança por meio da prática pedagógica para um novo estado de conhecimento.

c) A zona de desenvolvimento proximal como um espaço temporário das funções psicológicas ainda pouco desenvolvidas: refere-se às formas e aos meios planejados pelo docente para intervir no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de impulsioná-lo, elevá-lo. Ou seja, um “[...] espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso do desenvolvimento dos alunos” (Scalcon, 2003, p. 63).

Nesse entendimento, o trabalho docente, que compreende os conhecimentos curriculares, a perspectiva didática e as condições históricas, torna a ser um produtor de aprendizagens e de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos e, dessa maneira, um desenvolvimento *omnilateral* do sujeito.

d) O conhecimento sistematizado e historicamente produzido: trata-se do patrimônio histórico, cultural e científico produzido pela humanidade e, como

[...] objeto específico da educação escolarizada, é psicologicamente apreendido e assimilado (em seu processo de transformação) pelo aluno à medida que os conceitos espontâneos são substituídos por conceitos científicos, ou seja, à medida que, através do exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem (Scalcon, 2003, p. 63-64).

A partir dessa premissa, é possível compreender que o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, os conhecimentos historicamente produzidos, envolve um processo de intencionalidade deliberada e sistematizado de transmissão e assimilação, de forma que possa conduzir os estudantes a avançarem para além dos conhecimentos da cotidianidade. Desse modo, eles são desafiados a entender as concepções científicas e a elevar a consciência de seus próprios processos cognitivos. Consta-se dessa maneira que não somente os conteúdos escolares devem ser levados em consideração, como também a forma pela qual devem ser transmitidos para serem assimilados.

e) O saber escolar como saber objetivo, fundado no conhecimento científico: aponta para como o conhecimento científico é pedagogicamente transformado e assimilado pelo estudante, uma vez que compete à educação escolar a transposição do saber sistematizado e produzido pela humanidade em saber escolar. Decorre daí o papel imprescindível da escola, pois ela representa um elemento fundamental para o desenvolvimento das estruturas psíquicas dos sujeitos, ao elevar a consciência de si mesmo e da realidade.

Nesse sentido, o trabalho realizado na escola por docentes e estudantes na construção e aquisição do conhecimento é estruturado e deve seguir critérios metodológicos bem delineados, que propiciam olhar para a realidade concreta e tomar consciência de como essa realidade se coloca em sua totalidade e suas relações diretas com o conteúdo que será desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem. Assim,

[...] a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a Psicologia Histórico-Cultural não são fatores que devem ser secundarizados. Da mesma forma, para a Pedagogia Histórico Crítica há de se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço dos indivíduos (Martins, 2013b, p. 134).

A partir dos cinco pressupostos e conceitos explicitados por Scalcon (2003) que entrelaçam os conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico- Crítica no que se refere à aprendizagem e o desenvolvimento humano, é possível apreender que a educação formal escolarizada é um tipo específico de atividade humana que influencia na formação e no desenvolvimento do psiquismo humano.

Logo, é na unidade teórica e metodológica de ambas as perspectivas filosóficas e epistemológicas que se assenta o fato consensual. A educação escolarizada tem por finalidade a formação e a instrução do sujeito, no seu desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no processo e transmissão e assimilação sua preocupação basilar.

Assim sendo, os preceitos que embasam tanto a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico- Crítica evidenciam que o ensino promove o desenvolvimento humano em um processo contínuo de transformação psíquica. Contudo, cabe salientar que a Psicologia Histórico-Cultural contém elementos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, entretanto ela não se configura como uma teoria pedagógica e sua transposição requer um alinhamento, uma mediação de uma teoria pedagógica em conformidade a seu campo teórico. Esse alinhamento é encontrado na Pedagogia Histórico-Crítica (Martins, 2013b).

3.3.3 Fundamentos didático-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, interessada em articular a escola com a necessidade da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes (Saviani, 2012a, p. 8).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem marcadamente sua gênese na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980. Constitui-se como uma proposta contra hegemônica que situa suas bases em um contexto histórico, cultural e político de luta contra o regime militar e, no campo pedagógico, de contestação e crítica à política educacional e à Pedagogia oficial (Saviani, 2001).

Nesse período, no âmbito do ideário pedagógico, destacaram-se a pedagogia tecnicista, a concepção analítica e a perspectiva crítico-reprodutivista explicitadas na Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron (1970), na Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser (1970), e na Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet (1971) (Saviani, 2008d).

Essas proposições desenvolveram-se no âmbito das ideias pedagógicas em um contexto de industrialização e ampla urbanização, transição por imposição de um novo regime político, manifestação de ideologias ajustadas ao modelo econômico apregoadoras da concepção produtivista da educação, as quais se baseavam na teoria do capital humano que atendia por princípios da racionalidade técnica, produtividade e eficiência.

É nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica se consolida como uma Pedagogia revolucionária, ao revelar o caráter contraditório da educação e ao articular essa Pedagogia aos interesses da população, no sentido da transformação da sociedade. Ou seja, ela explicita o movimento histórico do conhecimento e da formação humana, ao tornar visível seus condicionantes sociais, econômicos, culturais, políticos e ideológicos.

Dessa forma, com o objetivo de articular a escola e as necessidades da classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em pôr em ação métodos de ensino-aprendizagem eficazes para o desenvolvimento humano (Saviani, 2012a). Ou seja,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2001, p. 69).

Considera-se que a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia radical e sistemática que, por meio de sua organização didático-metodológica, carrega a possibilidade de colocar a prática educativa dirigida à necessidade de formação dos sujeitos capazes de realizarem, de forma crítica, intervenções concretas em suas práticas sociais. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece uma conexão entre o saber sistematizado, os conteúdos clássicos como questões essenciais a serem resolvidas pela sociedade em desenvolvimento, uma vez que

O conteúdo dos clássicos revela a forma como os seres humanos *se fazem* na história, ou seja, o modo como se constituem enquanto seres sociais, o modo como produzem e reproduzem a sua própria existência. Tal saber, que se acumula na prática social na forma de um sistema de objetivações, porta em si elementos da objetividade do mundo humano, e sua apropriação na escola permite captar estes elementos da própria realidade social que, codificados na forma de conteúdos escolares, podem conformar-se como propriedades instituintes de uma razão dialética capaz de reproduzir conscientemente a formas de ser dos indivíduos em sociedade (Lavoura; Galvão, 2021, p. 189-190. Grifo dos autores).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica estrutura-se em cinco categorias lógicas dialéticas (Galvão *et al.*, 2019), ou passos (Saviani, 2001, 2011, 2015; Gasparin, 2002), a saber: **a) a prática social; b) a problematização; c) a instrumentalização; d) a catarse** e, por fim, **e) a prática social**. Essas categorias constituem-se rumo à compreensão da realidade em sua totalidade por meio do trabalho educativo e jamais devem ser tomadas isoladamente, de maneira descontextualizada ou como atos prescritivos e fragmentados a ser aplicadas. Pelo contrário, na contramão de uma prescrição, assumem a função de fundamentar e orientar a organização do

trabalho pedagógico rumo a um projeto coletivo de formação humana, no combate às desigualdades sociais.

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Saviani, 2015, p. 38-39).

Assim, tem-se a **prática social**, a qual consiste no ponto de partida de todo o processo pedagógico. Faz-se necessário extrair dela os elementos “[...] culturais que serão traduzidos em saber escolar” isso exige, “[...] a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 129).

Dessa forma, extrair da prática social seus elementos culturais significa apreender a realidade dessa prática, e não somente sua aparência, considerando seu processo histórico em suas múltiplas determinações.

No processo educativo, é na prática social onde professor e estudantes se encontram em níveis diferentes da compreensão do conhecimento; o professor encontra-se em um patamar sintético do conhecimento, uma vez que

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (Saviani, 2001, p. 70).

Por outro lado, os estudantes apresentam uma visão sincrética da realidade, uma visão caótica, imediata e cotidiana da prática social, cabendo ao professor o trabalho inicial de apresentação do objeto do conhecimento a esses discentes. “A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam” (Gasparin, 2002, p. 19).

Desse modo, é instituída a vinculação da realidade aos conhecimentos sistematizados a serem desenvolvidos na prática educativa. Portanto, “O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar.

É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (Gasparin, 2002, p. 15).

Nesse sentido, faz-se necessário o professor mapear os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do objeto de conhecimento, para, então, iniciar seu planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Trata-se de construir o percurso que o estudante fará para apropriar-se dos conceitos científicos durante o ato educativo (Gasparin, 2002).

Ao destacar a prática social como ponto de partida da prática pedagógica, faz-se necessária a **problematização** dessa prática social e identificar quais conhecimentos serão mobilizados para sua resolução. Em outras palavras, “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2001, p. 71), haja vista que

Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema (Saviani, 2001, p. 71).

Convém salientar que, no processo pedagógico

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso revela sua necessidade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidiana (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 131).

Portanto, “A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores, [...] uma vez o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas” (Saviani, 2012b). Dessa forma, o professor deve proporcionar o acesso aos conteúdos mais elaborados aos estudantes por meio da **instrumentalização**, ou seja, “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2001, p. 71).

Ao instrumentalizar os estudantes ante os conhecimentos mais desenvolvidos, a escola cumpre sua função social de transmitir tais conhecimentos, de maneira que cada sujeito possa se desenvolver de modo singular e coletivo. Logo, “A instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o

recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2002, p. 53).

Ao se observar a dialeticidade do método da Pedagogia Histórico-Crítica, fica em evidência que a problematização nasce na prática social. Esta, por sua vez, pode gerar outras problematizações, exigindo assim novas instrumentalizações, o que significa que o estudante produziu e avançou em relação aos conteúdos desenvolvidos no ato educativo, fato que claramente evidencia o processo catártico.

A **catarse** expressa-se pela cadeia de sucessivas sínteses realizadas pelo sujeito, as quais resultam no seu desenvolvimento dialético enquanto gênero humano. É no processo de catarse que novas problematizações são elaboradas e novas instrumentalizações são constituídas de forma a orientar ações concretas na prática social.

Catarse é a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008a, p. 57). Isso implica que os conteúdos clássicos são didaticamente explorados pelo professor de diferentes maneiras, tempos e profundidade ao longo da vida escolar do estudante.

É nesse movimento dialético que o ponto de partida e o ponto de chegada se constituem enquanto **prática social**. Trata-se de olhar e de compreender a realidade, não mais em sua aparência, mas em sua essência real, sua totalidade, ao ponto de o estudante apreender um novo uso social dos conteúdos científicos (Saviani, 2001).

Dessa forma, “O conhecimento do sujeito, necessariamente, não terá a mesma forma antiga de percepções das situações isoladas, mas estará enriquecido com uma capacidade interpretativa muito mais consciente e totalizadora” (Corazza, 1991, p. 28). Nesse entendimento, o sujeito transformará sua prática ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

A Pedagogia Histórico-Crítica advoga por uma sistematização do trabalho educativo para a formação do sujeito histórico, com o objetivo de possibilitar que esse sujeito possa agir de forma consciente em sua realidade concreta, para transformá-la por meio do movimento das categorias lógicas dialéticas: a **prática social**, a **problematização**, a **instrumentalização**, a **catarse** e a **prática social**.

Por fim, mediante a explicitação dos fundamentos didático-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, o próximo capítulo trata da catarse deste estudo, ou seja, da constituição da Metodologia Problematizadora, sendo este o quarto capítulo da presente pesquisa.

4 METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL - A CATARSE

É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação (Saviani, 2013a, p. 74).

A constituição de uma Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente inicial busca pensar em um processo didático-metodológico que fundamente a organização do trabalho pedagógico, no sentido de orientar o trabalho docente no que concerne o processo de ensino-aprendizagem.

Isso implica compreender que um método pedagógico é

[...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem (Galvão; Lavoura, Martins, 2019, p.138-139).

Desse modo, tal propositura se estrutura de maneira didático-metodológica, ou seja, em uma forma pedagógica para melhor transmissão-assimilação dos conteúdos clássicos e que por meio do ato educativo possam “[...] produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011b, p. 13), pois as

[...] formas pedagógicas adequadas são, portanto, todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar (fim a atingir). Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário) (Galvão; Lavoura, Martins, 2019, p. 104).

Na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, a tríade conteúdo-forma-destinatário representa a maneira pela qual essa Pedagogia concretiza os elementos de uma práxis pedagógica (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019; Martins, 2013a). Dessa maneira, tem-se nessa tríade dialética

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como

ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada ensinar [...] (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 13).

Logo, é na concretização dessa tríade que se materializa por meio do trabalho educativo o “[...] ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos” (Martins, 2018, p. 83). Contudo,

A defesa dos conhecimentos historicamente sistematizados não está atrelada imediatamente de todo e qualquer conteúdo, se assim fosse, bastariam os conhecimentos listados nos documentos oficiais, livros didáticos, currículos, entre outros materiais. A historicidade e sistematização desses conhecimentos que a pedagogia histórico-crítica possui como horizonte são referendados pela prática social, ou seja, a cultura que a humanidade produziu e desenvolveu à medida que transforma e compreende a natureza (Pires; Neto, 2022, p. 3).

Assim, é preciso considerar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade como imprescindíveis para que os sujeitos alcancem a humanização, desse modo esses elementos culturais devem ser didatizados na escola para o alcance de tal objetivo (Saviani, 2011b). Para tanto, esses conhecimentos transpostos didaticamente na escola não podem perder de vista as categorias fulcrais do método materialista dialético, a **totalidade** e a **contradição** contida na realidade social concreta em estado constante de **movimento**, categorias essas que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Nesse entendimento, a Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica coaduna com esses preceitos e defende que o trabalho educativo deve ser considerado de forma intencional e sistematizado, o que exige planejamento e permanente processo de avaliação, considerando o estudante concreto.

Isso implica afirmar que a Metodologia Problematizadora busca uma coerência com a concepção materialista dialética do conhecimento, pois a

[...] coerência com a concepção de conhecimento dialético-materialista exige: 1) ultrapassar a apreensão do real em suas manifestações fenomênicas e aparentes tendo em vista superar o subjetivismo especulativo da realidade objetiva; dado que exige a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e aptos a desvelar o real, indo da aparência à essência dos fenômenos; 2) garantir a apropriação do caráter histórico dos fenômenos, a demandar análise dialética da relação entre sujeito e gênero humano, ou seja, operar dialeticamente com as categorias particularidade e universalidade; 3) possibilitar a inteligibilidade acerca do real, posto que o conhecimento se

identifique com a reprodução do movimento da realidade objetiva na consciência (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 7).

Assim, ao buscar uma coerência com a concepção materialista dialética do conhecimento, a Metodologia Problematizadora assume o trabalho educativo com a finalidade de promover a apropriação, por todos os sujeitos, dos conhecimentos mais elaborados e desenvolvidos historicamente pela humanidade, conhecimentos esses relativos às artes, às ciências e à filosofia, uma vez que

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu esta sociedade, de onde surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior (Saviani, 2015, p.36).

Portanto,

[...] cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 12).

Nesse entendimento, a proposta da Metodologia Problematizadora constitui-se uma ação intencional, planejada e sequenciada no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos, com vistas à superação da condição do conhecimento sincrético e elevação do conhecimento sintético, em outras palavras, da elevação da consciência filosófica de todos os estudantes.

Desse modo, a Metodologia Problematizadora, orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, é organizada em 10 (dez) etapas didáticas a serem desenvolvidas no tempo e espaço formal de transmissão e assimilação do conhecimento, a aula, com objetivo de conduzir o professor e os estudantes à tomada de consciência sobre os fenômenos da prática social em sua totalidade, em seu movimento histórico e em suas contradições, haja vista que

O objetivo principal da organização didática da aula é possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, conseqüentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades previstas. A organização didática da aula como

projeto colaborativo de ação imediata representa o produto de um movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade (Veiga, 2011, p. 274).

Convém ressaltar que a Metodologia Problematizadora ao se organizar em etapas didáticas não significa um “etapismo” linear do método da Pedagogia Histórico-Crítica, mas sim, de uma forma didática, desenvolver o trabalho educativo a partir de uma postura problematizadora da prática social, uma vez que essas etapas não se distanciam ou se desvincula de sua filiação epistemológica, em outras palavras, dos fundamentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.1. PASSOS DIDÁTICOS DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA

As 10 (dez) etapas didáticas assumem o esforço de tornar viável a materialização das categorias dialéticas da Pedagogia Histórico-Crítica, tomando a educação como mediação da prática social, ponto de partida e de chegada do conhecimento. As etapas didáticas da aula com a Metodologia Problematizadora realizadas em duas sessões são:

- 1ª. Planejamento do professor de forma individual e/ou coletiva;
- 2ª. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas durante a aula;
- 3ª. Apresentação e problematização do texto realizada pelo professor;
- 4ª. Exploração, identificação e problematização do texto pelos estudantes organizados em pequenos grupos;
- 5ª. Apresentação dos problemas elencados nos pequenos grupos para o grande grupo;
- 6ª. Estudo e pesquisa nos referenciais teóricos para reflexões sobre as problematizações elencadas pelos estudantes e professor;
- 7ª. Apresentação dos pequenos grupos para toda a turma sobre suas reflexões e sínteses teórico-práticas a respeito de suas problematizações;
- 8ª. Explicação da síntese do professor sobre o conteúdo e problematizações discutidas pelos estudantes;
- 9ª. Avaliação realizada pelos estudantes sobre as problematizações e sínteses;
- 10ª. Avaliação do professor sobre as problematizações e síntese realizadas por todos.

Ao explicitar a Metodologia Problematizadora como um caminho didático-metodológico, busca-se orientar o professor e os estudantes para o desenvolvimento do trabalho educativo com o fim último: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Em outras palavras, a superação do senso comum para elevação de uma consciência crítica sobre a realidade social, tomando a prática social como ponto de partida e de chegada.

Vai daí que o ponto de partida e o **ponto de chegada da prática educativa** (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa - e, portanto, não há um “retorno” à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam, pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 20, grifos dos autores).

Os procedimentos didáticos da Metodologia Problematizadora representam estratégias por meio das quais a prática pedagógica se materializa, orientada pelo método da Pedagogia Histórico-Crítica, esmiuçadas nos próximos parágrafos.

1ª- O planejamento de ensino

Pensar e planejar são atos intencionais, ou seja, um processo teleológico que compõe a especificidade da natureza humana. Portanto, exige a elaboração de objetivos a serem alcançados por meio de ações organizadas, sistematizadas em um contexto social, dialético e histórico.

Nessa perspectiva, no campo da educação, o planejamento é um ato político e pedagógico e representa o compromisso de quem planeja, o professor de forma coletiva ou individual, com aquele que aprende, os estudantes. Um compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, em outras palavras, um compromisso intencional com trabalho educativo, visto que

[...] o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma "radical", "rigorosa" e "de conjunto", os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino (Fusari, 1990, p. 45).

Pensar o planejamento de ensino de forma radical, rigorosa e de conjunto significa assumi-lo como um processo de reflexão. Contudo, não é qualquer reflexão, mas sim uma reflexão filosófica. Ou seja, uma reflexão imbuída de “[...] retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significados. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (Saviani, 1996, p. 15).

A radicalidade no planejamento de ensino implica uma reflexão em profundidade dos aspectos que envolvem o ato educativo, isto é, os processos a que refere a transmissão-assimilação dos conhecimentos. A rigorosidade no planejamento de ensino diz respeito ao processo sistemático e metódico previsto para o processo educativo, processo esse que deve ser visto em sua totalidade, de conjunto.

Com efeito, a compreensão do planejamento de ensino de forma radical, do rigor e da totalidade propicia pensar por uma lógica dialética o ato educativo e suas contradições. Isso implica pensar o planejamento com uma atitude crítica, construí-lo de forma intencional como um instrumento orientador do trabalho educativo, contudo, com a plena clareza de que a realidade educativa é mais abrangente que o planejamento.

Nesse sentido, o fundamental no planejamento de ensino reside em elementos nucleares, como:

- Objetivos- a função dos conhecimentos - para que ensinar;
- Conteúdos – o objeto do conhecimento - o que ensinar e o que aprender;
- Métodos - as estratégias - como e com o quê ensinar e aprender;
- Tempo - o percurso - quando ensinar e aprender;
- Espaço - o lugar - onde ensinar e aprender e,
- Avaliação - a catarse- o que de fato foi ensinado e de fato aprendido (Fusari, 1990).

Dessa maneira, é por meio do planejamento de ensino que o professor estabelece a relação entre os objetivos, os conteúdos, as práticas metodológicas e a avaliação, considerando o contexto sociocultural que envolve os sujeitos em processo de formação, pois “[...] conhecer a realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética” (Vasconcelos, 2002a, p. 107).

Nesta etapa da Metodologia Problematizadora, o planejamento de ensino é uma atividade essencial que exige do professor uma atitude crítica diante do trabalho educativo. Isso implica o reconhecimento daquilo que é essencial a ser assimilado pelos estudantes, distinguindo assim o ponto de partida e de chegada da prática social.

Contudo, convém alertar que a ausência do planejamento de ensino, ou até mesmo um planejamento burocrático, é a expressão do movimento acrítico do professor que pode realizar uma atividade improvisada e descompromissada com a garantia do processo de transmissão-assimilação. Nesse sentido,

O professor deve antever com clareza a diferença entre o ponto de partida e ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar procedimentos necessários para transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os

resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa (Saviani, 2001, p. 78).

A estruturação do planejamento de ensino torna viável ao professor e, conseqüentemente, aos estudantes trilharem pelo caminho intelectual para construção e aquisição dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, uma vez que

“[...]” pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (Saviani, 2011b, p. 20).

Portanto, é nessa primeira etapa da Metodologia Problematizadora que o trabalho educativo se inicia, com o objetivo de transformar o trabalho humano em um trabalho consciente. Logo, o planejamento de ensino é como um farol que guia o trabalho educativo e que necessita constantemente ser observado com objetivo de sua permanente reestruturação.

2ª-A apresentação das atividades a serem desenvolvidas durante a aula - a rotina

A apresentação das atividades a serem desenvolvidas durante a aula trata-se de uma explanação realizada pelo professor aos estudantes sobre a rotina da aula.

Ao evidenciar seu planejamento em seus desdobramentos, o professor anuncia os objetivos a serem alcançados, o conteúdo a ser ensinado e aprendido, os métodos, o tempo, o espaço e a avaliação do trabalho educativo a ser desenvolvido durante o ato educativo, uma vez que,

Considerando-se que o processo pedagógico escolar é intencional, ele precisa ser orientado pela previsão do que se pretende alcançar. Tanto o professor como os alunos devem ter claro o que se procura atingir com o trabalho docente-discente, tornando significativa a aprendizagem do conteúdo e a ação do professor (Gasparin, 2002, p. 27).

Importante ressaltar que essa etapa se constitui de um anúncio da rotina pedagógica a ser desenvolvida, e não como uma síntese dos conteúdos.

Essa etapa é necessária tanto para o professor, que exprime em seu planejamento o processo de transmissão dos conteúdos, quanto para os estudantes, que tomam ciência do que se espera deles no que se refere à assimilação desses conteúdos. Trata-se, dessa maneira, de uma forma respeitosa, técnica e política que o professor assume diante dos estudantes ao anunciar, por meio da fala ou registro escrito, a rotina pedagógica da aula.

A ausência dessa apresentação dada pelo professor e a compreensão pelos estudantes do conteúdo e da forma do trabalho educativo previstos no planejamento para a aula pode provocar entendimentos distorcidos sobre os objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem, podendo implicar fragilidades nesse processo.

O que se espera nesta etapa é o entendimento contínuo das atividades a serem desenvolvidas, de modo que, mesmo que ocorram imprevistos alheios ao planejamento, professor e estudantes tenham clareza de onde estão e aonde querem chegar com o trabalho pedagógico.

3ª- A apresentação e problematização do texto realizado pelo professor

Apresentada aos estudantes a rotina da aula, passa-se para a apresentação e problematização de um texto a ser realizado pelo professor. Entende-se por conceito de texto qualquer forma de comunicação linguística que é produzida por um emissor e compreendida por um receptor, formando uma mensagem significativa que é compartilhada entre esses sujeitos.

Nesse processo há dois aspectos a serem considerados. O primeiro diz respeito às questões problematizadoras realizadas pelo professor não assumirem uma tarefa mecânica de pergunta e resposta, mas sim de atitude crítica diante da prática social, onde os estudantes serão incentivados a pensar de forma autônoma e crítica. O segundo evidencia que não há uma centralidade no professor e sim na prática social, objeto de conhecimento, visto que,

Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se aos conteúdos mais relevantes para sua transformação, há que haver a **problematização** dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 15, grifos dos autores).

Assim, a problematização conduzida pelo professor não é sinônimo de perguntas, questões ou dúvida sobre algo desconhecido, trata-se de refletir e analisar o fenômeno, sua concretude e não apenas sua aparência (Saviani, 2001), uma vez que “[...] a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui-se numa resposta ao problema” (Saviani, 1996, p. 17).

Dessa maneira, é necessário conhecer sua essência em profundidade, isso consiste em um verdadeiro problema, pois “[...] uma questão, em si, não caracteriza um problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida, mas uma questão cuja resposta se desconhece e se

necessita conhecer, eis aí um problema” (Saviani, 1996, p. 13). Ou seja, trata-se de explicitar aos estudantes as contradições inerentes ao fenômeno da prática social e sua inter-relação com as várias dimensões dos conteúdos escolares. Dito isso, o professor lançará mão de uma infinidade de textos, como artigos científicos e jornalísticos, poemas, músicas, imagens, entre outras manifestações da cultura para problematizar a prática social.

Nesse momento o professor assume o papel de evidenciar para os estudantes a íntima relação da prática social e os conteúdos escolares, pois, “Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao professor garantir no processo de escolarização dos alunos a transmissão e a assimilação desse conhecimento objetivo convertido em saber escolar” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144).

Esse momento é propício ao professor realizar uma sondagem sobre os conhecimentos prévios que os estudantes carregam sobre o conteúdo a ser desenvolvido, pois “Ouvir os alunos possibilita ao professor torna-se um companheiro: gera confiança e possibilita também a relação entre educador e educandos caminhe no sentido de superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles” (Gasparin, 2002, p. 23).

Desde então, os estudantes são estimulados a participar ativamente da aula rumo ao seu processo de mudança e elevação de sua consciência no processo de assimilação. “Esta assimilação ativa é possibilitada por múltiplas ações do professor e dos alunos, pela utilização de técnicas convencionais presenciais ou novas tecnologias virtuais” (Gasparin 2002, p. 121).

Nessa etapa, o professor realiza a primeira problematização, visto ser ele o sujeito com o pensamento sintético no processo de ensino- aprendizagem. Essa é uma peculiaridade do ato educativo que coloca professor e estudantes em duas diferentes condições na relação pedagógica por estarem em níveis diferentes de compreensão da prática social; enquanto o professor se encontra em um nível de compreensão sintética, a compreensão do estudante é sincrética (Saviani, 2012a), ou seja,

Enquanto o educador tem uma compreensão sintética, ainda que precária, a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa (Saviani, 2016, p. 69).

Portanto, nesta etapa da Metodologia Problematizadora, os estudantes iniciam seu processo de aproximação aos conteúdos científicos por meio da ação, da mediação do professor que lhes apresenta as várias dimensões dos conteúdos. Em outras palavras, é por meio da problematização inicial realizada pelo professor que os estudantes passam a perceber que os conteúdos escolares têm dimensões políticas, históricas, filosóficas, econômicas, religiosas, sociológicas, entre outras.

4ª- A exploração, identificação e problematização do texto pelos estudantes

Após aproximação dos estudantes às dimensões do conhecimento, dos conteúdos clássicos por meio da problematização realizada pelo professor, chega a etapa em que os estudantes olham para a prática social e a problematizam. Nessa etapa, o professor estimula os estudantes, organizados em pequenos grupos, a elaborem e registrarem outras problematizações, para tanto, eles se apoiarão no texto apresentado pelo docente, bem como suas problematizações iniciais. Os discentes serão estimulados ainda a olharem para a realidade de uma forma crítica, em observância aos critérios da radicalidade, da rigorosidade e da totalidade do problema por eles evidenciados.

A problematização constitui-se um processo de teorização da prática educativa. Por meio dela, é possível “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2001, p. 71). Portanto, “[...] é um elemento chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. “A Problematização é um desafio, ou seja, é a criação da necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (Gasparin, 2002, p.35).

Dessa forma, estudantes e professores tomam o ponto de partida do trabalho educativo, a prática social, isso implica afirmar que “A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (Gasparin, 2002, p. 36).

5ª- A apresentação dos problemas elencados nos pequenos grupos para o grande grupo

Após elencar as problematizações em pequenos grupos, os estudantes agora compartilharão com os demais grupos suas problematizações iniciais evidenciando os “[...] principais problemas postos pela prática social” (Saviani, 2001, p. 71).

Essa atividade tem como objetivo definir as questões cruciais da realidade social que devam ser estudadas nesse momento, uma vez que a realidade social se constitui de uma diversidade de perspectivas ou dimensões, visto que “A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinados conteúdos” (Gasparin, 2002, p. 37).

Assim, nesta etapa, as percepções primeiras dos problemas da prática social são compartilhadas no grande grupo em busca de apreender as suas diversas dimensões e as possibilidades de estudo e pesquisa dessa prática social. “A Problematização é também o questionamento do conteúdo escolar, confrontado com a prática social, em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade” (Gasparin, 2002, p.37).

Ao se evidenciar as múltiplas dimensões do conhecimento, duas atividades estão sendo simultaneamente realizadas. A primeira diz respeito ao planejamento didático-metodológico realizado pelo professor, que se guia nesse sentido pelo estudante concreto e suas relações sociais. A segunda diz respeito aos estudantes que se aproximam da análise da prática social para além das aparências que se manifesta empiricamente.

Nesse entendimento, trata-se de uma coerência didática e teórica, pois estudantes e professor avançam de uma visão caótica e precária da prática social e passam a compreendê-la como síntese de múltiplas determinações.

6ª- O estudo e pesquisa nos referenciais teóricos para elaborar reflexões acerca das problematizações elencadas pelos estudantes e professor

Nesta etapa, os estudantes passam a buscar de forma sistemática as bases teóricas para as problematizações elencadas. As diferentes dimensões do conhecimento serão evidenciadas por meio da pesquisa realizada pelos estudantes às bases teóricas, que devem inicialmente ser apresentadas pelo professor e, posteriormente, ampliada pelos estudantes.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pela qual a transmissão venha a se efetivar. “[...] Trata-se da

apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração” (Saviani, 2001, p. 71).

Assim, o professor assume a função mediadora do conhecimento científico, articulando o conteúdo social da escola, o conhecimento científico e o estudante, o sujeito social concreto do conhecimento científico.

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo a responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade (Gasparin, 2002, p. 113).

Por outro lado, os estudantes assumem um papel de protagonistas no trabalho educativo, pois adotam a corresponsabilização de atuação no processo de transmissão-assimilação, isto é

A medida que o aluno vai realizando atividades de aprendizagem e estudo, vai também se apoderando da matéria, avançando em busca do domínio do objeto que visa conhecer, operando por processo de análise e abstração cada vez mais superiores, ou seja, com diferentes graus de generalizações (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 154).

Ao assumir um papel ativo no trabalho educativo, o estudante passa de um papel passivo de escutar, ler e decorar para torna-se um sujeito criativo, autônomo e pesquisador dos conhecimentos clássicos que possam responder aos problemas impostos pela prática social. Portanto, por meio dos estudos e pesquisas os estudantes adquirem um novo conhecimento.

O novo conteúdo de que se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita a partir de necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto de ação humana, e atende a interesse de classes ou de grupos sociais determinados (Gasparin, 2002, p. 130).

Consequentemente, ao se apropriarem do novo conteúdo, os estudantes abrem um caminho de possibilidades de construir um pensamento autônomo, crítico e filosófico, pois são encorajados a refletir sobre os fenômenos da realidade social, uma realidade que é dinâmica e complexa.

Logo,

Na aprendizagem, a atividade de estudo permite aos alunos reproduzirem idealmente os objetos reais existentes na realidade objetiva. Não se cria ou se constrói um objeto de ensino, mas sim se faz sua reprodução em pensamento,

uma vez que ele possui existência objetiva. O objeto não depende do professor para existir, tampouco da consciência do aluno em processo de escolarização (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 145-146).

Convém ressaltar que esta etapa da Metodologia Problematizadora pode ser realizada em uma aula ou em mais, a depender da necessidade de aprofundamento dos novos conhecimentos pelos estudantes.

7ª- A apresentação dos pequenos grupos para a turma sobre suas reflexões e sínteses teórico-práticas a respeito de suas problematizações

Nesta etapa, os estudantes são encorajados a compartilharem suas sínteses teórico-práticas acerca das problematizações que realizaram nos pequenos grupos para toda a turma, de forma a perceberem o movimento dialético da prática social.

Nesse momento, os estudantes observam pontos convergentes e divergentes de suas sínteses teóricas acerca das problematizações. Até esse momento, eles ultrapassaram a dimensão do senso comum, onde julgavam a realidade empírica de forma naturalizada e comum, para uma visão das múltiplas determinações que constituem a prática social. Isto é, “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008a, p. 57).

Dessa forma,

O conhecimento passa a ser entendido, então, como uma forma teórica das necessidades sociais práticas dos grupos humanos. Neste sentido, cada conteúdo se reveste de diversas dimensões, uma vez que nasceu da realidade que contém todos esses elementos e, agora, a ela retorna de forma clara, sistematizada, iluminando a compreensão e a ação social e escolar do educando (Gasparin, 2002, p.41).

Consolida-se um processo de aprendizagem, de construção da percepção da nova realidade ao apropriarem-se da cultura construída historicamente pela humanidade. Essa percepção da nova realidade, do concreto pensado, pode ser explanada pelos estudantes recorrendo a uma série de atividades, como seminários, documentários, dinâmicas de grupos, podcast, entre outras.

8ª- Explanação da síntese do professor sobre o conteúdo e problematizações discutidas pelos estudantes

Esta etapa constitui-se de uma explanação do professor da síntese sobre o conteúdo estudado e problematizado pelos estudantes, isto é, o professor recupera o conteúdo que os

alunos pesquisaram e compartilharam e busca suprir eventuais lacunas deixadas, como também amplia o entendimento do objeto de estudo, os conteúdos clássicos.

A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 155).

Há nesse processo realizado pelo professor sucessivos confrontos dos conceitos científicos com os conceitos cotidianos, com ações intencionais que conduzem os estudantes à reflexão sobre os conceitos que estão sendo estudados (Gasparin, 2002), uma vez que a função do professor é “[...] apresentar, explicitar, explicar, demonstrar os conceitos científicos, social e historicamente elaborados” (Gasparin, 2002, p. 120-121).

Portanto, esse percurso evita deixar o estudante a sua própria sorte e preso aos limites da cotidianidade (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 154).

9ª- Avaliação realizada pelos estudantes sobre as problematizações e novas sínteses

Esta etapa constitui-se de um movimento de avaliação realizada pelos estudantes sobre suas problematizações, bem como o caminho teórico metodológico sobre suas sínteses. Refere-se a um processo de meta-avaliação, ou seja, o entendimento, a compreensão dos alunos sobre o seu próprio processo formativo, suas potencialidades, seus avanços e fragilidades com o objetivo de consolidar as potencialidades, retomar os avanços e superar as fragilidades.

Trata-se de percorrer as sucessivas sínteses realizadas na construção e apropriação dos conhecimentos culturais em seu movimento dialético, ou seja, o caminho catártico realizado durante todo o trabalho educativo, além da construção de novas sínteses.

O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2019, p.15).

Em outras palavras, “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008a, p. 57).

Desse modo, “[...] a catarse é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, pois o posicionamento ético-político envolve necessariamente a organização coletiva dos indivíduos para o enfrentamento de lutas e a efetivação de mudanças em direção a uma profunda transformação da sociedade e da vida humana” (Duarte, 2019, p. 15).

Ao se atentarem pelo movimento dialético de seu objeto de estudo por meio das problematizações, os estudantes acabam por se depararem com a necessidade de outras problematizações advindas da prática social, em um movimento em espiral para as demais categorias dialéticas do método da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que

Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 19).

Desse modo, nesse processo contínuo de sucessivas catarses, institui-se o lugar para novas problematizações e, por conseguinte, novas instrumentalizações. “E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta” (Marsiglia, Lavoura, Martins, 2019, p. 19). Isso significa que

A capacidade intelectual dos alunos de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social vai sendo formada e desenvolvida à medida que o ensino dos objetos de conhecimento e respectivos conteúdos escolares vai ocorrendo ao longo do processo da vida escolar (Galvão; Lavoura, Martins, 2019, p. 150).

É no movimento catártico, movimento esse contínuo no processo educativo, que os estudantes alteram sua relação com os conhecimentos culturais, elevando-se do sincretismo inicial para uma compreensão sintética da realidade social.

10ª- Avaliação do professor sobre as problematizações, as sínteses realizadas pelos estudantes e seu próprio planejamento

Esta etapa corresponde ao processo de avaliação do professor em duas dimensões. A primeira constitui-se em uma meta-avaliação de seu planejamento teórico-metodológico, ou seja, assim como ocorre com a meta-avaliação dos estudantes, o professor retoma seu planejamento e identifica as potencialidades, os avanços e fragilidades. Esse processo avaliativo

pode ocorrer de forma individual e/ou em parceria com seus pares e/ou com os estudantes, com o objetivo de provocar avanços para os próximos planejamentos.

Isso implica afirmar que o professor, no processo do trabalho educativo, também realiza sucessivas sínteses, realiza o movimento de sucessivas catarses e eleva sua consciência sobre as condições sociais e a necessidade de transformação.

Se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado, isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua “segunda natureza” põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos (Duarte, 2019, p. 20).

A segunda dimensão diz respeito a avaliação dos estudantes realizada pelo professor, que pode ocorrer de forma diversa, como *feedbacks* orais, ou por meio de instrumentos escritos, como provas, artigos, registros reflexivos, entre outros.

Com efeito, a avaliação será formativa, ou seja, “[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (Hadji, 2001, p. 20). Assim, a “[...] avaliação formativa é um processo planejado” (Villas Boas, 2011, p. 34), cabendo aos sujeitos envolvidos no trabalho educativo, professor e estudantes, o avanço das aprendizagens de todos, em especial dos estudantes. Assim,

o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação (Saviani; Duarte, 2012, p. 50).

Portanto, a avaliação não ocorrerá de forma pontual, estanque, como uma técnica ao final do trabalho educativo, apenas como um produto; ela ocorrerá como processo e, como tal, não se desvinculará de nenhuma das demais etapas da Metodologia Problematizadora, que tem por objetivo orientar a organização do trabalho pedagógico rumo a um objetivo maior, a formação humana de forma democrática e emancipada.

Dado o entendimento das etapas lógicas da Metodologia Problematizadora, cumpre esboçar suas características de forma a ampliar sua compreensão enquanto um caminho didático-metodológico para a apropriação das condições históricas da produção do conhecimento.

Assim, tem-se de maneira sumária as características da Metodologia Problematizadora a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica:

- O entendimento da dimensão ontológica do trabalho educativo é fulcral;
- A prática social, a realidade concreta, é tomada como ponto de partida e de chegada ao processo de construção do conhecimento.
- A realidade concreta, a prática social, é seu critério de verdade;
- A Metodologia Problematizadora é um elemento formativo na prática educativa;
- A Metodologia Problematizadora se desenvolve de maneira didática, por meio de 10 (dez) etapas que se interconectam;
- A transmissão-assimilação dos conteúdos clássicos são entendidas em um processo dialético;
- Os conhecimentos clássicos são orientados pelas categorias do rigor, da radicalidade e da totalidade;
- Os conhecimentos clássicos sustentam a problematização da realidade;
- As etapas são conduzidas pelo professor, que fomentará o processo de problematização da prática social;
- O professor é responsável pelo planejamento da aula e sua disposição didática;
- Ela exige do professor o pleno domínio dos conhecimentos a serem problematizados e ensinados aos estudantes;
- Professores e estudantes problematizam a realidade em patamares de conhecimento diferentes;
- A cada etapa, um conjunto de desenvolvimento psíquico é mobilizado, como: analisar, sintetizar, comparar, criticar, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, entre outros.
- A indissociabilidade entre a teoria e prática (práxis) consiste em um movimento permanente;
- O exercício da práxis é uma ação intencional, consciente, situada historicamente e transformadora;
- A responsabilização da aprendizagem é multilateral, entre professores e estudantes, ambos responsáveis pelo processo de transmissão-assimilação, respectivamente;
- A realidade social é confrontada em suas múltiplas determinações;

- Os conteúdos escolares são explorados em suas múltiplas dimensões, sejam elas, políticas, históricas, filosóficas, econômicas, religiosas, sociológicas, entre outras.
- Ela carrega a possibilidade de elevar a consciência da complexidade da realidade social;
- O pensamento autônomo é instigado, na medida em que o pensamento crítico se desenvolve;
- A avaliação é formativa, assume o compromisso com o avanço das aprendizagens de todos os envolvidos no processo educativo, em especial dos estudantes.

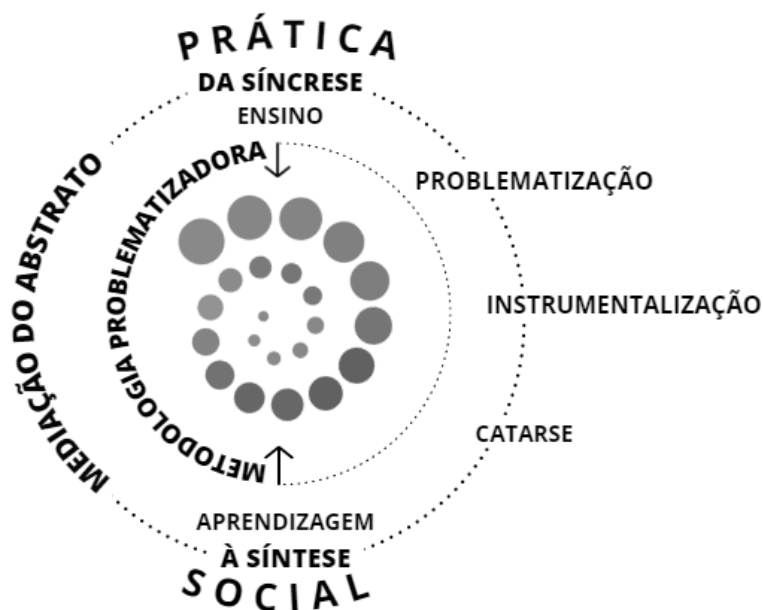
Essas características constituem uma estrutura lógica da Metodologia Problematizadora, isso implica dizer que essa metodologia carrega a possibilidade de conduzir progressivamente à construção e aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica, que toma a prática social como ponto de partida e de chegada, rumo à reflexão, intervenção e/ou resolução de problemas impostos por essa mesma prática, compreendidos por meio da instrumentalização teórica e prática e incorporados por meio da catarse.

Essa estrutura lógica da Metodologia Problematizadora é destacada na Figura 2, que tem por objetivo representar de forma clara e detalhada como as relações contraditórias influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Isso é realizado destacando como as categorias dialéticas do método da Pedagogia Histórico-Crítica estão interligadas, o que expressa seu desenvolvimento contínuo e progressivo em um movimento em espiral.

Desse modo, a dinâmica da Metodologia Problematizadora assenta-se nas categorias lógicas do método da Pedagogia Histórico-Crítica, tomando-os como elementos fundantes que consubstanciam a prática pedagógica materializada no processo dialético de transmissão-assimilação.

Assim, tem-se na Figura 2 a síntese da lógica dialética dos elementos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica que consubstanciam a prática pedagógica mediada pela Metodologia Problematizadora, materializada no processo dialético de ensino-aprendizagem.

Figura 02- Síntese da lógica dialética da Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica.



Elaboração da autora (2022).

Os elementos fundantes do método da Pedagogia Histórico-Crítica inter cruzam-se sucessivamente à medida que o trabalho educativo vai-se desenvolvendo por meio das etapas da Metodologia Problematizadora. Não há nesse movimento, nesse contexto a fragmentação ou linearidade no processo de ensino-aprendizagem, mas sim, a manifestação de princípios da lógica dialética são evidenciados como a totalidade, contradição e movimento histórico da realidade.

A Metodologia Problematizadora constitui-se dessa maneira como uma atividade didático-metodológica destinada para construção e apreensão dos conhecimentos e pela elevação da consciência crítica em uma perspectiva dialética, isto é, ocorre por meio de sucessivas sínteses em um processo catártico, o que revela seu processo formativo e em permanentes avanços de forma espiralada dos fenômenos da prática social.

Logo,

A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2007b, p. 110).

Nesse sentido, o ponto de partida e de chegada é a prática social, que, por meio da mediação do abstrato, provoca as aprendizagens; estas que, por sua vez, realizam o movimento que nasce dos fenômenos empíricos indo em direção aos fenômenos científicos, filosóficos e artísticos. Portanto, cabe aos elementos intermediários, como a problematização, a instrumentalização e a catarse, assegurarem o processo de análises e abstrações em níveis mais elevados de generalizações de todos os sujeitos envolvidos no processo de transmissão-assimilação.

Dessa forma, promover a formação acadêmica dos docentes por meio da Metodologia Problematizadora carrega a possibilidade de constituir-se em uma inovação curricular, na medida em que estará empenhada em estimular o processo de aprendizagem dos estudantes, combinada com o processo de ensino do professor, valorizando e enfatizando desse modo o diálogo entre ambos, assim como o diálogo com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio trabalho educativo, ou seja, os conhecimentos mais elaborados sejam apreendidos pelas atividades complexas do psiquismo humano, uma vez que

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

A partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a Metodologia Problematizadora não se esquivava das finalidades do trabalho educativo sobre: o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Tomando tais referências, ela deve ser entendida enquanto uma atividade metodológica que busca materializar o processo educativo a partir da prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Isso implica afirmar que pensar em uma metodologia a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é pensar em um movimento concreto da realidade contraditória em constante e sucessivas transformações históricas.

Por fim, buscando explicitar o ponto de chegada da prática social deste estudo, o próximo capítulo propõe-se a explicitar as considerações dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, ou seja, da materialização da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

5 A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL - O PONTO DE CHEGADA DA PRÁTICA SOCIAL

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de se posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (Gasparin, 2002, p.147).

A epígrafe demarca que, no processo de desenvolvimento da prática educativa na Pedagogia Histórico-Crítica, há duas dimensões indissociáveis, a prática social inicial e a prática social final. A dimensão da prática social inicial é o ponto de partida dos sujeitos em relação ao processo de ensino-aprendizagem na qual estão inseridos. A dimensão da prática social final implica outro nível de desenvolvimento que se configura por novas atitudes, novas ações, novas práticas e procedimentos que se manifestam em novos conhecimentos e novos saberes.

Segundo Saviani (2001, pp.72-73),

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Desse modo, a prática social final constitui-se de um novo modo de perceber a realidade, compreendê-la e se posicionar diante dela. Trata-se de uma ação consciente, uma ação crítica no sentido de transformação dessa realidade (Gasparin, 2002).

Assim, este capítulo propõe-se a explicitar o ponto de chegada desse estudo a partir das considerações dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, ou seja, da materialização da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Para isso, apresenta análises das considerações dos interlocutores da pesquisa sobre o uso da metodologia em questão, a partir das respostas dos questionários destinados aos discentes e docentes, que se encontram nos apêndices E, F, G, H e I.

O questionário destinado aos discentes, inscrito no Apêndice G, foi respondido por 62 (sessenta e dois) sujeitos do universo inicial de 71 (setenta e um) identificados por sua função como estudante na pesquisa e número em uma sequência de 1 a 71, ou seja, de E1 a E71. Igualmente, os professores regentes das turmas T1 e T2 foram identificados por PR1 e PR2 e estudantes do estágio docente estão identificados por ED1, ED2, ED3, ED4 e ED5. Desse modo, as próximas seções tratarão das considerações dos interlocutores da pesquisa.

Inicia-se assim com esta seção que tratou da aula na Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

5.1 A AULA NA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A aula é tempo e espaço de construção de aprendizagens, da produção de uma postura questionadora do sujeito. É nela onde ocorre o movimento dialético do processo de ensino e aprendizagem. Nela convivem o encontro e, por contradição, o confronto entre professores, estudantes, conteúdos, metodologias, entre tantos outros elementos que dão conta da complexidade que reside na experiência do fenômeno educativo.

A aula é um espaço a um só tempo político e pedagógico. Nela circunda a veiculação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É na aula que reside a possibilidade da emancipação humana, na medida em que o saber sistematizado é apropriado pela classe dos dominados, uma vez que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008a, p. 45).

Assim, ela é tempo e espaço da disseminação dos conhecimentos clássicos, é por meio dessa disseminação que o sujeito alcança o conhecimento da realidade, ou seja, por meio do domínio da cultura humana.

Nesse sentido, é na aula, no movimento pedagógico que ocorre em seu interior, que se dá o processo de abstração, o conhecimento da essencialidade dos conteúdos e sua intrínseca relação com a totalidade da prática social que é histórica (Veiga; Castanho, 2002).

Assim, à medida que o movimento pedagógico vai-se desenvolvendo se tornando mais complexo, também ocorre o desenvolvimento do psiquismo do sujeito para estágios mais superiores. Desse modo, quanto maior o domínio e o desenvolvimento da cultura produzida pelo gênero humano, maior a possibilidade desse sujeito responder aos desafios que se

apresentam na prática social, tendo como foco a emancipação humana e seu potencial transformador.

Feita tais considerações, cabe nesse momento a descrição da aula na Metodologia Problematizadora ocorrida na disciplina de Currículo no curso de Pedagogia na UnB no 1º semestre de 2023.

Sendo assim, segundo o Plano de Curso da disciplina, foram previstas quinze aulas, ocorridas semanalmente, sendo dez delas para o uso da metodologia em questão. A aula desdobrou-se nas etapas da Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, já pronunciadas nesse estudo.

Nesse sentido, antes da materialização da aula, foram realizados os planejamentos semestral e semanal, uma vez que o planejamento é basilar, é um ato racional de estruturação e organização do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, as aulas foram planejadas a partir das leituras e estudos realizados pela professora dos textos de referência e os complementares. Realizadas as leituras, foram elaborados materiais de apoio para a exposição e discussão teórica dos textos propostos para cada aula, tendo sido utilizados slides, tirinhas, vídeos, charges, entre outros.

O primeiro encontro com os estudantes antes da primeira aula com a Metodologia Problematizadora foi reservado para apresentação do cronograma da disciplina, da metodologia, para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento e sondagem sobre o que os estudantes conheciam sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Cada aula foi dividida em duas sessões. A aula inaugural com a metodologia iniciou com a primeira sessão que consistiu na aula dialogada entre a pesquisadora e estudantes sobre o texto previsto e apresentação de uma problemática trazida pela pesquisadora para que os estudantes, em pequenos grupos, discutissem sobre a temática e, posteriormente, refletissem no grande grupo.

A aula da semana seguinte começou com a segunda sessão, ou seja, iniciou-se com os estudantes reunidos em pequenos grupos que produziram uma problemática a partir da leitura prévia realizada durante a semana. Posteriormente à discussão em pequenos grupos, os discentes apresentaram para toda a turma suas problemáticas e reflexões.

Após esse momento, iniciou-se a primeira sessão, onde pesquisadora e estudantes dialogaram sobre o texto da semana, com o apoio de vários recursos pedagógicos. A aula caminhou para seu encerramento com a pesquisadora apresentando outra problemática, onde os alunos reunidos em pequenos grupos discutiram e explanaram suas reflexões para toda a turma.

Entre a primeira sessão e a segunda, os estudantes tiveram uma semana para realizar as leituras dos textos previstos para cada aula, bem como pesquisas em outras fontes sobre a temática. Houve um contínuo na dinâmica das sessões das aulas que se seguiram, de modo que, a partir da segunda aula, começaram com as problemáticas elaboradas pelos estudantes e se encerraram com eles discutindo a problemática trazida pela professora.

Assim, como a primeira aula se iniciou com a primeira sessão, a última se encerrou na segunda sessão. Ou seja, na primeira aula, a pesquisadora iniciou com a problemática e, na última, encerrou-se com a segunda sessão onde os estudantes apresentaram as problematizações realizadas a partir do texto de referência nos pequenos grupos e grande grupo.

Para melhor entendimento dessa dinâmica, apresenta-se o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Dinâmica da aula com a Metodologia Problematizadora

1ª AULA	1ª SESSÃO	Aula dialogada sobre o texto previsto para estudo da semana e apresentação da problemática levada pela professora para a discussão entre os estudantes nos pequenos grupos e posteriormente no grande grupo.
2ª AULA	2ª SESSÃO	Organização dos estudantes em pequenos grupos e grande grupo para apresentação e discussão da problemática construída por eles.
	1ª SESSÃO	Aula dialogada sobre o texto previsto para estudo da semana e apresentação da problemática levada pela professora para a discussão entre os estudantes nos pequenos grupos e posteriormente no grande grupo.
[...]	2ª SESSÃO	Organização dos estudantes em pequenos grupos e grande grupo para apresentação e discussão da problemática construída por eles.
	1ª SESSÃO	Aula dialogada sobre o texto previsto para estudo da semana e apresentação da problemática levada pela professora para a discussão entre os estudantes nos pequenos grupos e posteriormente no grande grupo.
10ª AULA	2ª SESSÃO	Organização dos estudantes em pequenos grupos e grande grupo para apresentação e discussão da problemática construída por eles.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Para o registro do processo avaliativo das participações dos estudantes, foi criado um documento onde havia o registro da problemática da professora da aula anterior, espaço para assinatura daqueles que participaram da atividade e um espaço para o registro das problemáticas realizadas pelos estudantes nos pequenos grupos. Esse documento encontra-se no Apêndice J.

O documento para o registro avaliativo era entregue aos estudantes no início da aula e devolvido à pesquisadora ao final. A cada documento entregue pelos estudantes era atribuído meio ponto do universo de dez pontos exigidos para a disciplina. Ou seja, os registros das problemáticas construídas pelos estudantes somaram cinco pontos, os demais foram atribuídos com outras atividades realizadas pelas professoras regentes. Assim, os estudantes eram avaliados em cada aula por meio das participações e registro das problemáticas.

No sentido de ampliar o entendimento da dinâmica da aula, a próxima seção trata do planejamento docente com a Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

5.2 O PLANEJAMENTO DOCENTE NA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Principia-se neste momento com as considerações das interlocutoras da pesquisa contidas nos questionários E e H. Assim, têm-se as considerações iniciais das professoras regentes e professoras em estágio docente sobre como se organizam para as aulas, ou seja, o ato de planejar.

Planejar é uma ação teleológica com a intencionalidade de atingir objetivos e metas. É uma especificidade humana, requer pensar de maneira radical, rigorosa e em sua totalidade. Supõe querer mudar alguma coisa; é crer na possibilidade de mudança; é entender a necessidade de mudança teórico-metodológica e vislumbrar uma possibilidade de realizar aquela ação (Carvalho, 2019). “O planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança” (Vasconcellos, 2002b, p. 38). Nesse sentido, o ato de planejar requer pensar e prever ações a serem realizadas procurando êxito, isto implica na relação teoria-prática.

Na perspectiva educacional, pensar e prever não são consideradas ações autônomas no processo de planejamento, isso significa que, necessariamente, planejar é um processo de organização, sistematização e decisão com objetivo único: a formação do sujeito.

No planejamento de ensino, residem especificidades por tratar-se de intenções e ações que envolvem sujeitos em formação, em especial, nesta pesquisa, a formação inicial docente, pois “O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto pessoa, enfim de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida” (Leal, 2005, p.1-2).

Assim o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída (Leal, 2005, p. 2).

Nesse sentido, têm-se as considerações das professoras regentes e das professoras em estágio docente que explicitaram como organizavam suas aulas:

PR1 - Elaboro o plano de curso no início de cada semestre, na sequência organizo um cronograma por dia de aula, neste consta a data, o conteúdo, a metodologia que será utilizada e como será avaliada a aula do dia.

PR2 - Leitura do texto indicado no plano de curso, de materiais complementares, incluindo fatos recentes relativos aos conteúdos propostos para a aula. Análise avaliativa da aula anterior. Elaboração da atividade pedagógica pertinente ao foco da aula (objetivos e conteúdos), considerando a relação com outros conteúdos da disciplina, o perfil da turma e contextos socioambientais, políticos e culturais que integramos. Definição da avaliação a ser realizada.

As professoras em estágio docente consideram que:

ED3 - Após a leitura do capítulo da unidade, fiz pesquisas sobre a temática que seria tratada para subsidiar a aula com assuntos sobre atualidades que seriam interessantes para os estudantes. Preparei slides criativos e busquei planejar formas de interagir com turma.

ED4 - Procurei informações referentes ao tema e conteúdo a ser trabalhado com a turma; estabeleci os objetivos a serem alcançados; organizei, de forma flexível, o tempo para o desenvolvimento de cada etapa; verifiquei os recursos que estariam disponíveis; escolhi a metodologia ativa a ser utilizada; selecionei a forma de avaliação.

Como se observa, é possível perceber nas assertivas das professoras regentes e em estágio docente a preocupação quanto a três elementos fundamentais no trabalho educativo, forma-conteúdo-destinatário.

Essa tríade, na perspectiva histórico-crítica, “se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (Martins, 2013a, p. 297).

Disso, tem-se a forma que consiste na organização dos meios, ou seja, procedimentos, tempos, espaços e materiais para que cada sujeito se aproprie de maneira singular dos conhecimentos clássicos produzidos coletivamente pela humanidade.

O conteúdo trata dos elementos culturais mais desenvolvidos pela humanidade, são eles os conhecimentos clássicos, que contribuem para o desenvolvimento *omnilateral* do ser humano.

Assim sendo, o destinatário é o elemento ao qual se destina o trabalho educativo, que tem por seu objetivo a humanização do sujeito por meio da atividade vital humana, o trabalho.

Vê-se, assim, nas considerações das professoras, que o planejamento orientado por essa tríade é um aliado no processo de ensino e nele reside as intencionalidades da prática educativa. Esse processo faz com que o professor caminhe no sentido de refletir de forma crítica “[...]”

sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor” (Leal, 2005, p. 1).

É nessa totalidade do planejamento de ensino que o professor analisa as circunstâncias do local e do global para realizar suas intervenções didático-pedagógicas, como: conhecer o perfil da turma, ponderar os desafios enfrentados pela sociedade em suas condições sócio-político-cultural e econômica, avaliar as condições físicas da instituição e sua filosofia contida no projeto político pedagógico, os recursos disponíveis, os procedimentos avaliativos, considerar possíveis inovações e sua própria formação, ou seja, das condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho educativo (Leal, 2005).

Convém salientar que o planejamento de ensino não cabe de forma isolada ao professor, uma vez que está inserido em uma rede que envolve os outros níveis de planejamento. Isso implica dizer que o planejamento no contexto educacional assume três níveis indissociáveis, sendo o nível macro, meso e micro.

Segundo Silva (2017), o nível macro diz respeito aos sistemas e redes de ensino que são planejados por governos federal, estadual e municipal, a partir de diagnósticos e resultados de avaliações sistêmicas. O nível meso corresponde ao acompanhamento às escolas, o qual é realizado pelas regionais de ensino ou coordenações locais que fazem a intermediação entre as escolas e as demandas na implementação de políticas públicas. E, por fim, o nível micro, que envolve o planejamento da escola e da sala de aula, tomando como referência o projeto político-pedagógico (Silva, 2017).

Assim, é no nível micro que a aula se materializa, influenciada pelas políticas públicas e com base no projeto político pedagógico, expresso no planejamento do professor. Por meio do planejamento, materializado no plano de aula, o professor organiza suas ações didáticas e define suas intencionalidades por meio dos elementos constitutivos da aula, como os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos didáticos-pedagógicos e a avaliação com foco nas aprendizagens dos estudantes (Silva, 2017).

Os objetivos devem ser tratados como orientadores do ato educativo, vinculados a questões sociais, políticas e educacionais, uma vez que “São definidores do que se espera dos estudantes como resultado das intervenções didáticas planejadas pelos professores e desenvolvidas num processo colaborativo” (Silva, 2017, p. 32).

Os conteúdos são os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos organizados por meio do currículo escolar e assumem a função de uma formação *omnilateral* do estudante. Segundo Saviani (2001), esses conteúdos devem ser vivos e atualizados e devem dialogar com a prática social daqueles que estão em formação, uma vez que o estudante “[...] deve ser

desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (Gasparin, 2002, p. 14).

A metodologia “[...] é mais do que uma opção didática, é também uma opção política” (Silva, 2017, p. 32). Isso implica afirmar que os procedimentos que pautam o ato educativo buscam atender as necessidades de aprendizagem de cada estudante, pronunciadas nos objetivos e articuladas aos conteúdos.

Para isso o professor deve recorrer a atividades diversificadas e contextualizadas, desenvolvidas com base em problemas e desafios presentes no contexto social e educacional, que favoreçam a participação dos estudantes e promovam a aprendizagem “[...]” (Silva, 2017, p. 33).

A avaliação, uma das categorias centrais da organização do trabalho pedagógico, está presente em todos os momentos do ato educativo, desde sua elaboração à sua materialização no espaço da sala de aula, e, como tal, é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Seu processo deve ser praticado com intenção formativa, pois “[...] promove reflexão contínua e coletiva sobre os processos vividos na aula e seus resultados, tendo sempre em vista os objetivos a serem atingidos” (Silva, 2017, p. 34).

Por fim, há os recursos didático-pedagógicos, que se constituem de todo aparato concreto e virtual utilizado pelos professores e estudantes, com o intuito de promover os avanços das aprendizagens deles e qualificar o trabalho educativo.

Portanto, o planejamento orientado por meio da tríade forma-conteúdo-destinatário, em que estão consubstanciados os elementos constitutivos da organização didática da aula e, em seus três níveis de planejamento, macro, meso e micro realizados pelo professor, materializa-se e assume condições de ser avaliado, reavaliado e constantemente revisitado no sentido de (re)orientar o trabalho educativo. Assim, o ato de planejar envolve um processo de conscientização crítica por parte de todos que dele participam, pois evidencia a necessidade de mudanças.

Isso posto, fica claro que o ato de planejar não é uma atividade neutra (Luckesi, 2011). Em uma perspectiva histórico crítica, planeja-se para refletir, para problematizar, para intervir e transformar a realidade, de forma radical, rigorosa e em sua totalidade; isso exige um compromisso do docente com o trabalho pedagógico, com a realidade social e política na busca de uma educação integral do sujeito.

Sendo assim, a próxima com seção trata do planejamento docente com a Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, agora sob a percepção dos estudantes.

5.3 O PLANEJAMENTO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES A PARTIR DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Partindo-se do pressuposto de que o planejamento é um ato político e pedagógico, ou seja, envolve de forma responsável outros sujeitos, no contexto desta pesquisa, os estudantes em formação para a docência foram questionados sobre como perceberam o planejamento das aulas. Em resposta, explicitaram que:

E1 - Sempre nos comunicando (a professora) do que iria acontecer e das mudanças que poderiam ocorrer, havia uma rotina da aula que era sempre respeitada nos mantendo a par do processo.

E7 - Boa e eficaz. A organização da professora nos ajudou a compreender os conteúdos trabalhados. A organização de começar e terminar a aula com problematização nos ajudou a sermos mais críticos.

E16 - Muito planejada, sempre trazendo novas perspectivas, outros professores e novos conhecimentos para a turma.

E17 - Muito bem planejadas e organizadas, sempre disponibilizando os textos e os slides para aprofundamento do aprendizado, principalmente ao informar no início o objetivo de cada aula.

E26 - Totalmente organizada e comprometida. Principalmente com o material impresso para realizar a problematização, obedecendo ao cronograma proposto até mesmo quando não poderia haver aula.

E32 - Achei interessante a forma de planejamento e que deu certa essa didática.

E33 - Planejamento bem-organizado e flexível.

E39 - Tudo que ela (a professora) apresentou no início do semestre foi executado.

E41 - As aulas foram bem-organizadas, tanto com relação ao tempo, quanto em relação aos conteúdos.

E42 - Todas as aulas foram apresentadas com um roteiro, o que facilitou nos prepararmos para o que viria em diante. Todas as aulas ela (a professora) trazia slides e vídeos complementares.

Na percepção dos estudantes sobre o planejamento da professora, fica em evidência que é uma ação essencial no ato educativo, não é apenas uma ação burocrática, sem sentido para cumprir protocolos institucionais. Desse modo, o planejamento evita improvisações pedagógicas sem fundamento que em muito desvaloriza o trabalho do professor, bem como prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes acrescentaram ainda que:

E48 - Deu para notar que a professora planejava minuciosamente todas as aulas, trazia vídeos e tirinhas para a reflexão que eu particularmente considerei essencial.

E53 - O planejamento foi eficaz, todas as aulas com um tema diferente.

E59 - Extremamente organizado, coerente e muito esclarecedor nas temáticas propostas e instrutivo nas discussões inéditas.

E61 - Acho que foi tudo bem planejado e dinâmico, os materiais e recursos utilizados foram coerentes e ajudaram muito no processo.

Ao perceberem a realização de um planejamento minucioso das aulas, os estudantes sentem-se respeitados e acolhidos, o que já representa para eles mais um recurso formativo, já que amplia a visão de um conjunto de elementos do universo educacional, como a didática, o currículo e a avaliação, ou seja, a organização do trabalho pedagógico e sua intrínseca relação com a realidade social, política e econômica.

Com efeito, o planejamento de ensino vivenciado pelos estudantes em formação por meio da prática pedagógica do professor assume ser uma dimensão essencial para o processo formativo por seu papel na aprendizagem profissional desses estudantes, por representar ser um ato político e pedagógico.

Um planejamento que assume esse caráter político e pedagógico carrega a possibilidade de garantir espaço para práticas pedagógicas mais democráticas, pois oferece condições da participação daqueles envolvidos no processo educativo, além de contribuir para a formação crítica desses sujeitos.

Portanto, não existe outro caminho para avançar no processo educativo, pois é o planejamento educacional quem impulsiona a materialização da aula. É ele que, carregado de intencionalidades de transformação da realidade, pode contribuir para um projeto de educação emancipatória, uma vez que “Quando educar passa a ser objeto explícito de atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem uma educação sistematizada” (Saviani, 2014b, p. 11).

Até aqui vê-se a necessidade do planejamento de ensino para um efetivo trabalho educativo. Contudo, não cabe somente ao professor o papel de planejar, cabe também aos estudantes se planejarem para as aprendizagens, uma vez que o trabalho educativo é multilateral, envolve professor e estudantes.

Assim, a próxima seção continua a tratar sobre a planejamento, contudo agora sobre o planejamento discente.

5.4 O PLANEJAMENTO DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS NA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O planejamento individual e/ou coletivo dos estudantes para as aulas a partir da Metodologia Problematizadora é a expressão do compromisso político e pedagógico com a própria formação. E, como expressão política e pedagógica, essa pode contribuir para uma formação crítica diante da prática social mais ampliada.

Assim, quando foram questionados como se organizavam para as aulas, os estudantes disseram que:

E2 - Tentei me organizar para conseguir ler o máximo de textos possíveis para que eu pudesse construir um conhecimento efetivo.

E5 -Lendo os textos e anotando as temáticas a serem pontuadas.

E10 - Eu trabalho até as 19h, então lia os textos dentro do ônibus.

E14 - Fazia uma breve leitura do texto sugerido para a aula, olhando as anotações da aula passada.

E17 - Acompanhei semanalmente o plano de aula para me manter informado sobre os textos e as problematizações.

E22 - Com a leitura dos textos antes das aulas. Também relembrava as problematizações das aulas anteriores.

E29 - Buscava sempre ler os textos previstos para as aulas para realizar uma problematização coesa.

E31 - Lia os textos no ônibus ou em casa e desenvolvia com o grupo em sala.

E36 - Olhando o cronograma da aula e lendo os textos, quando possível.

E44 - Eu li os textos antes das aulas para conseguir levantar problematizações que conversassem com eles.

E48 - Com base nos textos e nos slides passados em sala eu já elaborava possíveis problematizações em casa.

E52 - Me organizei lendo os textos, fazendo marcações e resumos para me preparar para as aulas.

E53 - Quase não li os textos, porém o assunto das aulas fazia com que todos participassem e dominassem o conteúdo.

É possível depreender das considerações dos estudantes a nítida preocupação com a leitura dos textos como suporte teórico para as aulas. Essa genuína preocupação evidencia a necessidade de se deslocar da superficialidade do senso comum para o patamar de uma consciência filosófica.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (Saviani, 1996, p. 2).

Para Saviani (1996), uma consciência fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista, revela características de uma consciência irrefletida, uma mentalidade popular, uma consciência da classe-em-si, em outras palavras, a ausência de uma consciência de classes. Enquanto uma consciência unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada, revela características hegemônicas na sociedade capitalista.

A hegemonia na sociedade capitalista deixa clara a distinção entre dominantes e dominados, entre a classe burguesa e a classe trabalhadora.

Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas populares. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Saviani, 1996, p. 1).

Dessa forma, a relação que se tem do senso comum e a consciência filosófica está intrinsecamente atrelada às estruturas de lutas da sociedade dividida em classes antagônicas, uma vez que

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes a ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 1996, p. 2).

É nesse processo que a educação se torna um instrumento de luta, instrumento crucial para a elevação da cultura das massas, da classe trabalhadora ao realizarem, de forma consciente, a crítica das concepções das ideologias dominantes e cultivando uma consciência para si, ou seja, uma consciência política de classes. Em outras palavras, a passagem de uma consciência de classe-em-si à classe-para-si (Marx e Engels, 2007). Assim, a educação formal é o meio privilegiado para a classe trabalhadora se apropriar de forma refletida da cultura humana produzida coletivamente pelos sujeitos históricos e assegurar suas condições de existência.

Nesse sentido, a consciência filosófica é uma reflexão radical que busca estudar os fenômenos em profundidade. É metódica, sistemática que se orienta por métodos determinados. É de conjunto, pois busca estudar os fenômenos em sua totalidade (Saviani, 1996).

Desse modo, a essencialidade de uma consciência filosófica, por meio da educação formal, possibilita uma reflexão e a transposição do concreto real, ou seja, do empírico para um concreto pensado sobre os problemas reais da vida em sociedade. Para tanto, faz-se necessário que “[...]” as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem elementos ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Saviani, 2011b, p. 121).

Para garantir suas condições de estar no mundo em sociedade, ou seja, suas condições de existência, os sujeitos necessitam se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, dos conhecimentos clássicos. Ao se apropriarem desses conhecimentos historicamente produzidos, os sujeitos criam e recriam possibilidade de intervir e transformar os espaços que vivem, em outras palavras: “Na aprendizagem, a atividade de estudo permite aos alunos reproduzirem idealmente os objetos reais existentes na realidade objetiva” (Galvão; Lavoura, Martins, 2019, p. 145).

Isso implica dizer que, no processo de construção e apropriação dos conhecimentos, os sujeitos desenvolvem seu psiquismo e, ao desenvolvê-lo por meio de sua atividade vital, o trabalho, humanizam-se motivados por questões sócio-histórico-culturais.

Contudo, esse processo de apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos não ocorre no vazio, não é estéril, é uma atividade planejada que deve se orientar pelos aspectos filosófico, psicológico e didático-pedagógico para que se realize o trabalho educativo. Nesse sentido, a formação para a docência deve estar fundamentada em bases epistemológicas para a promoção de uma conscientização intelectual até a práxis metodológica, de forma que o professor esteja atento a realidade social dos estudantes e os desafios que a sociedade capitalista impõe para as condições do trabalho docente.

É por meio da mediação da escola e das várias dimensões que compõem o conhecimento que ocorre a apropriação da realidade concreta, da realidade objetiva pelo sujeito. Assim, o processo de construção do conhecimento deve trilhar do abstrato para a síntese concreta de todo o pensamento (Duarte, 2000).

Portanto, a finalidade da educação consiste na análise dos processos e relações dos conteúdos clássicos em sua essência e totalidade. Conduzir os estudantes a desvelar essas relações é a função do trabalho educativo.

No sentido de avançar no entendimento sobre o teor revelado nos questionários, a próxima seção trata do trabalho coletivo e sua relação com a formação da consciência.

5.5 O TRABALHO COLETIVO COM A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

A vida social de cada sujeito tem um papel fundamental na formação de sua consciência, isto é, cada indivíduo somente será capaz de desenvolver sua consciência se estiver totalmente integrado ao meio social. A consciência é a capacidade do sujeito, por meio de seu psiquismo, de produzir e acumular os conhecimentos construídos historicamente, em outras palavras, são as condições materiais que o sujeito vive que determinam seus pensamentos, sua consciência.

Avança-se nesse momento para outras questões dos questionários. Assim, perguntado aos estudantes e professoras em estágio docente sobre as reflexões construídas a partir das problematizações nos pequenos grupos e grande grupo, eles consideraram que:

E1 - As problematizações foram bem elaboradas e complexas, quando faltava algo eram complementadas por outros alunos.

E2 - Foi bem interessante, pois vimos diferentes expectativas e exemplos de realidades diversas.

E3 - Gostei, pois cada um trouxe uma perspectiva diferente, uma outra consciência sobre o mesmo assunto. Cada grupo soube elaborar muito bem suas problematizações e a cada aula ampliava novas perspectivas.

E5 - A problematização dos pequenos grupos foi muito boa para a interação e compartilhamento de ideias e percepções. As problematizações feitas no grande grupo foram importantes para a escuta das ideias e impressões dos colegas que traziam as percepções sobre o conteúdo de maneira mais ampla.

E8 - Notamos que, ao longo das aulas, todos os grupos foram evoluindo quanto as problematizações, todos pensando e agregando as aulas.

E11 - Gostei bastante, pois fazer a problematização em pequenos grupos facilita as discussões e todos conseguem expor suas opiniões. Acho muito interessantes as discussões no grande grupo, pois podemos ter uma visão geral sobre o que foi debatido e surgiram assuntos que o meu grupo não havia pensado.

E12 - Acredito que o grupo ficou bem engajado na elaboração das problematizações, isso fez com que as problematizações ficassem boas.

E14 - Muito interessante a junção em pequenos grupos que pensavam em um problema, e mais ainda que as problematizações nunca eram as mesmas. Foi muito proveitoso quando se abria as rodas menores e se fazia a exposição das ideias para todo o conjunto, assim uns iam ajudando e complementando a ideia dos outros.

E15 - Trabalhar nos pequenos grupos trouxe grande contribuição porque conseguimos compartilhar as ideias e construir em colaboração a problematização. No grande grupo a turma parecia engajada e mantínhamos aulas dialogadas o que contribuiu para melhor construção do conhecimento.

E18 - Bom. Foi importante para debatermos sobre o assunto e compartilhar percepções e experiências, enriquecendo os debates e conciliando o texto com o cotidiano.

E21 - Eram temas interessantes para se pensar no futuro com mais rigor. São problemas com muitos respingos na nossa educação.

E20 - Esse momento da aula sempre me surpreendeu, visto que maior parte das problematizações cada grupo colocava uma visão diferente.

E22 - No pequeno grupo eram bem construtivas. Eram trazidos assuntos da atualidade, aconteciam como uma conversa. Eram momentos importantes no grande grupo para aprender pontos de vistas diferentes.

E28 - Foram as problematizações que contribuíram bastante para o meu aprendizado e minha conscientização sobre o Currículo.

E29 - Fiquei muito feliz com a organização e participação do meu grupo. Todos conseguiam participar e contribuir positivamente nas discussões.

E43 - Excelente! Era o “arremate” final onde podíamos escutar as opiniões e interpretações dos nossos colegas por meio do mesmo assunto.

E44 - As problematizações foram bem consistentes. Diversos problemas foram levantados de uma forma que nos permitiu a reflexão, a crítica e a conscientização. Ao longo das aulas elas (as problematizações) foram ficando mais sólidas e concretas.

E59 - Foram enriquecedoras pois trouxeram muitos elementos de vivências diversas e levou todos a participarem ativamente das discussões e elaboração das problematizações.

E60 - O grande grupo problematizou de forma sincronizada e discutimos sobre assuntos que perpassavam nossa vida acadêmica o que acabou tornando as problematizações mais naturais.

E62 - A ideia das problematizações é super válida e enriquecedora para nossa formação e conscientização. A construção e o pensamento coletivo trouxeram perspectivas e ideias diferentes sobre os assuntos discutidos em sala de aula.

As professoras em estágio docente apontaram que

ED4 - Foi uma experiência maravilhosa, pois em pequenos grupos eles refletem, realizam uma troca de conhecimentos e opiniões e no final socializam com os demais grupos.

ED2 - Considero uma boa proposta, assim faz com que os estudantes, juntos, pensem as questões apresentadas. É uma proposta que apresenta os desafios da prática profissional.

ED5 - Por meio do trabalho em grupo, cada aluno pode expressar sua opinião, assim todos contribuem. Há interesse na discussão. Os alunos relacionam o tema com outras leituras. São ativos e gostam de falar.

Das considerações dos estudantes e das docentes, é possível depreender a confluência de duas categorias, o trabalho coletivo e a formação da consciência como propulsoras das aprendizagens. Pois é no trabalho coletivo, no trabalho em grupo que o ser humano desenvolve sua consciência (Leontiev, 2004).

Em outras palavras, a consciência do ser humano forma-se por meio das interações sociais na relação intrínseca com o trabalho, “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279, grifos do autor).

Segundo Marx (2011b), a consciência humana transcende amplamente as condições naturais ou biológicas. Desse modo, a natureza da consciência humana leva em consideração o contexto social, logo, a consciência tem um caráter social, o sujeito se desenvolve a partir do convívio social, uma vez que

*Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94. grifo dos autores).*

A vida em suas condições biológicas não é determinada pela consciência, mas sim determina a consciência. É ela, a consciência, que distingue o sujeito dos outros animais, possibilitando-lhe pensar, agir e transformar a natureza para satisfazer suas necessidades (Marx, 2011b). Ao pensar, agir e transformar a natureza, ou seja, por meio do trabalho humano, a consciência é desenvolvida e, a partir disso, o sujeito transforma-se.

Desse modo, “A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e ser dos homens é o seu processo de vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Assim, o trabalho é considerado uma atividade prática e consciente e é por meio dele que se revela o caráter social do ser humano. Nesse sentido, o trabalho é um modo de formação da consciência (Marx, 2011b).

É por meio do trabalho que o ser humano modifica a natureza e a si, é por meio do trabalho que o ser toma consciência de si e humaniza-se. Essa característica o vincula ao seu grupo, mediado pela linguagem.

Nesse sentido, o trabalho deve ser entendido como atividade vital humana, ou seja, inerente ao gênero humano, uma atividade social em que os sujeitos relacionam sua ação e seus planos com os demais membros do grupo. “Trabalho é o instrumento que coloca o homem não somente a frente dos objetos materiais, mas também a frente de sua interação, o qual ele mesmo controla e reproduz” (Leontiev, 2014, p. 25).

Sendo assim, o trabalho, a atividade vital humana, já existe mesmo antes de ser produzido materialmente; ele já existe na mente humana, logo, é no potencial humano que reside o ato de planejar suas ações antes mesmo de desenvolvê-las, em um movimento teleológico.

É por meio do trabalho que o ser humano produz as diversas formas de construções sociais ao se relacionar ativamente com o mundo e com os demais sujeitos. Pelo trabalho, o sujeito realiza mudanças na natureza e em si, isto é, ao modificar sua natureza, desenvolve seu psiquismo e se constitui como ser humano (Leontiev, 2014).

O trabalho é uma atividade prática e consciente, é por meio dele que o caráter social do ser humano é revelado. Contudo, o trabalho propulsor da formação da consciência desenvolvido na sociedade capitalista é formador de uma consciência humana alienada, consciência essa que mantém as desigualdades na organização da divisão social do trabalho, onde coexistem classes antagônicas de explorados e exploradores da força de labor humano. Nesse sentido, a sociedade capitalista altera os significados das relações sociais e acaba por coisificar o ser humano e transformar sua força de trabalho em mercadoria.

Por conseguinte, reside no trabalho, atividade vital humana, condição fundamental por sua socialização e propulsora da consciência, um movimento de contradição, pois, se por um lado, ele diferencia o ser humano dos demais seres vivos na medida que estabelece uma relação sujeito-natureza, por outro, em uma perspectiva da lógica capitalista, apresenta uma variedade de formas de exploração e dominação entre os sujeitos e cerceia o processo de emancipação humana.

No sentido de reiterar que a consciência humana se dá por meio do trabalho no convívio social entre seus pares, a escola é o espaço privilegiado de socialização entre os sujeitos, bem como tempo e espaço para a construção e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos por meio do trabalho humano. É na escola que o sujeito será inserido em um contexto de diferentes aspectos culturais, o que possibilita o desenvolvimento da consciência. Assim, é nesse contexto que no trabalho com os demais o sujeito constrói sua história e o patrimônio cultural da humanidade.

O sujeito não se apropria de maneira espontânea dos conhecimentos culturais, filosóficos e artísticos produzidos e acumulados pela humanidade; assim, para humanizar-se, há a necessidade de um processo educativo. É por meio do ato educativo que o sujeito compreende o saber historicamente produzido pelas gerações que o antecederam, pois “[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 2011b, p. 7).

Logo, o ato educativo torna-se fundamental para a formação social do sujeito, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência. A consciência humana constitui-se das relações sociais que são estabelecidas por meio do trabalho. Desse modo, a educação é uma exigência do processo de trabalho, concomitantemente, ela é um processo de trabalho, pois, na medida em o sujeito aprende, ele desenvolve sua consciência, uma desejável consciência filosófica, um desejável pensamento crítico.

Nesse sentido, a próxima seção trata da Metodologia Problematizadora como propulsora para o desenvolvimento do pensamento crítico.

5.6 A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPULSORA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Uma consciência filosófica não é uma consciência que realiza a crítica pela crítica ou o conhecimento pelo conhecimento, mas uma junção que deve ser indissociável, a formação do senso crítico com o conhecimento crítico (Orso; Malanchen, 2016). Isso fará sentido na medida em que o sujeito realiza alterações em sua prática social nas dimensões históricas e sociais.

Dito isso, avança-se nesse momento para outras questões dos questionários E e G. Assim, perguntado aos estudantes e docentes regentes como foi a aula desenvolvida por meio

da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, eles explicitaram que,

E1 - A metodologia problematizadora manteve os alunos participativos e fez com que mantivéssemos o foco na aula, tornando-a produtiva e agregando para o nosso desenvolvimento como futuros profissionais críticos.

E4 - Muito interessante e benéfica. Essa metodologia reforça o pensamento crítico do aluno e faz com que ele crie propriedade sobre os temas abordados.

E20 - “[...]” bem diferente, mas muito positiva, haja vista que demandava uma abordagem para além dos textos norteadores.

E21 - Foi tranquilo, aprendi mais dessa forma do que com os métodos tradicionais.

E24 - Muito esclarecedora, além de nos ajudar a organizar nossas aprendizagens e partilha com os colegas.

E26 - Debates construtivos, compreendendo a divergência de opiniões que cada aluno tem relacionado a um único assunto.

E43 - Foi muito participativa, nós podemos explorar o nosso lado crítico e observar a análise crítica dos outros alunos.

E45 - A aula realizada por meio da metodologia problematizadora é uma ferramenta muito poderosa, tanto para desenvolver o pensamento crítico do aluno quanto a capacidade de organização mental para expor suas ideias por meio da fala.

E53 - Todos participaram, foi uma forma de não tornar a aula maçante e sim mais interativa.

E54 - Foi boa, nós discutimos por meio das problematizações, isso fez com que déssemos nossas opiniões e tivéssemos mais liberdade para apresentarmos nossas dúvidas, além de desenvolver nosso lado crítico.

E60 - Foi muito interessante e desafiador, aprendi a desenvolver o pensamento crítico e isso me ajudou em outras disciplinas.

E61 - Ela (a metodologia) foi muito boa para fomentar o senso crítico e analítico.

As professoras regentes consideram que

PR1 - Partindo da problematização, instrumentalização, a catarse e retorno a prática social a professora faz uma breve exposição do conteúdo, apresenta a problematização. Na sequência os alunos estudam a temática e apresentam uma problematização para fomentar a discussão em sala.

PR2 - O trabalho apresenta um roteiro utilizado em todos os encontros. Favorece o trabalho em equipe, aguça estudantes para questionarem a partir do conteúdo previsto para o encontro e expõe ideias de autores que abordam cientificamente e o conteúdo a partir da lógica da PHC.

As exposições dos estudantes e professoras regentes tomam o direcionamento para a construção do senso crítico como elemento fundamental para a formação humana por meio da Metodologia Problematizadora.

Considerando-se que, para seu desenvolvimento, o ser humano necessita interagir de inúmeras maneiras com a natureza e com seus pares, essas interações produzem transformações no meio e em si, o que exige que o sujeito assuma um posicionamento de forma crítica diante dos fenômenos que ocorrem na realidade, uma vez que

Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a si mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise (Gramsci, 1999, p. 94).

Desse modo, para que o sujeito avance em seu desenvolvimento como ser humano, faz-se necessária uma articulação entre os conhecimentos herdados das gerações anteriores aos novos, em um incessante processo que produza uma apreensão crítica da realidade. Assim, o sujeito inserido nesse contínuo processo de construção do conhecimento é capaz de entender de forma crítica o mundo e posicionar-se diante dele. Nesse sentido, o pensar de forma crítica exige refletir, entender e conhecer o próprio conhecimento, ou seja, percorrer um caminho epistemológico sobre o conhecimento.

Contudo, o conhecimento herdado por tradição das gerações anteriores e acrescentados das experiências vividas na cotidianidade e coletividade é conhecido por senso comum, e, nesse estado, o sujeito interpreta a realidade de maneira acrítica. Trata-se de um conhecimento fragmentado e conservador, isto é, resiste a qualquer mudança (Gramsci, 1999).

Os saberes do senso comum manifestam-se de forma subjetiva por meio de opiniões, tradições individuais ou coletivas, é limitado em sua capacidade resolver problemas práticos e interpreta os fenômenos sociais no nível das aparências, onde prevalece uma consciência ingênua (Gramsci, 1999) e carece de uma consciência filosófica (Saviani, 1996).

Logo, um sujeito que não pensa criticamente acaba por justificar-se pelas próprias crenças, valores, opiniões e as considera como evidências relevantes e apresenta dificuldades em fundamentar suas ideias em um sólido conhecimento (Veiga; Castanho, 2000).

Portanto, torna-se necessário avançar do senso comum, das aparências dos fenômenos para um senso crítico, um senso capaz de elaborar criticamente o seu próprio pensamento e a realidade em que vive. Assim, ser um sujeito crítico significa ter condições de apreender dos fenômenos sua totalidade, pois

[...] a criticidade é algo necessitado de abrangência, pois antes de tudo, precisaremos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de seres pensantes (Veiga; Castanho, 2002, p. 57).

Um sujeito crítico olha para as múltiplas faces do fenômeno com profundidade e curiosidade intelectual, não se restringe a um mero consumidor de conhecimentos, não se contenta com seu atual estado do conhecimento e contribui para a construção de novos conhecimentos. Caso contrário,

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (Gramsci, 1981, p. 12).

Assim, um sujeito crítico manifesta suas ideias balizadas por princípios éticos, posiciona-se diante dos fenômenos com coerência e clareza em seu pensamento, a fim de realizar uma leitura pormenorizada da realidade social, uma leitura que possa contribuir significativamente para a construção de novos conhecimentos. Isso implica um desenvolvimento humano de forma coletiva.

Nesse sentido, há exigência de avançar do senso comum para uma concepção crítica coerente, uma concepção qualitativa na forma de entender e estar no mundo. Esse entendimento provoca no sujeito um movimento de interpretação e reinterpretação do conhecimento historicamente construído. Dessa forma, o sujeito é capaz de entender as contradições da realidade que o circunda e realizar intervenções objetivas, sistemáticas e de conjunto em seu meio.

Desse modo, a Metodologia Problematizadora pôs-se a serviço do desenvolvimento de um pensamento crítico, alcançando a catarse, “isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2019, p. 75). Pois, na medida que progrediam em suas etapas, ficava explícito que os estudantes avançavam do pensamento

sincrético a uma síntese provisória da realidade, seja na discussão dos problemas elencados pela professora, seja nos problemas formulados pelos estudantes, ambos discutidos em grupos.

Ao tomar a Metodologia Problematizadora como uma possibilidade de ensino e aprendizagem na formação do senso crítico dos estudantes, estes trilharam para criar uma cultura, elevando-se do senso comum para adotarem uma concepção coerente e crítica de mundo. Isso significa realizar e socializar as descobertas, não de forma individual, mas sim de maneira coletiva. Ou seja, “transformá-las em bases de ações vitais, em elementos que conduza o homem a pensar coerentemente de maneira unitária a realidade presente” (Gramsci, 1981, p. 13).

Assim, a Metodologia Problematizadora, como propulsora do desenvolvimento do pensamento crítico, permitiu que os estudantes se apropriassem com profundidade dos fenômenos que os cercam, de modo a prepará-los para realizarem intervenções qualitativas na realidade, desvinculando da visão do senso comum a uma postura crítica, a realizarem uma atividade consciente e transformadora, isto é, a práxis.

A próxima seção trata da Metodologia Problematizadora e o desenvolvimento da construção da práxis.

5.7 A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS

Na perspectiva marxista, a práxis é uma ação política que transforma a realidade social, sendo seu objeto a própria história da humanidade. Trata-se de uma intervenção intencional e deliberada, consciente e propositiva do sujeito na sociedade. Portanto, pode ser definida como “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (Sánchez Vásquez, 1977, p. 3).

Nesse sentido, segue-se com os questionários E, G, H e I destinado aos estudantes, as estudantes docentes e as docentes em regência, respectivamente.

Aos docentes regentes e estudantes de estágio docente, foi questionado como a Metodologia Problematizadora pode contribuir para o avanço das aprendizagens dos estudantes. Em igual teor, os estudantes foram indagados sobre como perceberam os avanços de suas aprendizagens por meio da Metodologia Problematizadora. Docentes e estudantes apontaram os seguintes aspectos que se relacionam com a construção da práxis:

E3 - Por meio da elaboração de cada problematização, pude pensar para além de um currículo tradicional, pois a cada aula a professora nos mostrava como somos capazes de pensar além de um livro.

E4 - Minhas concepções acerca do currículo se modificaram e aprimoraram-se ao longo das aulas. Sinto que a metodologia contribuiu para o conhecimento mais aprofundado dos assuntos.

E5 - Como os assuntos tinham uma linha de continuidade e uma relação a cada aula, eu ia ganhando mais repertório para as problematizações, o que contribuiu para o meu processo de reflexão sobre o conteúdo.

E7 - Percebi que, por meio das problematizações, das discussões e dos feedbacks da professora, o meu pensamento crítico era ampliado.

E8 - Percebi avanço em minha aprendizagem a partir do momento que comecei a refletir, a mudar minha forma de pensar sobre os conceitos de currículo e formas diferentes de ensino.

E9 - Me senti mais motivada a participar em todos os momentos da aula e percebi que estava entendendo com facilidade o conteúdo.

E15 - Essa metodologia permitiu que eu elaborasse de forma sistemática os conhecimentos abordados nas aulas. Foi enriquecedor colocar em questão temas que por muitas vezes não são discutidos. Foi prazeroso, desafiante, leve, divertido e contribuiu bastante para minha formação. Trabalhar em grupo também foi de extrema ajuda e criou essa constância e participação ativa.

E18 - Senti que meu senso crítico foi aguçado e que consegui conciliar os textos, formando uma gama de conhecimentos. Contribuiu para que pudesse questionar e entender os assuntos, a teoria se desdobrava.

E19 - Ao utilizar a metodologia problematizadora, pude refletir mais sobre os assuntos estudados de uma forma positiva e que aprofundei mais meus conhecimentos sobre o tema. Ajudou na questão da insegurança, timidez e raciocínio. Contribuiu para o aprendizado coletivo, onde compartilhamos opiniões e experiências para entendermos outros caminhos para nossa prática como futuros professores.

E20 - Os avanços trouxeram olhares diferentes acerca do processo de aprendizagem, além de trabalhar a timidez, foi importante para o enriquecimento como futuro docente.

E22 - Percebi que tive mais influência no processo de aprendizagem no sentido de não somente “receber” o conhecimento. Pude pesquisar, ler, discutir, questionar, problematizar e entender o que os teóricos falam por meio de um pensamento crítico individual, porém produzido em coletividade.

E49 - Com a metodologia problematizadora, tenho outra visão em relação ao currículo e como ele está organizado. Para quem ele é destinado, a quem não

abrange e etc. Assim contribuiu para que eu questione mais e reflita quais práticas pedagógicas são mais adequadas para os alunos.

E52 - Essa metodologia ajudou nos estudos de outras disciplinas, nos fez sair da zona de conforto, fazendo questionar a educação como um todo.

E60 - Contribuiu para o pensamento crítico em outras matérias, além disso, contribuiu para pensar como agir em sala de aula.

E62 - Eu percebi que, no decorrer das aulas, os conteúdos estavam diretamente ligados entre si. A partir dessa metodologia, os conteúdos eram revisados a cada aula, ou seja, era uma forma positiva de conectar os conteúdos. Além disso, os comentários dos colegas sempre trouxeram muitas ideias e reflexões necessárias para nossa formação.

As professoras em estágio docente consideraram que

ED4 - Promovendo reflexões e debates, de forma que aproxime teoria e prática.

ED5 - A metodologia foca no tema, permite que os alunos conheçam o que se espera. É uma ótima ferramenta para que a aprendizagem seja construída junto aos alunos.

As professoras regentes apontaram que

PR1 - Contribui como um processo formativo respaldado pela crítica e que gera a emancipação do aluno.

PR2 - Contribui para atuação coletiva na análise e busca de resposta aos problemas educacionais, ajuda na articulação entre os conteúdos trabalhados nas diferentes aulas; provoca o desejo por mais conhecimentos.

Reside nos apontamentos dos estudantes e docentes uma genuína preocupação com o par dialético teoria-prática, na medida em que apontam a necessidade da articulação da teoria e da prática para elevação do senso crítico e como esse par dialético pode contribuir para a ação docente futura. Cabe ressaltar que a preocupação dos estudantes e docentes em articular a teoria e a prática não está isolada, ela vem carregada do valor do trabalho coletivo para a construção do processo formativo e a emancipação humana.

Fica em evidência que, por meio da Metodologia Problematizadora, os discentes, os estudantes em estágio docente e os professores regentes perceberam a necessidade da articulação do par dialético teoria-prática. Assim, docentes e estudantes romperam com a dicotomia entre teoria e prática na medida em que buscaram um diálogo entre o campo teórico estudado como orientador da futura prática docente dos estudantes em formação. Logo, é

possível inferir que o trabalho com a metodologia conduziu os estudantes a realizarem de maneira teleológica o que será efetivado em suas futuras ações como professores.

Assim, esse processo teleológico, ou seja, de antecipar mentalmente o que será realizado, “significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz é a atividade prática” (Saviani, 2007b, p. 109).

Nesse sentido, “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois radicalmente da prática” (Saviani, 2007b, p. 108).

Desse modo,

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios e planos concretos reais; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Sánchez Vásquez, 2007, p. 235-236.).

Em um processo dialético, teoria e prática não se excluem, “teoria e prática são opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade teoria e prática” (Saviani, 2007b, p. 109). Há na teoria e na prática especificidades que as distinguem, entretanto, “[...] esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro” (Saviani, 2007b, p.108).

Desse modo, os aspectos levantados pelos estudantes conduzem a pensar que “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana” (Saviani, 2007b, p. 108). Por conseguinte, o ser humano jamais deve ser analisado como um ser isolado, mas sim como um ser social e histórico, fruto da síntese de um conjunto complexo da diversidade social. Um ser que, por meio de sua ação consciente, transforma a si, sua história, sua realidade, ou seja, torna possível a práxis.

No sentido marxista, a práxis é uma ação que busca uma transformação consciente da sociedade, ultrapassa o simples agir, considerando estar enraizada em uma concepção dialética, a ação conecta de forma inseparável o pensamento consciente e a prática com um único objetivo: a transformação revolucionária dessa sociedade, uma transformação radical.

Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana (Sánchez Vázquez, 2007, p. 226).

Freire (2018, p 52) reitera afirmando que práxis diz respeito a “[...] uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” Isso implica dizer que a postura crítica, consciente, problematizadora e propositiva do sujeito é fundamental para intervir para a superação das desigualdades sociais fruto da divisão social do trabalho.

Para Sánchez Vázquez (2011), a práxis é uma indissociável relação entre teoria e prática, com o objetivo de promover uma transformação da realidade; ou seja, a práxis é uma atividade essencialmente humana que busca transformar a realidade existente.

Segundo Kosik (1976, p. 222),

A praxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela praxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Assim, a partir de Marx, Freire, Kosik e Sánchez Vázquez, é possível afirmar que a práxis humana não se resume a uma atividade prática do senso comum e que não se contrapõe à teoria. É na práxis que o ser humano transforma a si e seu meio, constrói sua história e se torna um agente ativo por meio da ação-reflexão-ação. A práxis, nesse sentido, é a atividade humana que produz o sujeito como um ser histórico, transformador, criador e autocriador de sua existência em sua totalidade.

À luz dessas considerações, a práxis no contexto do processo de formação docente inicial exige dos estudantes e professores um comprometimento e responsabilidade com a mudança, com a transformação social. Exige questionamento sobre a contribuição da educação no processo de emancipação humana, pois uma prática docente estéril da teoria torna inviável reflexões sobre a própria prática pedagógica que não produz transformações na realidade.

Em virtude disso, torna-se imprescindível que, desde a formação docente inicial, os estudantes possam pensar em suas futuras ações docentes sob o prisma do par dialético teoria e prática, ou seja, pela práxis.

É, portanto, pela práxis que os estudantes em formação para a docência tomam consciência de que a atividade pedagógica deve ser intencional. É pela práxis que os estudantes se elevam do senso comum para o senso crítico. É pela práxis que os estudantes se percebem como seres históricos, políticos e sociais com potencial de transformadores da realidade. É pela práxis que os estudantes podem ocupar um espaço de lutas políticas e sociais e buscarem superar as desigualdades sociais.

Isso se explica pelo fato de que “Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história” (Sánchez Vásquez, 2007, p. 57).

Logo, é possível inferir que a Metodologia Problematizadora carrega em si elementos que permitiram aos estudantes alcançarem o conhecimento teórico sobre sua prática social, na medida que, por meios das discussões coletivas sobre a problematizações, se apropriaram das faces do objeto em sua totalidade.

Portanto, nesse movimento, a Metodologia Problematizadora permitiu a construção da práxis, à medida que, potencialmente, contribui para o desenvolvimento de uma formação crítica dos estudantes, com o compromisso político com a realidade, o que pode reverberar para uma educação transformadora, uma educação humana.

A partir dessas contribuições, a próxima seção trata de outro elemento fundamental da Metodologia Problematizadora, a avaliação formativa.

5.8 A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A avaliação formativa situa no centro o processo educativo. É ela que proporciona conhecer o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo único, a efetiva atividade de ensino (Hadji, 2001).

Cabe ressaltar que a avaliação é uma das categorias da organização do trabalho pedagógico que trata do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da formação dos estudantes. Dessa forma, ela ocorre em três níveis que atendem diferenciados objetivos, contudo, intimamente interligados. Assim, os três níveis correspondem a: avaliação do sistema escolar, avaliação da instituição e avaliação da aprendizagem do estudante, sendo essa última o foco da reflexão desta seção.

A avaliação dos sistemas escolares avalia um conjunto de escolas de uma rede de ensino, sendo de responsabilidade do Estado. A avaliação da instituição ocorre dentro da unidade escolar, tendo como documento orientador o projeto político pedagógico e seus protagonistas, o coletivo de profissionais da instituição. A avaliação da aprendizagem tem como foco a ação educativa do professor, uma vez que “O agente principal desse processo é o professor [...]” (Enguita, 1989, p. 203).

Além de seus três níveis, a avaliação assume três funções, sendo elas as avaliações diagnóstica, somativa e formativa (Hadji, 1994; Villas Boas e Soares, 2022). A avaliação diagnóstica ocorre com o objetivo de explorar ou de identificar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes com vista a planejar o caminho formativo do mesmo (Hadji, 1994). A somativa, por sua vez, propõe-se a realizar um processo cumulativo após o ciclo de formação, por meio de notas ou conceitos, com o objetivo de classificar os estudantes em relação aos outros ao final do processo (Hadji, 1994; Freitas; Fernandes, 2008).

Por fim, a avaliação formativa assume a função de integrar a ação pedagógica ao processo formativo. Em outras palavras,

Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. Esta função geral de ajuda da aprendizagem recobre um certo número de funções anexas:

- segurança: consolidar a confiança do aprendente em si próprio;
- assistência: marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir;
- *feedback*: dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;
- diálogo: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente que esteja fundamentado em dados precisos (Hadji, 1994, p. 64).

A avaliação formativa ocorre ao longo do processo, a fim de orientar e reorientar a ação educativa, “[...]” marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (Freitas; Fernandes, 2008, p.20).

Assim, a perspectiva da avaliação formativa assume um alinhamento com uma escola mais democrática e inclusiva, que leva em conta as múltiplas possibilidades de efetiva realização das aprendizagens por parte dos estudantes (Freitas; Fernandes, 2008). Ela “[...]” parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir das infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (Freitas; Fernandes, 2008, p. 20).

Realizadas tais considerações, no sentido de compreender como ocorre o movimento da avaliação das aprendizagens dos estudantes na Metodologia Problematizadora, os discentes foram questionados sobre como foi serem avaliados por meio dessa metodologia. Assim, apontaram os seguintes aspectos:

E1 - Pude ser avaliada expondo minhas ideias de forma qualitativa e sendo encorajada a refletir sobre todos os conteúdos.

E2 - Foi muito bom, foi uma avaliação formativa, contribuindo para nossa formação como indivíduos.

E3 - Foi inovadora, pois vi o quanto melhorava a cada dia.

E11 - Achei muito inovador e queria poder ter mais matérias com problematização.

E17 - Tranquilo, pois não tive ansiedade, nem angústia, senti liberdade para participar ativamente.

E18 -Foi interessante. Senti que não estava sendo classificada, mas que todo meu conhecimento/entendimento sobre o estudo estava sendo levado em questão.

E20 - Foi muito bem, haja vista que tirou o peso de ter que depender de um ou dois seminários no processo avaliativo, pois isso ocorria em todas as aulas.

E22 - Foi um processo intenso, pois participamos de forma ativa, foi um processo de grande aprendizado.

E30 - Me senti muito acolhida pela professora em todas as problematizações, isso aumentou minha confiança para participar.

E42 - Mais tranquilo, pois não há grandes preocupações de pensar diferente ou “errar” a resposta.

E43 - Foi tranquilo, foi uma avaliação processual que não gerou ansiedade ou algo negativo.

E44 - Foi tranquilo, pois a nota não era o foco, então consegui trabalhar de forma leve.

E49 - Eu gostei muito da ideia, visto que eu não suporto provas, porque me causa muita ansiedade. Pela metodologia problematizadora foi uma avaliação tranquila que nem parecia ser avaliação.

E60 - Foi muito bom e diferente, foi um método diferente e emancipador.

A partir das considerações dos estudantes, é notório o valor da avaliação em seu aspecto formativo por meio da Metodologia Problematizadora no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação defendida na Metodologia Problematizadora distancia-se da avaliação tradicional vivenciada por esses estudantes ao longo da vida acadêmica, avaliação esta que

suscitou e desenvolveu estados psicológicos negativos, como a ansiedade, o medo, o constrangimento, a humilhação, entre tantos outros.

Tal fenômeno inspira preocupação pois, na ausência do entendimento sobre a avaliação formativa durante o curso para a docência, fatalmente os professores em formação reproduzirão os processos avaliativos pelos quais passaram e aprenderam durante todo o percurso escolar (Villas Boas, 2006). Uma vez que “O processo avaliativo produz consequências; não termina quando o curso é concluído. Como foi ressaltado, avaliação é aprendizagem. *Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam*” (Villas Boas, 2006, p. 87, grifos da autora).

Na Metodologia Problematizadora, a avaliação transcende a ideia de classificação, de medição ou mesmo da seleção, pois seu objetivo se orienta para o avanço das aprendizagens de todos os sujeitos, principalmente dos estudantes.

Desse modo, a Metodologia Problematizadora alinha-se à perspectiva da avaliação formativa, por entender que esta, quando praticada desde a formação inicial para a docência, carrega possibilidade de impactar, conseqüentemente, todos os níveis da prática educativa. Nesse sentido, “A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização” (Freitas e Fernandes, 2008, p. 17).

A avaliação tem legitimidade técnica porque quem avalia tem responsabilidade com os instrumentos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que tais instrumentos assumem apenas parte de um todo, ou seja, instrumentos como provas, seminários, entre outros, revelam apenas um face da atividade de ensino-aprendizagem.

A avaliação tem legitimidade política porque deve estar referenciada no projeto político da instituição, com o firme propósito de garantir a aprendizagem de todos, em um processo de inclusão, respeitando as necessidades coletivas e individuais daqueles que aprendem.

Reside nas considerações dos estudantes uma ampliação do entendimento de o que é avaliar, um entendimento que rompe com a cultura classificatória da avaliação, uma cultura hegemônica meritocrática com o uso de notas ao fim do processo educativo para classificar quem avança e quem repete o processo de ensino-aprendizagem, pois o que habita no senso comum é que avaliar é medir, é conferir uma nota ou conceito e, aquele que não alcança tal conceito deve ser excluído do processo. Assim, “A avaliação formativa é uma função, mas sobretudo, uma concepção de avaliação cuja postura epistemológica e a práxis estão a serviço das aprendizagens, e não da seleção ou exclusão (Lima, 2023, p. 66).

Há uma distorção nesse processo de exclusão, uma inversão do valor da escola. Antes um espaço de respeito às individualidades dos estudantes, torna-se um espaço de reprodução de

princípios capitalistas (Marsiglia, 2011), tornando a escola um espaço onde se naturaliza a reprovação e se apregoa o individualismo, forjando assim um trabalhador responsável pelo seu fracasso.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem tem negligenciado as diferenças de classes, as múltiplas realidades e experiências dos estudantes. Isso reforça o interesse hegemônico das desigualdades sociais, servindo como instrumento de verificação, seleção e classificação.

Contudo, há de se caminhar na contramão desse processo hegemônico de exclusão e propalar uma outra concepção de avaliação, uma concepção que permite repensar a complexidade da sala de aula e sua heterogeneidade, isso implica pensar em práticas educativas transformadoras, haja vista que

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que medir faça parte do processo de avaliação (Freitas; Fernandes, 2008, p. 19, grifos dos autores).

Ao ampliarem o entendimento sobre avaliar não é medir, os estudantes vivenciam o processo da avaliação formativa; nesse sentido, sentiram-se encorajados a participar de forma ativa e propositiva no processo de ensino-aprendizagem, o que promove o desenvolvimento da autonomia e propicia a autoavaliação.

Assim, “podemos dizer que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os em seus percursos” (Freitas; Fernandes, 2008, p. 22).

Cardinet (1986, p. 14) reitera que a avaliação formativa “[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.”

Contudo, cabe ressaltar que não somente os estudantes colhem os bons frutos da avaliação formativa, o professor também, imbuído de praticar a avaliação formativa, estará atento aos processos de ensino e, principalmente, nos processos de aprendizagens, uma vez que “O professor não avalia com o propósito da nota, pois dentro da lógica formativa, a nota é decorrência do processo e não seu fim último” (Freitas; Fernandes, 2008, p. 22).

Assim, “A avaliação que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo conduz à inclusão, e não à exclusão. Esse é o papel da avaliação formativa” (Villas Boas, 2006, p. 77).

Desse modo, a avaliação formativa deve informar aos professores os reais efeitos de sua intervenção pedagógica, possibilitado assim um novo olhar para seu planejamento. Essa avaliação deve conduzir os estudantes a tomarem consciência de seu processo de aprendizagem, suas dificuldades e avanços no sentido de corrigir esse percurso (Hadji, 2011).

Em consonância com essa forma de entendimento, na Metodologia Problematizadora, a avaliação formativa deve ser vista simultaneamente pelo ponto de vista ético e pedagógico. Ético, pois está comprometido com o avanço das aprendizagens de todos de forma inclusiva e pedagógico porque está imbuída com o processo de ensino-aprendizagem, com a ação educativa, cuja finalidade é o desenvolvimento do estudante.

Isso implica dizer que, do ponto de vista ético e pedagógico, a avaliação formativa praticada na Metodologia Problematizadora assume uma única preocupação, o avanço das aprendizagens do estudante em formação para a docência. Portanto, uma prática avaliativa efetivamente comprometida com tal perspectiva precisa aliar-se à mudança, à transformação contínua e coerente dos processos de formação dos estudantes, a uma formação de sujeitos autônomos, crítico e propositivos em sua prática social.

A próxima seção continuará no campo da avaliação, contudo trata da avaliação da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como um elemento potencial de inovação no currículo da formação docente em Pedagogia.

5.9 O POTENCIAL INOVADOR DA METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA - A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE

Inovar o currículo da formação de docentes para a educação básica se impõe como um desafio à prática educativa. Inovar o currículo é assumir um compromisso com as aprendizagens dos estudantes. É pensar sobre como os estudantes aprendem. É pensar em diferentes estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no tempo e espaço da aula. É conceber a inovação como resultado de uma alteração na prática pedagógica, de modo que todos os envolvidos no ato educativo alcancem as aprendizagens necessárias para intervirem de maneira crítica e autônoma em suas práticas sociais.

Sendo assim, inovar

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja

significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (Masetto; Behrens e Moran, 2000, p. 145).

É nesse contexto de inovação que a Metodologia Problematizadora desenvolvida no currículo da formação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma possibilidade do novo, da mudança metodológica na prática educativa, pois “A metodologia é a principal responsável pela instalação do novo, na medida em que propõe uma nova indagação sobre o conteúdo, obrigando a buscar novos pontos de vista acerca do objeto, e potencializando o avanço do conhecimento” (Castanho; Castanho, 2000, p. 231).

Assim, a materialização da Metodologia Problematizadora como uma prática inovadora no contexto da formação docente requer uma mudança de paradigma na prática pedagógica, isto é, requer uma mudança de trajetória de um trabalho docente centrado no ensino para um trabalho docente balizado pela construção das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial dos estudantes.

Dessa maneira, a Metodologia Problematizadora assume um sentido de possibilitar àqueles em formação docente as aprendizagens necessárias para uma atitude propositiva em sua realidade social. Isso porque a realidade social, os fenômenos que nela ocorrem necessitam ser apreendidos, problematizados e reconfigurados por esses estudantes.

Nessa perspectiva, os estudantes em formação poderão construir um conhecimento teórico de suas futuras práticas pedagógicas marcado pelas contradições que neles residem, não um conhecimento simplista e acrítico, mas um conhecimento científico, filosófico e artístico que os desafie a buscar intervenções propositivas em suas realidades sociais com autonomia.

A partir desse entendimento, há as considerações dos professores regentes e estudantes em estágio docente sobre como avaliam o uso da Metodologia Problematizadora a partir do método Histórico-Crítico no currículo da formação docente em Pedagogia. Assim ponderaram que:

PR1 - Avalio como uma possibilidade de fazer o aluno construir o seu processo de aprendizagem crítica e participativa.

PR2 - A metodologia apresenta potencialidades em relação ao engajamento da turma, reflexão acerca da realidade e possibilidades de mudança considerando parte dos conhecimentos científicos historicamente produzidos (aqueles que estão alinhados a PHC).

ED1 - A metodologia oportuniza aos estudantes autonomia, mas uma autonomia instrumentalizada anteriormente e com a participação ativa também do professor.

ED3 - Os estudantes tornam-se reflexivos, promotores de suas ideias, ativos durante as discussões e propositivos durante os debates.

ED4 - Estimulam nossos alunos a participarem ativamente de suas aprendizagens. Incentivam nossos alunos a serem questionadores. Aproxima a teoria da realidade. Os alunos constroem o seu próprio aprendizado, entre outros.

Das considerações das interlocutoras da pesquisa, é possível depreender o potencial inovador da Metodologia Problematizadora na aula, na medida em que propicia a construção da autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem, rompendo assim com metodologias tradicionais que pouco ou em nada colocam os estudantes como agentes no ato educativo.

Em outras palavras, “Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento” (Castanho; Castanho, 2000, p. 63).

Isso implica afirmar que,

Embora a autonomia seja uma exigência para o estudante e o futuro profissional, são ainda tímidas as situações favoráveis a seu exercício no âmbito da universidade. No entanto, é preciso considerar que as salas de aula são lugares povoados por jovens com experiências, expectativas e saberes plurais e diversificados, muitas vezes ignorados pelos docentes que ainda preservam em seu imaginário os estudantes idealizados pelas teorias pedagógicas dos séculos passados, isso num contexto social rico de possibilidades formativas (Silva, 2011, p. 84).

Em Marx (2007), o conceito de autonomia desenvolve-se em um contexto da realidade concreta do sujeito e está atrelado ao conceito de emancipação. Contudo, em virtude da divisão social do trabalho, a autonomia dos sujeitos se desenvolve de forma fragmentada e limitada às determinações sociais. Assim, é possível inferir que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes não pode ser entendido fora do contexto social, da prática social.

Para Contreras (2002, p. 204), “a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e de sociedade”.

Nesse mesmo entendimento, caminha a perspectiva freireana de autonomia, ou seja, a autonomia assume seu caráter político e social que confere ao sujeito a responsabilidade de assumir seu papel como um agente ativo em sua prática social. Afinal, segundo Freire (1996),

a presença do sujeito no mundo não é de apenas adaptação, mas daquele que se insere. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire, 1996, p. 54).

Desse modo, o sujeito que está em constante e pleno desenvolvimento de sua autonomia é aquele que participa tenazmente do seu próprio processo de aprendizagem, pois, parafraseando Freire (1996), **o ato de aprender exige autonomia**. Isso significa que o estudante em formação deve saber gerir suas aprendizagens de uma forma ativa, desde seu autoplanejamento das aprendizagens, aos processos avaliativos de forma corresponsável com o professor formador.

Isso também só será possível se o professor se apoiar em metodologias e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, se propuser constantemente novas situações problemáticas advindas da prática social, investir na construção de estados formativos; assim os estudantes poderão aprender de maneira cíclica novos elementos de aprendizagem, ou seja, elevar-se do nível de desenvolvimento atual para aquisições em patamares superiores e mais complexos.

Trata-se de uma tarefa que vai requerer do estudante em formação para a docência buscar por si próprio outras situações problemáticas da prática social e possíveis intervenções a partir dos conhecimentos que aprendeu de forma ética e política. Assim, desenvolver a autonomia nos processos de formação para a docência implica: aprender a ter autonomia; julgar as decisões tomadas de maneira crítica e consciente; assumir as responsabilidades ao tomar essas decisões, sejam elas sociais, políticas, econômicas e ideológicas, com clareza das condições materiais que caracterizam a prática social.

Portanto, no sentido de sintetizar as considerações das interlocutoras da pesquisa sobre a Metodologia Problematizadora a partir dos princípios do método da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível depreender a emersão das categorias: a aula, o planejamento docente, o planejamento discente, o trabalho coletivo, o pensamento crítico, a construção da práxis, a avaliação formativa e a construção da autonomia do estudante.

A aula na Metodologia Problematizadora é tempo e espaço que carrega possibilidades de inovação. É nela que ocorre o processo “[...] produtivo de aprendizagem, que é também, produção por excelência” (Veiga; Castanho, 2002, p. 175).

É na aula onde ocorrem as contradições do processo de ensino e aprendizagem, as contradições nas relações pedagógicas entre professor e estudante e entre os aspectos teóricos e práticos do ato educativo.

A aula é, então, dinamizada pela relação pedagógica, porque registra, em situação concreta, a maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. É ainda durante a aula que professores e alunos criam e recriam o processo educativo: tomam decisões quanto a concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender e pesquisar “[...]” (Veiga; Castanho, 2002, p. 176).

Assim, a aula na Metodologia Problematizadora é, a um só tempo, espaço de diversidade e emancipação, uma vez que professores e estudantes se tornam protagonistas, sujeitos da aprendizagem, agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. O estudante é sujeito ativo da aprendizagem na medida em que compreende ativamente seu papel no processo de construção e interação com o conhecimento historicamente produzido. O professor é sujeito ativo da aprendizagem porquanto é ele que estabelece a intermediação entre os conhecimentos clássicos e os estudantes.

O *planejamento na Metodologia Problematizadora* está presente em todo processo da prática educativa e assume duas dimensões, o *planejamento docente* e o *planejamento dos discentes*.

Planejar é refletir crítica e coletivamente para a tomada de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos no ato educativo. É um processo contínuo e dinâmico que requer dedicação, intencionalidade e atenção do que dele participam (Silva, 2017, p.29, grifos da autora).

O ato de planejar requer ainda um processo de organização e sistematização daqueles envolvidos no processo educativo. Requer prever as ações a serem executadas logrando êxito, isso aponta para a relação teoria-prática.

Para tanto, faz-se necessário que os sujeitos envolvidos, seja ele o professor, sejam os estudantes, coloquem-se em uma perspectiva de mudança, buscando transformações na prática social em que estão inseridos.

Contudo, professores e estudantes podem se confrontar com problemas no processo educativo se um dos dois resistirem ao novo, a mudança no ato de planejar suas respectivas ações. Assim, cabe a ambos recuperar o planejamento em suas respectivas dimensões, tendo a plena consciência de que esta é uma prática necessária no ato educativo, não como uma prática burocrática para atender as necessidades das instituições, “[...]” mas como uma possibilidade de propor uma organização do trabalho pedagógico que supere as práticas conservadoras e cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar” (Silva, 2017, p. 37).

O *trabalho coletivo na Metodologia Problematizadora* é propulsor das aprendizagens e na *formação da consciência*. Ou seja, é por meio das interações sociais que o sujeito, em sua intrínseca relação com o trabalho, desenvolve sua consciência.

O desenvolvimento da consciência assume significado quando as diferentes ações realizadas pelos sujeitos tomam sentido em sua prática social. É na interação entre seus pares por meio do trabalho, lugar da formação de relações sociais ativas do sujeito em seu meio, que ele desenvolve sua consciência e alarga seu psiquismo, uma vez que possibilita ao sujeito desenvolver sua memória, atenção, percepção, imaginação, sendo capaz de prever e antecipar situações, como também sistematizar e organizar sua ação coletiva (Leontiev, 2014).

Portanto, é no trabalho coletivo, como uma atividade consciente de que o sujeito é capaz de se desenvolver como um ser humano ao acessar o patrimônio cultural, e é por meio do trabalho educativo que se realiza nas instituições formais, que esse acesso se torna viável. Em outras palavras, é por meio do trabalho educativo que o sujeito se humaniza e desenvolve sua consciência, ao compreender o saber historicamente produzido pelas gerações passadas.

O desenvolvimento do *pensamento crítico na Metodologia Problematizadora* assume lugar na medida em que propicia aos estudantes em formação o exercício crítico da prática social que os cercam. Esse exercício crítico carrega a possibilidade de elevar a consciência ingênua, o nível das aparências dos fenômenos à uma consciência filosófica. Assim, os estudantes, ao desenvolverem e elaborarem seu pensamento crítico, são capazes de apreender a totalidade dos fenômenos, suas conformidades e contradições, com o objetivo de intervir e transformar a prática social em seus aspectos sociais, históricos, culturais e políticos.

Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento crítico busca, na ação concreta do sujeito, transformar sua realidade por meio do acesso aos conhecimentos clássicos. Assim, esses conhecimentos que têm a capacidade de promover a expansão do pensamento crítico de forma individual e coletiva podem favorecer a superação do senso comum à uma consciência filosófica do sujeito (Saviani, 1996).

Buscar as conformidades e contradições na prática social significa buscar a compreensão crítica da realidade, pois qualquer tentativa de análise das complexidades que envolvem a prática social deve levar em consideração os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, ou seja, sua totalidade.

A *construção da práxis na Metodologia Problematizadora* não é mera característica técnica e profissional na formação docente inicial, onde se aprende fazendo, mas assume contornos de uma educação revolucionária na medida que admite uma concepção integral de

ser humano, de sociedade e de mundo, que toma como princípio a articulação dialética e indissociável entre teoria-prática.

Nessa perspectiva, duas medidas podem corroborar para a construção da práxis na formação docente: a primeira exige um currículo fundamentado em um sólido conhecimento construído historicamente, e a segunda impõe a problematização da vida real advinda da prática social dos estudantes.

Assim, a práxis no contexto da formação docente é uma atividade consciente que carrega a possibilidade de conduzir os estudantes a pensarem e transformarem a prática social em que estão inseridos, como também a si próprios. Dessa maneira, a construção da práxis, desde a formação inicial docente, pode possibilitar a futura prática pedagógica transformadora necessária para as mudanças sociais (Freire, 2018).

A *avaliação formativa na Metodologia Problematizadora* assume centralidade, por tratar-se de um processo que orienta e reorienta a ação educativa, com princípios de uma educação mais democrática e mais inclusiva (Freitas; Fernandes, 2008). Assim, a avaliação formativa defendida na Metodologia Problematizadora tem o compromisso com as aprendizagens de todos os envolvidos no processo educativo, em especial, dos estudantes em formação inicial para a docência, uma vez que esta estimula o avanço dos conhecimentos necessários à prática pedagógica futura.

Logo, uma futura prática pedagógica orientada pela avaliação formativa rompe com uma educação classificatória e excludente, cujo foco do processo de ensino-aprendizagem é o professor, para uma educação emancipatória, tendo em seu cerne o ser humano em pleno processo de contínua aprendizagem, ou seja, professor e estudantes.

A *construção da autonomia do estudante na Metodologia Problematizadora* parte do princípio de que esta deve ser apreendida como a independência intelectual dos estudantes e não pode ser entendida fora do contexto da prática social, da realidade concreta e está sujeito ao conceito de *emancipação* (Marx, 2007). Sendo assim, os estudantes em formação inicial para a docência devem saber gerir suas aprendizagens ativamente em todo o processo educativo, ou seja, desde o planejamento aos processos avaliativos.

Contudo, isso só será atingido se o professor envolver os estudantes em metodologias que favoreçam as aprendizagens significativas, garantido o protagonismo do sujeito, ou seja, metodologias que se orientam por problematizações oriundas da prática social. Portanto, a construção da autonomia por meio da prática educativa visa despertar no estudante a postura crítica e consciente, com o objetivo de assumir sua presença no mundo com responsabilidade ética, técnica, política e social, ou seja, histórica.

Nesse sentido, à luz dessas categorias e suas relações dialéticas abstraídas das considerações das interlocutoras, fica em evidência que todos esses elementos consolidados na Metodologia Problematizadora a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica contribuem de forma coerente para uma formação docente sistemática e consistente.

CONSIDERAÇÕES - O ponto de partida e o ponto de chegada da prática social

A prática social se põe, [...] como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2002, p. 263).

Esta tese de doutorado, que se integra na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), bem como constitui o corpo de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação- GEPFOCTI da-FE-UnB, teve como objeto de estudo a Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011b) em curso de Pedagogia.

Partiu do pressuposto de que as transformações sociais contemporâneas têm exigido reflexões incisivas quanto aos processos de ensino-aprendizagem relativos à formação docente e impelindo assim às Instituições de Ensino Superior - IES a buscarem por metodologias inovadoras capazes de promover a construção do conhecimento vinculada à realidade social. Sendo assim, este estudo apresentou a propositura da Metodologia Problematizadora a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica para o curso de Pedagogia da UnB na disciplina de Currículo.

A temática apresentou sua relevância e seu ineditismo em duas dimensões, a primeira aludiu a escassez de estudos nesse campo com esse contorno. A segunda referiu-se a uma aplicação de uma metodologia para a formação docente inicial a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa respondeu seu problema central, que foi, quais as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia? O objetivo geral foi adotar e desvelar as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia na UnB.

O empenho em estudar e propor uma metodologia para a formação docente em Pedagogia nasce quando ocorreu minha imersão no Curso de Introdução às Metodologias Ativas e com destaque à Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP, que tinha por objetivo formar docentes para atuarem como professores em curso de Pedagogia na Escola Superior de Magistério na Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes - UnDF.

A incursão na e para a formação em ABP me impulsionou e me aproximou de pesquisas sobre essa metodologia. Acreditei ser uma metodologia que problematizasse a prática social na formação docente, contudo, com meu ingresso no doutorado para defender essa metodologia para o campo da formação docente, defrontei-me com a releitura da obra **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo** (Saviani, 2001), fato que me inquietou para outra forma de pensar uma metodologia para a formação docente, uma metodologia preocupada com a formação *omnilateral* do docente no curso de Pedagogia, uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, ao debruçar-me nesse campo teórico, apreendi que a formação metodológica em ABP não estabelecia um diálogo crítico entre a prática social e a formação docente inicial, pois voltava-se para as cotidianidades, baseadas em pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001).

Nesse entendimento, foi possível compreender que metodologia da APB, entre outras com concepções pragmatistas, distanciava-se de uma educação emancipatória, uma educação que desenvolvesse a autonomia, a consciência filosófica e a criticidade dos sujeitos em formação.

Defendi neste estudo a Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma metodologia pautada pela dialética na construção do conhecimento, inovadora no currículo da formação docente inicial que carregou possibilidades de propiciar aos sujeitos em formação inicial para a docência os conhecimentos teórico-metodológicos a partir da prática social, conhecimentos esses necessários para responderem aos novos desafios da sociedade.

Nesse sentido, esta tese organizou-se em cinco capítulos que remeteram às cinco dimensões do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social.

Assim, o primeiro capítulo tratou do estado da arte do objeto deste estudo, sob o título: O que foi construído de conhecimento científico sobre uma Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente - o ponto de partida da prática social.

Este estudo percorreu o caminho sistemático na busca de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Faculdades de Educação/Departamentos de Educação das universidades brasileiras, defendidas em um marco temporal entre 1996 e 2023, ou seja, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB 93.9496, marco da expansão das discussões sobre o currículo

da formação docente, o que reverberou na abertura de oportunidades para pensar em inovações curriculares e metodologias que promovam a articulação entre a teoria e a prática.

Foram analisadas dissertações de mestrado e teses de doutorados a partir das sentenças em seus títulos: Currículo da Formação Docente, Inovação Curricular e método da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo esses os três eixos desta tese.

Nessa mesma dinâmica, foram analisados textos completos que compõem a base de publicações nos eventos científicos e revistas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPEd, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, além de publicações completas da SciELO - Scientific Electronic Library Online- Rede SciELO, dos Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano e da Revista HISTEDBR On-line, pois esses trabalhos evidenciaram relações com o objeto deste estudo.

Compondo o estado da arte, assim, fundamentado pela tríade: Currículo da Formação Docente; Inovação Curricular e Método da Pedagogia Histórico Crítica, o conjunto das produções analisadas foi admitido como a prática social dentro da perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica.

No primeiro eixo da Inovação Curricular, foram analisadas 11 (onze) produções que estiveram conexas às mudanças paradigmáticas curriculares; às concepções de formação inicial e continuada; à articulação entre teoria e prática; à ampliação dos saberes docentes e desenvolvimento profissional. Contudo, esse conjunto de trabalhos não tratou de forma rigorosa uma Metodologia Problematizadora no currículo para a formação docente, sob os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto esta tese pretendeu contribuir e avançar assumindo a Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica como um significado de inovação no currículo da formação docente inicial.

No eixo do Currículo da Formação Docente, as 37 (trinta e sete) pesquisas analisadas relacionaram o campo curricular de formação a uma variedade de temáticas associadas às concepções críticas e pós-crítica de currículo. Foram evidenciadas as categorias da práxis, a prática, os saberes docentes e a interdisciplinaridade como elementos que assumiram centralidade na constituição do currículo para a formação docente. Novamente a temática de uma Metodologia Problematizadora não foi evidenciada nesses trabalhos.

No terceiro eixo, que tratou sobre o método da Pedagogia Histórica-Crítica, os 44 (quarenta e quatro) trabalhos estiveram conexas à crítica ao método e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sua didática e sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural.

Além das contribuições desse campo teórico para a Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Física, Educação Infantil, o Estágio Supervisionado, o Ensino de Sociologia e para a Gestão Escolar, trataram também das categorias trabalho como princípio educativo, a práxis, a escola unitária, a mercantilização da educação e as políticas reformistas, além de temáticas como a liberdade e qualidade da educação. Discutiram ainda, o método na formação docente inicial e continuada, além de expressarem a necessidade e urgência metodológica para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, após a revisão sistemática dos 92 (noventa e dois) trabalhos inventariados, tornou-se um desafio desta pesquisa a proposição da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente, haja vista ainda não ter sido explorado por pesquisadores sob tal perspectiva.

Destarte, a proposição e adoção da Metodologia Problematizadora, à luz dos princípios da Pedagogia-Histórico-Crítica, visou conceber um currículo para a formação docente de maneira a estabelecer um diálogo com a realidade social. Isso exigiu análises críticas a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática, o que implicou uma metodologia que permitiu desenvolver a construção de uma práxis pedagógica.

O segundo capítulo evidenciou a metodologia deste estudo, tendo como título: O caminho metodológico da pesquisa - A problematização. Para tanto, apoiou-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, onde a pesquisadora passou a explorar e apreender dos interlocutores como se posicionavam diante da propositura da Metodologia Problematizadora em um movimento dialético.

Qualificou-se como um recurso metodológico neste estudo a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), uma vez que pesquisadora e interlocutores estiveram envoltos com a realidade da Metodologia Problematizadora, de modo cooperativo e participativo, haja vista a pesquisa-ação incorporar uma variedade de técnicas de pesquisa social.

Entre essa abrangência de técnicas, tomaram lugar nesta pesquisa a observação participante, o questionário, o diário de pesquisa de campo, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Considerou-se, assim, para a análise dos dados, a triangulação (Triviños, 1987) dessa variedade de técnicas como uma possibilidade de representar a realidade em uma perspectiva multidimensional e histórica do uso da Metodologia Problematizadora, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente inicial.

As partes de um todo - A instrumentalização compôs o terceiro capítulo, que tratou da fundamentação teórica dos eixos da pesquisa, reiterados aqui como a Inovação Curricular, o Currículo da Formação Docente e o método da Pedagogia Histórico Crítica.

A Inovação Curricular foi tomada neste estudo de natureza emancipatória, ou seja, se consolida na produção humana com o firme compromisso com as dimensões política, técnica e ética, as quais consideram os sujeitos como protagonistas em suas condições de existência e determinados pelos condicionamentos históricos.

Sendo assim, a inovação emancipatória (Veiga, 2003) adquire contornos multidimensionais, pois consolida-se na produção humana e assume o compromisso com as dimensões política, técnica e ética.

A dimensão política manifesta-se na medida em que essa inovação e essas produções consideram os sujeitos como protagonistas de suas próprias condições de existência, sujeitos que determinam e são determinados pelas condições históricas. A dimensão técnica considera quais estratégias e métodos são mais apropriadas para a formação humana com princípios de uma perspectiva crítica. A dimensão ética assume o compromisso de conduzir o sujeito a seu pleno acesso ao conhecimento construído pela humanidade ao longo da história, com objetivo real de seu desenvolvimento crítico junto à prática social.

No eixo Currículo da Formação Docente, este se orientou pela “*epistemologia da práxis*” (Curado Silva, 2018), ou seja, concebe a relação indissociável da teoria e a prática. Isso implica que teoria e prática se fundamentam reciprocamente em um processo dialético na construção e aquisição dos conhecimentos.

A indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente inicial pode contribuir para que esses professores em formação superem o senso comum para uma consciência filosófica sobre a prática social.

Nesse sentido, o Currículo da Formação Docente caminha para uma educação humanizada do sujeito para a autonomia e emancipação, um currículo que propõem aos docentes em formação desvelarem as relações explícitas ou ocultas da realidade em sua totalidade, que sejam capazes de intervirem de forma crítica na prática social.

No eixo do “*Método da Pedagogia Histórico-Crítica*” (Saviani, 2011b), esta foi assumida como fundante nesta pesquisa, na medida que compreendeu que é na relação dialética entre sujeito e natureza que pode haver a transformação da sociedade, ou seja, é por meio do trabalho que os sujeitos modificam suas condições de existência.

Assim, o método da Pedagogia Histórico-Crítica toma o trabalho como princípio educativo que tem em seu objetivo orientar a ação educativa, no sentido de transformar sujeitos

e sociedade por uma lógica dialética, uma lógica marxista que tem como seus elementos centrais da materialidade, “*o movimento histórico, a totalidade e a contradição*” (Marx, 2011b).

O caráter histórico da realidade está inserido em um movimento constante de mudanças e transformação, não existe nada fixo e nada absoluto, tudo que existe na vida humana está em permanente transformação. A ideia da totalidade diz respeito à negação da fragmentação do todo. A realidade social deve ser compreendida como um todo orgânico e estruturado, sem perder de vista sua relação com o conjunto. A natureza da contradição busca explicar e apreender da materialidade da vida humana e suas relações a partir de seus conflitos, confrontos e contradições concretas.

É nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui como uma Pedagogia revolucionária, ou seja, tem o objetivo de desvelar o caráter contraditório da educação e posicionar-se diante aos interesses da classe trabalhadora no sentido da transformação da sociedade. Em outras palavras, é na apreensão do movimento histórico, da contradição e totalidade pelo sujeito que reside a possibilidade de mudança na medida que ele percebe os condicionantes sociais, econômicos, culturais, político e ideológicos que constituem a sociedade.

O quarto capítulo tratou da catarse onde se encontra a estruturação da Metodologia Problematizadora, organizada em 10 (dez) etapas. As 10 (dez) etapas didáticas assumiram o esforço de tornar viável a materialização das categorias dialéticas da Pedagogia Histórico-Crítica, tomando a educação como mediação da prática social, ponto de partida e chegada do conhecimento. As etapas didáticas da aula com a Metodologia Problematizadora, realizadas em duas sessões, são:

- 1ª. Planejamento do professor de forma individual e/ou coletiva;
- 2ª. Apresentação das atividades a ser desenvolvidas durante a aula;
- 3ª. Apresentação e problematização do texto realizada pelo professor;
- 4ª. Exploração, identificação e problematização do texto pelos estudantes organizados em pequenos grupos;
- 5ª. Apresentação dos problemas elencados nos pequenos grupos para o grande grupo;
- 6ª. Estudo e pesquisa nos referenciais teóricos para reflexões sobre as problematizações elencadas pelos estudantes e professor;
- 7ª. Apresentação dos pequenos grupos para toda a turma sobre suas reflexões e sínteses teórico-práticas a respeito de suas problematizações;

8ª. Explicação da síntese do professor sobre o conteúdo e problematizações discutidas pelos estudantes;

9ª. Avaliação realizada pelos estudantes sobre as problematizações e sínteses;

10ª. Avaliação do professor sobre as problematizações e síntese realizadas por todos.

Assim, as etapas da Metodologia Problematizadora apresentaram-se como um caminho didático-metodológico que pode orientar o professor e os estudantes para o desenvolvimento do trabalho educativo, com o objetivo da superação do senso comum para elevação de uma consciência crítica sobre a realidade social, que toma a prática social como pontos de partida e de chegada.

O quinto capítulo tratou da materialização da Metodologia Problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica em curso de Pedagogia na disciplina de Currículo na UnB, denominado ponto de chegada da prática social. Assim, esse capítulo que encerra este estudo tratou de evidenciar uma maneira de compreender a realidade e dispor-se diante dela, por meio da prática educativa orientada pela Metodologia Problematizadora a partir das considerações dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

Desse modo, a partir das considerações desses sujeitos, as categorias que emergiram foram: a aula na Metodologia Problematizadora, o planejamento docente, o planejamento discente, o trabalho coletivo, o pensamento crítico, a construção da práxis, avaliação formativa e construção da autonomia do estudante.

A singularidade desta pesquisa é destacada, uma vez que a inserção da Metodologia Problematizadora a partir dos princípios do método da Pedagogia Histórico-Crítica contribuiu com elementos teóricos, filosóficos e históricos no desenvolvimento do currículo para a formação docente. Tomando como pressuposto a docência, os egressos do curso Pedagogia terão possibilidades de atuação profissional ampliada em uma perspectiva crítica e emancipatória, uma vez que essa abordagem preconiza uma intrínseca relação entre educação e sociedade.

Considera-se, assim, o ineditismo desta pesquisa e sua relevância como possibilidade de mudança na prática educativa, ao considerar a Metodologia Problematizadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação curricular na formação docente.

Assim, a construção e o acesso aos conhecimentos culturais por meio da Metodologia Problematizadora assumiram ser um recurso didático que carregou a possibilidade de conduzir um diálogo das relações interdependentes entre o campo teórico e o prático, no sentido de uma práxis transformadora. Com base nessas reflexões, este estudo procurou, por meio de sínteses

sucessivas, formular uma Metodologia Problematizadora que possibilitasse o desenvolvimento de uma práxis pedagógica desde o início da formação docente.

Na busca por uma resposta coesa ao problema de pesquisa deste estudo, reitera-se que promover a formação acadêmica dos docentes por meio da Metodologia Problematizadora carrega a possibilidade de constituir-se em uma inovação curricular, na medida em que estará empenhada em estimular o processo de aprendizagem dos estudantes combinada com o processo de ensino do professor, valorizando desse modo o diálogo entre ambos, assim como o diálogo com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio da ação educativa, ou seja, os conhecimentos mais elaborados sejam apreendidos pelas atividades complexas do psiquismo humano.

Assim pensada, há na Metodologia Problematizadora um caminho que permitirá aos estudantes a construção sólida do conhecimento de maneira autônoma. Contudo, a adoção dessa metodologia deve ser compreendida para além de uma dimensão técnica de ensino e de aprendizagem, mas como uma metodologia que carrega elementos que propiciem a construção da autonomia dos estudantes para a docência. Portanto, a Metodologia Problematizadora contribui para a formação do sujeito e o aprimoramento de suas ações na prática social na qual está inserido.

Para futuros estudos, considera-se outras possibilidades de organização da Metodologia Problematizadora orientada pelos passos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Enfim, problematizar a realidade na prática pedagógica na formação docente inicial utilizando como recurso a Metodologia Problematizadora é uma possibilidade que caminha no sentido da emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli. **Currículo de formação docente no cotidiano escolar**. Anais 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 13.03.2021.

AGUIAR, Márcia. A.; TUTTMAN, Malvina. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

ALBINO, Ângela C.A. e SILVA, Andréia F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a de formação por competências. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA – curso de licenciatura intercultural**. Tese (doutorado). Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife-PE, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.

APPLE, MICHAEL W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. São Paulo: ARTMED, 2008.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículos de formação de professores de Educação Física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. Orientador: Prof.: Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará- UFPA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pará- PA, 2011.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de, *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARAUJO, Raffaella Andressa dos Santos. **Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares**. Tese (doutorado). Orientadora: Prof.ª. Dra. Meirecele Calíope Leitinho. Universidade Estadual do Ceará. Pós-Graduação em Educação. Fortaleza – CE, 2018.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de e BARROS, Marta Silene Ferreira. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Rev. HISTEDBR**. On-line Campinas, SP. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250/22659>. Acesso em: 22.06.2023

BALDISERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**. Pelotas: v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p.25—40, jan./jun.2011.

BEHMOIRAS, Daniel Cantanhede. **Formação e currículo: a experiência do PIBID na Educação Física da UnB**. Tese (doutorado) Orientadora: Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges. Universidade de Brasília/UnB. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília-DF, 2019.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBITT, John Franklin. *The Curriculum*. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. **The Riverside Press**, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso 31.08.2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BORSOI, Sandra. **O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutico-dialética**. Tese (doutorado). Orientadora: Prof.^a. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2016.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13595_1-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10.09. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 12.03.2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) –PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10.09.2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15.09.2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar em la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.

CALHEIROS, Vicente Cabrera e FERREIRA, Liliana Soares. A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP.2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287/26835>. Acesso em:22.06.2023.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências nos currículos dos cursos de formação para professores para as séries iniciais**. Anais da 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 13.03.2021.

CAMPANI, Adriana Silva. *et al.* **Inovação curricular no ensino superior: desafios e possibilidades**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, pp. 785-797. 2019.

CARBONELL, S. Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. As reformas e a inovação pedagógica: discurso e práticas. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. José Gimeno Sacristán (Org.) Porto Alegre: Penso, 2013.

CARDINET, Jean. A avaliação formativa: Um problema actual. In: ALLAL, Linda.; CARDINET, Jean e PERRENOUD, Philippe. (orgs). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina.1986.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz e MARTINS, Marcos Francisco. **A catarse na pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em: 22.06.2023.

CARVALHO, Nara Estela. **Desafios da coordenação pedagógica na educação infantil:** refletindo sobre o planejamento. XXIV Jornada de Pesquisa. 2019.

Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12299/10969>. Acesso em 21.08.2023.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 321-339, set 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245/7804>. Acesso em 22.06.2023.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

CASTRO, Maria Cecília Sousa de. **O currículo na formação de professores em questões de gênero.** Orientadora: Prof.^a Dra. Miriam Soares Leite. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro-RJ, 2011.

CATOIRA, Marina Margarita Martin e FERNANDES, Ana Sheila Costa. **Pedagogia Histórico-Crítica e círculos de cultura na formação inicial e continuada de professores.** XX ENDIPE/2020 “Didática (s) entre diálogos, insurgências e políticas”. 2020. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-antiores>. Acesso em: 25.03.2022

COMENIUS, Iohannis Amós. **Didactica Magna.** Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra M. **Manifesto por uma "DIDA-LÉ- TICA".** Estudos Leopoldenses. Vol. 27, nº 121, jan-fev, 1992, p. 19-40.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 3^a. ed. Trad. de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPPE, Marta Regina e DALAROSA, Adair Ângelo. A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico- crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386/26622>. Acesso em: 22.06.2023.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti e LOMBARDI José Claudinei. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p.224-238, jun.2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647422/14446>. Acesso em: 22.06.2023.

CUNHA, Célio da. JESUS, WELLINGTON Ferreira de. GUIMARÃES-IOSIF. Ranilce. (orgs.). **A educação em novas arenas:** políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.** 2008a. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em: 25.03.2022.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Caderno Pedagogia Universitária/USP.** São Paulo: Pró-Reitoria de Educação, 2008b.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. C. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipatória.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DECKER, Alice. **Inclusão: o currículo na formação de professores.** Orientadora: Prof.^a Dra. Maura Corcini Lopes. Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo-RS, 2006.

DEGRANDIS, Fernando & MARQUES, Cíntia B. Inovação curricular: um desafio possível. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.9, n.1, p.118-133, jan.-jun. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DEWEY, Jonh. **Educação e Democracia.** 5ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências - um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. **Anais da 24ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu-MG, 2001. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 13.03.2021.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, SP. Vol. 30, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** São Paulo: Autores Associados, 2016.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez, 2001, pp. 35-40 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30.04.2022.

_____. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30.05.2023.

_____. **A formação do indivíduo e objetivação do gênero humano**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton; FERREIRA Benedito J. Pinheiro, MALANCHEN, Júlia e MULLER Herrmann V. de Oliveira. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 38 -57, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894>. Acesso em 22.06.2023.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Arte Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FARIAS, Inácia Roselli de Queiroz; RODRIGUES Melânia Mendonça. **Concepções em disputa. Formação de professores [recurso eletrônico]: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência**. Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Encontro Nacional do FORUMDIR, Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. –Dados eletrônicos. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em: 18.06.2022

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRI, Karla Renata. **Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto Edupesquisa**. Dissertação (mestrado). Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Madruga Cunha. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba-PR, 2016.

FERREIRA, Marcela Figueira; PENA, Anderson dos Anjos Pereira e ZIENTARSKI, Clarice. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014/26828>. Acesso em: 22.06.2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte. Em foco. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 2, e021014, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524/241>. Acesso em: 14.01.2022

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educacional**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. **Currículo e formação docente no curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidade e rupturas (1963-2011)**. Tese (doutorado). Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. Universidade Federal do Pará-UFPA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém-PA, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Ana Paula Azarias da. **Formação de professores, currículo e as semiotizações do tema educação em *Veja***. Tese (doutorado). Orientadora: Prof.^a. Dra. Marina Graziela Feldman. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo-SP, 2018.

FULLAN, Michael. Overview of the innovative process and the user. **Interchange**. Ontário, v. 3, n. 2, p. 1-46, jun. 1972. Disponível: <https://ur.booksc.me/book/6850028/ce59ac>. Acesso em: 18.07.22.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5082929/mod_resource/content/1/FUSARI-O%20planejamento%20do%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em: 02.07.2023.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

GAMA, Carolina Nosella e Júnior, Cláudio de Lira Santos. A concepção de formação de professores presente nas teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.166-175, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640354/7913>. Acesso em: 22.06.2023.

GARCIA, Walter. E. (org). **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. 3a Edição. Campinas: Editora dos Autores Associados.1995.

GARCEZ, Gustavo de Mello. **Pedagogia histórico-crítica: reflexões didático-metodológicas a partir de produções na educação e na educação física**. Dissertação (Mestrado) Orientador: Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas –SP: Editora Autores Associados, 2002.

_____. **Metodologia Histórico-Crítica**: processo dialético de construção do conhecimento escolar. VIII ENDIPE/1996 “Formação e profissionalização do educador” 1996. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-antiores>. Acesso em: 25.03.2022

GASPARIN, João Luiz, MASHIBA, Glaciane e KASPCHAK, Marilene. **Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente-discente, no Planejamento, Estágio Supervisionado e processo de Ensino e Aprendizagem dos conceitos científicos na escola**. XIX ENDIPE /2018 “Para onde vai a Didática?” 2018. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-antiores>. Acesso em: 25.03.2022.

GATTI, Bernadete Angelina. (Org.) **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out. Dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 08.09.2022.

GATTI, Bernadete Angelina e Sá Barreto, Elba Siqueira de. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo**. Buenos Aires. Lugar Editorial. Ideias, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Pedro Wagner e SICCA, Natalina Aparecida Laguna. Como a inovação curricular contribui para a autonomia do professor? **Anais 31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 13.03.2021.

GONÇALVES, Alba Lúcia. A pesquisa sobre a formação de professores como metaformação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., org. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** p. 75-100. EDITUS: Ilhéus, 2017.

GONTIJO, Aldriana Azevedo. **Conselho de classe: dilemas, desafios, limites e possibilidades**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2022.

GONTIJO, Aldriana Azevedo; MACHADO, Liliane Campos e ALMEIDA, Nilvânia Cardoso. Currículo da formação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. LIMA, In. SILVA, Francisco Thiago (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: encontros de desafios**. São Paulo. Dialética, 2023.

GONTIJO, Aldriana Azevedo; PEIXOTO, Anderson Gomes; MACHADO, Liliane Campos; ALMEIDA, Nilvânia Cardoso. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. volume 104. 2023.

GONZAGA, Kátia Valéria Pereira. **Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no contexto de Cooperação Internacional Sul-Sul: pressupostos para a construção do currículo de formação**. Tese (doutorado). Orientadora: Prof.ª Dra. Maraia Elizabeth Biaconcini Trindade Morato Pinto de Almeida. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo-SP, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1999.

_____. **Concepção dialética da história**. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1981.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Coleção ciências da educação. Porto: Editora Portugal, 1994.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tempo, cambia el profesorado**. 2 ed. Madrid: Morata, 1998.

HAVELOCK, Ronald; HUBERMAN, Michael. **Solving educational problem: the theory and reality of innovation in developing countries**. Paris: UNESCO, 1977.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019.

JALBUT, Magdalena Viggiani. **Formação inicial de professores em nível superior: elementos indicativos para um currículo inovador**. Dissertação (mestrado). Orientadora: Regina Giffoni de Brito. Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. 2009.

JÚNIOR, Januário Rosendo Máximo. **A Filosofia e o ser professor: uma interface currículo e formação docente nos discursos de licenciatura da área de Ciências Naturais**. Dissertação (mestrado). Orientadora: Prof.^a. Dra. Meirecele Calíope Leitinho. Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza- CE, 2017.

JOUCOSKI, Emerson. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. Orientador: Prof. Dr. Alberto Villani. Tese (doutorado) Universidade de São Paulo/USP. Programa de Pós-Graduação em Educação - São Paulo- SP, 2015.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Orientadora: Prof.^a. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis-SC, 2007.

KELLER-FRANCO, Elize e MASETTO, Marcos. Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 31, núm. 2, pp. 153-174, 2018. Universidade do Minho. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37457955016/html/>. Acesso em 25.03.2022.

KELLER-FRANCO, Elize. **Movimentos de mudança**. Um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo-SP, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 1. Reedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KÜLLER, Ana Luiza Marinho. **Inovação na Educação Superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta Curricular**. Orientadora: Prof.^a Dr^a Lucia Nuevo Barreto Bruno. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo/USP. Programa de Pós-Graduação em Educação - São Paulo, SP, 2010.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LAVOURA, Tiago Nicola; GALVÃO, Ana Carolina. As Relações entre Conhecimento, Método e Didática na Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. vol. 3. n. 37. 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 13.07.2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva. 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 12.09.2023.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Pedagogia em Questão**: Entrevista com José Carlos Libâneo. Olhar de professor. Ponta Grossa, v. 10, n.1, p. 11-33, 2007. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil.

LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

LIMA, Erisevelton Silva. A avaliação formativa e a pedagogia histórico-crítica: por uma prática cidadã. In.: SILVA, Francisco Thiago (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica**: encontros de desafios. São Paulo. Dialética, 2023.

LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica e a atualidade do trabalho como princípio educativo: Apontamentos para a prática revolucionária na educação popular. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p.53-67, mar.2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646091/13284>. Acesso em: 22.06.2023.

LIMA, Marcos Roberto, LOMBARDI José Claudinei e DOMINSCHEK, Desiré Luciane. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655835/22649>. Acesso em: 22.06.2023.

LIMA, Tatiane de Lucena. **Identidades, currículo e formação docente**: um estudo sobre implicações de gêneros em práticas educativas de estudantes de Pedagogia. Orientadora: Prof.^a. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador- BA, 2008.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Orientadora: Mirza Seabra Toschi. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia-GO, 2009.

LINO, Lucia A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemática**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 3, jul./set., 2019.

LOMBARDI, José. Carlos; COLARES, Maria Lília I. S.; ORSO, Paulino. J. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LOMBARDI, José. Carlos. Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação. In.: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas** (p. 169–190). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Rita Alice de Carvalho. **Compartilhar, curtir, interagir: o Facebook como currículo na formação continuada de professor@s**. Dissertação (mestrado) Orientadora: Prof.^a. Dra. Heloisa Raimunda Herneck. Universidade Federal de Viçosa-UFV. Programa de Pós-Graduação em Educação. Viçosa- MG, 2017.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Liliane C. *et al.* Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Contradições, Críticas e Possibilidades. **Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil**. 1ª ed. 2021.

MACHADO, Liliane. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. 297-310, jul. 2016. ISSN 1984-6444.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 63, p. 293-305, jun2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641185>. Acesso em: 22.06.2023.

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da S. D. e PAGNONCELLI, Cláudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 190-204, jun2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080/7639>. Acesso em: 22.05.2023.

MALANCHEN, Júlia e ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4[78], p.1130-1149, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412/18867>. Acesso em: 22.06.2023.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves dos. **Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base**

Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. Rev. HISTEDBR On-line Campinas, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em 22.06.2023.

MARTINS, André Silva; PINA Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP.2020.Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754/23125>. Acesso em 22.06.2023.

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas** (p. 83–97). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____. Internalização de Signos como intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, Salvador, V. 7, N. 1, P. 44-57, Jun. 2015. Disponível Em: <File:///C:/Users/Aldri/Downloads/12291-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-42148-1-10-20150517.Pdf>. Acesso Em 23.06.2023.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.130-143, dez.2013b.

_____. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, Nº 52, P. 286-300, Set/2013c Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243/7802>. Acesso em: 22.06.2023.

MARTINS, Marcos Francisco; REZENDE, André Canevalle. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>. Acesso e, 22.06.2023.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009).** Tese (doutorado). Orientadora: Prof.^a. Dra. Maura Corcini Lopes. Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo-RS, 2015.

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

MARSIGLIA, Ana. Carolina G.; MARTINS, Lúgia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.** Revista HISTEDBR On-line, 19(u), 1–28. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>.

MARX, Karl. **Grundrisse.** Manuscritos econômicos de 1857-1858 - Esboços da Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **O Capital.** Crítica da economia política. Livro 1 – O processo de produção do capital. Vol. 1, Tradução Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, Brasil, 2011b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã:** crítica da mais recente da filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. 614 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda. A; MORAN, José M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus. 2000.

MASETTO, Marcos. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, Marcos T. (org). **Inovação no Ensino Superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294 – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, julho/2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: 20.03.2022.

_____. **Competências pedagógicas do professor universitário.** São Paulo: Summus. 2003.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina, AKAMINE, Aline Aparecida e AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: Por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 130-144, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076/7635> Acesso em: 22.06.2023.

MATA, Vilson Aparecido da. Educação e liberdade: A pedagogia histórico crítica e a emancipação humana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66 p.211-221, dez.2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643711/11227>. Acesso em: 22.06.2023.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes.** 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25.03.2022.

MEDEIROS, Emerson A. *et al.* O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939-2019). **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 12, n.34, p. 561-588, 2021.

MELO, Gabriela Miceli Sucupira de. **O currículo da formação de professores e a prática na educação básica**: uma reflexão sobre as lacunas na formação pelos cursos de licenciatura da rede privada no Rio de Janeiro. XX ENDIPE/2020 “Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas”. 2020. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-antiores>. Acesso em: 25.03.2022

MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **Inovação Curricular Universitária**: O constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores. Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação-São Paulo, SP, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1ªed. São Paulo: Editora da UNICAMP/Boitempo Editorial, 2002.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 114, São Paulo, 2001.

MINAYO, Maria Cecília e Costa, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/722>. Acesso em 05.07.2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MIRANDA, Bruna Woinorvski de. A pesquisa-ação como instrumento de transformação social. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 19 (2), p. 1-11, e12427, 2019. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em 15.12.2022.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, cultura e formação de professores. Dossiê - Cultura e Escola: Saberes, Tempos e Espaços Como Dimensões do Currículo. **Educ. rev.** (17) jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/>. Acesso em 22.03.22.

_____. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 29 (110). Jan-Mar 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/>. Acesso em 23.03.22.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento de cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Helloysa Bragueto e ZANARDINI, João Batista. A pedagogia histórico crítica e os desafios frente à educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.119-128, out2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640351/7910>. Acesso em: 22.06.2023.

MOTA, Joselene Ferreira. *et al.* Possibilidades metodológicas para ensino da Educação Física à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Cultura Corporal: experiências do Programa de Incentivo à Docência na Educação Básica-PIBID/UFGA. **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano.** 2016. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/#!/phcbauru2015/anais-do-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 15.04.2022

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do. **O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE.** Tese (doutorado). Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Universidade Estadual do Ceará-UECE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza – Ceará, 2019.

NETO, Jaqueline Daniela Basso Luiz Bezerra. Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 64, p.221-230, set.2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641938/9436>. Acesso em: 22.06.2023.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentido e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, v. 2, p. 357-372, abr. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 10 fev. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, Guilherme S. de. *et al.* A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de Educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Aldriana/Downloads/2354-Texto%20do%20Artigo-8496-1-10-20210407.pdf>. Acesso em: 26.12.2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia. **Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. X Seminário Nacional do HISTEDBR. 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) Contribuições para história e historiografia da educação brasileira. Unicamp-SP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf>. Acesso em: 14.08.2023.

OLIVO, Gerson Dias. **A diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de Pedagogia PARFOR da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**. Dissertação (mestrado) Orientadora: Prof.^a Dra. Eliana da Silva Filipe. Universidade do Pará. UFPA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém- PA, 2019.

OTT, Bertoluci Margot. **Ensino por meio de solução de problemas**. I Seminário “A Didática em Questão”. 1982. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em: 25.03.2022

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2^a. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça e BARRETO, Nayara Bessa. O tema da prática na pedagogia histórico-crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659366/22650>. Acesso em: 22.06.2023.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores**. Orientadora: Prof.^a Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação-São Paulo- SP, 2011.

PINAR, William. F. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Pulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares e MORADILLO, Edilson Fortuna de. A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular. **Anais da 37^a Reunião Nacional da Anped**. Caxambu-MG, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 13.03.2021.

PIRES, Izadora S. NETO, Hélio da S.M. A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica. **BPEC. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** | Volume 22 | e35836, 1–36. 2022.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigostki no Brasil-repercussões no campo educacional. Tese (doutorado). Orientadora: Elizabeth Tunes. Universidade de Brasília. Programa Pós-Graduação em Educação. (Brasília-DF, 2010).

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Universidade de Brasília. 2018. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 24.07.2023.

PUCCI, Bruno (org.) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4. ed.- Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

QUERETTE, Irina Ribeiro. **Letramento e formação de professores**: proposta de currículo para os cursos de formação de professores de ensino médio. Dissertação (mestrado). Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa Pós-Graduação em Educação- Rio de Janeiro-RJ, 2017.

RIVILLA, Antônio Medina. **Innovación Curricular: la Elaboración del Proyecto Educativo de Centro**. In: YÁÑES, J. L; CAMPOS, B. B. (Coords.). **El Centro Educativo** – Nuevas Perspectivas Organizativas (p. 603-647). Sevilla: Universidad de Sevilla/Grupo Investigación Didáctica. 1990.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770/23115>. Acesso em: 22.06.2023.

RODRIGUES, Alessandra. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias**: uma *narrativa-tese*. Tese (doutorado) Orientadora: Prof.^a. Dra. Maraia Elizabeth Biaconcini Trindade Morato Pinto de Almeida. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo-SP, 2017.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653335/18594>. Acesso em: 22.06.2023.

SCHUCK, Maricela. **A educação dos surdos no RS**: currículo de formação de professores de surdos. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo-RS, 2011.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza**: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. S. **Filosofia da práxis**. 1a. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais; CLASCO; São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

_____. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica**. Tese (doutorado). Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Eliete Santiago. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife-PE, 2016.

SANTOS, Lucíola L. C.; MOREIRA, Antônio. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, D.A. (Coord.) **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, Série Idéias, n. 26, 1995.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/aldri/Desktop/3.pdf>. Acesso em: 22.08.2023

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea)

_____. Fundamentos filosóficos e pedagógicos das Metodologias de Ensino. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n.35, p.7-19, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/serieacademica/article/view/5702/3482>. Acesso em: 19.07.2022.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.

_____. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, nº. 1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista, v.3, nº 1, p 11-36, dez. 2014a.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 2014b.

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da. S. (org.). **Gramsci no liminar do século XXI**. Campinas: Librum, 2013a.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A.C. Galvão (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013c.

_____. **Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”** realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

_____. Conferência de encerramento. In: Congresso **“Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.”** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012b. Gravação sonora.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica** - V. 9, N.1; p.07-19. jan./jun.2011a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**– 2. ed. rev. e ampl. - Campinas: Autores associados, 2008c.

_____. Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letra Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu. V. 10, nº 02, p.11-28. 2008d.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo.** 34ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. In: TOZZI, D. (Org.) **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, Série Idéias, n. 26, 1995.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SCALCON, Suze Gomes. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência Histórico-Crítica**. Tese de doutorado. Universidade de Campinas. SP, 2003.

Disponível em: [file:///C:/Users/aldri/Downloads/Scalcon_SuzeGomes_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aldri/Downloads/Scalcon_SuzeGomes_D%20(1).pdf). Acesso em: 02.04.2023.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840/27068>. Acesso em: 22.06.2023.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun. 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, nº 68, Dezembro/1999.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17. p. 79-110, 2011.

SELZLER, Viviane Grzechota; ORSO, Paulino José. Os processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SHIROMA, Eneida; Oto MORAES; EVANGELISTA Maria Célia M. O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIQUEIRA, Maxwell Roger da Purificação. **Professores de física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea**. Orientador: Prof. Dr. Maurício Pietrocola. Tese (doutorado) Universidade de São Paulo/USP. Programa de e Pós-graduação em Educação- São Paulo, SP, 2012

SILVA, João Carlos da e Kerlyn, NIESVALD Tatiana Schulz. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084/27653>. Acesso em: 22.06.2023

SILVA, Carlos. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola- O referencial do projeto PROCUR**. Coleção: Formare-Guias Práticos. 1ª ed. Santo Tirso-Portugal, 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017. p. 25-38.

_____. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas: Papirus. 2011.

SILVA, Flávia Oliveira Barreto da. **Experiência e concepção do currículo de formação de professores de matemática: um estudo a partir dos “atos de currículo” no contexto da UESB – Jequié**. Dissertação (mestrado). Orientador: Prof. Dr. Jorge Costa do Nascimento. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Jequié-BA, 2013.

SILVA, Francisco Thiago; CAMINHA, Viviane Machado. (Org.). **Currículo e teoria crítica: resgatando diálogos**. 1ed. Brasília: Kiron, 2021a.

SILVA, Francisco Thiago. **O lugar dos estudos curriculares nas prescrições legais para a formação inicial de pedagogos/as no Brasil**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 8, n. 27, outubro/2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3859/3330>. Acesso em: 15.04.2023.

SILVA, Jacqueline Márcia Leal da. **Didáticas nos cursos de formação de Professores: reflexões e busca de caminhos partindo da Pedagogia Histórico-Crítica**. XX ENDIPE/2020 “Didática (s) entre diálogos, insurgências e políticas”. 2020. Disponível em <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em: 25.03.2022

SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da. **Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. Dissertação (mestrado). Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru-PE, 2015.

SILVA, José Bittencourt da. Elementos para (re) pensar inovação educacional no âmbito da escola básica. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8, n. 50. Ano. 2021b. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4116>. Acesso em: 25.07.2022

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação (mestrado). Orientador: Prof. Anderson Ferrari. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora- MG, 2011.

SILVA CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line** Campinas, nº 58, p. 78-89, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939>. Acesso em: 22.06.2023.

SILVA, Rose. N. *et al.* **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, Suzana Maria da. **Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia**. Dissertação (mestrado). Orientadora: Prof.^a Dra. Lucinalva Andrade de Ataíde de Almeida. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Caruaru-PE, 2014.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Identities terminais**: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura Escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L.; CARVALHO, M. M. C.; DE MENDONÇA, A. W; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Escola Culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640268/7827>. Acesso em: 22.06.2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke e JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/53917>. Acesso em: 25.03.2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 (esp.), p. 61-88, maio/ago. 2000. [500 anos de educação escolar].

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio**: um estudo sobre o currículo dos cursos de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Tese

(doutorado). Orientadora: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes. Universidade de São Paulo-USP. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo-SP, 2013.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação** - UFSM- Santa. v. 44. Santa Maria, 2019. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v44/1984-6444-edufsm-44-e32311.pdf>. Acesso em 18.07.2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES, Cícero Magérbio Gomes. **O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA: Constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987-2017)**. Orientadora: Prof.^a. Dra. Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro. Tese (doutorado) Universidade Federal do Ceará. UFC-CE. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Ceará-CE, 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinares: o currículo integrado**. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo: conceituação e implicações**. São Paulo: Atlas, 1973.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma P.A. (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2^a ed. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; AMARAL, A L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º. 08.2022

_____. **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas**. Campinas: Papirus, 2015.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29^a ed. Campinas: Papirus, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. XIV ENDIPE/2008 “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares,

memórias e culturas”. 2008. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em: 25.03.2022.

VIANA, Marta Loula Dourado. A questão da diversidade no trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670202/31858>. Acesso em: 22.06.2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 58-67, set 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640378/7937>. Acesso em: 22.06.2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F.; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **A avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem-obra pedagógica do professor**. Campinas: Papirus, 2022.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas** p 33-60. São Paulo: Cortez, 1995.

WIHBY, Alessandra. **O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise crítica**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

YOUNG, M. **A propósito de uma sociologia crítica de educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógica, Brasília, v. 67, n. 157, p. 532-537, 1986

ZABALZA. A. Miguel. e CARDEIRIÑA, Ainoha Zabalza. **Innovación y cambio em las instituciones educativas**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2014.

ZUCK, Débora Villetti e BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. Didática Crítica: fundamentos teórico-metodológicos e contribuições para a formação docente. **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**. 2016. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/#!/phcbauru2015/anais-do-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 15.04.2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE CAMPO



Universidade de Brasília -UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa (provisório): Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Eu _____, responsável por esta Instituição de Ensino Superior – IES, autorizo Aldriana Azevedo Gontijo a realizar sua pesquisa de doutoramento nesta instituição no ano de 2023, desde que sejam esclarecidos aos sujeitos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa, de forma clara.

O acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico será possibilitado à pesquisadora, não sendo autorizada a sua interferência do trabalho desenvolvido nessa instituição do trabalho, sem que seja solicitada.

Estou de acordo com a publicação dos resultados, desde que não sejam utilizadas essas informações em prejuízo aos sujeitos envolvidos e/ou da instituição e desde que mantidos o sigilo, a ética e o anonimato com relação à Instituição e aos interlocutores, se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Responsável pela Instituição de Ensino Superior

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa (provisório): Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que recebi informações de forma clara e objetiva, quanto ao que a pesquisa **Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia** irá compreender, tomando por base a óptica dos sujeitos que compõem o corpo discente de Instituição de Ensino Superior em curso de Pedagogia, suas concepções sobre a metodologia aplicada em sala de aula. Afirmando que tenho pleno conhecimento de que, nesta pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada, observação participante, análise documental e intervenção pedagógica. Estou ciente de que não é obrigatória minha participação neste estudo, caso me sinta constrangido(a) durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para o levantamento das informações serão extintos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante a realização do estudo, ainda que isso possa afetar meu desejo de permanecer na pesquisa. Por fim, declaro que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Aldriana Azevedo Gontijo, telefone xxxxxxxxx ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx e que o resultado da pesquisa será divulgado somente com o objetivo científico e acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e a da Instituição. E, por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

 Responsável pela pesquisa

 Interlocutora(a) da pesquisa

Brasília DF, ____ de _____ 2023.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa (provisório): Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Objetivos

- Adotar e desvelar as possibilidades da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia.

Tempo e espaço para a observação participante:

- **Sala de aula:** Apreender as percepções dos estudantes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia.

Alguns eixos que orientarão a observação participante:

- A avaliação dos(as) estudantes e do(a) docente sobre uso da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia.
- A rotina de organização metodológica da aula universitária.
- Quem planeja, quem coordena, quem registra e quem participa da aula universitária.
- Como é realizada a abordagem da Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma inovação para a formação docente em curso de Pedagogia.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa: Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliame Campos Machado

Objetivos:

- Analisar os documentos orientadores da Educação Superior, em especial do curso de Pedagogia, sobre a indicação de metodologias problematizadoras para a formação docente inicial.
- Examinar os aspectos que envolvem os procedimentos metodológicos para a formação docente inicial na Universidade de Brasília-UnB.
- Identificar possíveis elementos no currículo da formação docente inicial de uma metodologia problematizadora na Universidade de Brasília-UnB.

Documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96
- Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia
- Resolução CNE/CP nº 1/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior
- Resolução CNE/ CP nº 02/2015
- Currículo da formação docente em Pedagogia/UnB, Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação Pedagogia/UnB
- Regimento da Faculdade de Educação Pedagogia/UnB
- Ementa da disciplina
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96
- Diretrizes Curriculares para a formação docente
- Currículo da formação docente em Pedagogia/UnB
- Projeto Pedagógico de Curso da Faculdade de Educação Pedagogia/ UnB

Alguns eixos que orientarão a pesquisa

- Concepções de formação docente
- Concepções de inovação curricular
- Concepções sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica
- Possibilidades da implementação e utilização da metodologia problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente como uma inovação curricular

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES REGENTES

Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
 Título da pesquisa: Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
 Orientadora: Prof.ª Dr.ª: Liliane Campos Machado

Prezada, solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua atuação nessa IES. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identidade.

1ª Etapa: Sondagem quanto a formação acadêmica e atuação profissional

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome da Unidade Acadêmica _____

1.2 Regime de trabalho:

() Dedicção exclusiva () 20h

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Graduação:

() Público () Privado

2.1.1. Curso(s): _____

2.1.2. Localidade: _____

2.1.3. UF: _____

2.1.4. País: _____

2.1.5. Modalidade:

() Licenciatura curta

() Licenciatura plena

() Bacharelado

() Outro-Especificar: _____

2.2. Pós-Graduação

Titulação	PÚBLICA	PRIVADA	NACIONAL	ESTRANGEIRA
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				
Livre Docência				
Notório Saber				
Pós-doutorado				

2.3. Assinale a(s) modalidade e etapa(s) de ensino em que atuou como docente:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental 1(1º ao 5º ano)

- () Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
- () Ensino Médio (1º ao 3º ano)
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Educação Especial
- () Educação Profissional
- () Pós-graduação *lato sensu*
- () Pós-graduação *stricto sensu*

2.4. Assinale o tempo de docência na Educação Superior:

- () de 0 a 5 anos
- () de 5 a 10 anos
- () de 10 a 15 anos
- () de 15 a 20 anos
- () de 20 a 25 anos
- () acima de 25 anos

2.5. Atualmente você trabalha com quantos estudantes?

2.1.1 Na graduação: _____

2.1.2 Na pós-graduação:

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

2ª Etapa: Sondagem quanto ao uso de metodologias problematizadoras e ao conhecimento do método da Pedagogia Histórico-Crítica

1. Como você planeja suas aulas?

2. Você trabalha com alguma metodologia para a construção do conhecimento? Com qual você trabalha?

3. Como você planeja a metodologia das suas aulas?

4. O que você entende por metodologias problematizadoras?

5. Você conhece as dimensões do método da Pedagogia Histórico-Crítica?

6. Você já trabalhou sob a perspectiva das dimensões da Pedagogia Histórico-Crítica? Se sim, responda as questões 7, 8 e 9.

7. Quais os pontos fortes do trabalho desenvolvido por você a partir da Pedagogia Histórico-Crítica?

8. Quais as fragilidades você aponta com o trabalho docente a partir desse campo teórico?

9. Como você percebe a contribuição das dimensões da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho educativo?

3ª Etapa: Quanto à metodologia problematizadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica:

1. Explícite como foi o trabalho educativo por meio dessa metodologia.

2. Como você avalia o uso da metodologia?

-
3. Como o trabalho com a metodologia pode contribuir para o avanço das aprendizagens dos estudantes?

4. Concluindo: alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO 1 DESTINADO AOS ESTUDANTES

Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Curso: Doutorado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
 Título da pesquisa: Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Prezada (o), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo. Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília.

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Curso: _____
 1.2. Faculdade: _____
 1.3. Semestre em curso: _____
 1.4. Previsão de conclusão do curso: _____
 1.5. Exerce alguma atividade remunerada?
 Sim Não
 Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 2.1. Você concluiu o Ensino Médio em que tipo de instituição?
 Pública Particular
- 2.2. Atualmente você está envolvido em atividade de Extensão?
 Sim Não
- 2.3. Você participa de algum programa de pesquisa (PIBID, PIBIC...)?
 Sim Não
 Há quanto tempo? _____
 Que projeto de pesquisa desenvolve? _____
- 2.4. Você possui alguma experiência com a docência?
 Sim Não
- 2.5. Você conhece o método da Pedagogia Histórico-Crítica?
 Sim Não Em parte
- 2.6. Você sabe o que é uma metodologia problematizadora?
 Sim Não
- 2.7. Você já estudou por meio de uma metodologia problematizadora?
 Sim Não
 Qual(is)? _____

2.8. Quais considerações você faz a respeito do uso de uma metodologia problematizadoras em sala de aula?

Outras observações:

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO 2 DESTINADO AOS ESTUDANTES

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa (provisório): Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Prezado (a) estudante, solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência seu processo formativo nesta IES. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. Como você se organizou para as aulas?

2. Como você percebeu o planejamento da professora quanto à organização da aula?

3. Como você avalia as problematizações construídas nos pequenos grupos e no grande grupo?

4. Como você percebeu os avanços de suas aprendizagens por meio do uso da metodologia problematizadora?

5. Explícite como foi a aula desenvolvida por meio da metodologia problematizadora.

6. Explícite como foi ser avaliado por meio da metodologia problematizadora.

7. Concluindo: alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

**APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DESTINADO À ESTAGIÁRIA DE DOCÊNCIA
NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UnB NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa (provisório): Metodologia Problematicadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma inovação curricular na formação docente em Pedagogia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Prezada, solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua observação/atuação docente. Não é necessária sua identificação.

a. Como você planejou metodologicamente sua aula?

b. Quais suas considerações a respeito da apresentação da rotina e dos objetivos da aula para a turma?

c. Qual a relevância da aula dialogada seguida de uma problematização?

d. Como foi o trabalho com a discussão da problematização em pequenos grupos?

e. Como foi o trabalho com a discussão da problematização no grande grupo?

f. Como você percebeu o protagonismo dos estudantes ao elaborarem suas problematizações?

g. Como você percebeu o engajamento e aprendizagem dos estudantes ao apresentarem suas problematizações?

h. Explícite as potencialidades da metodologia problematizadora no trabalho educativo.

i. Como o trabalho com a metodologia pode contribuir para o avanço das aprendizagens dos estudantes?

j. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO 2 DESTINADO À ESTAGIÁRIA DE DOCÊNCIA-
ED5 NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UnB NO CURSO DE
PEDAGOGIA/NOTURNO**

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo

Título da pesquisa (provisório): Metodologia Problematizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma
inovação curricular na formação docente em Pedagogia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Liliane Campos Machado

Prezada, solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, considerando suas observações quanto ao uso da metodologia problematizadora.

k. Como foi o trabalho com a discussão da problematização em pequenos grupos?

l. Como foi o trabalho com a discussão da problematização no grande grupo?

m. Como o trabalho com a metodologia problematizadora pode contribuir para o avanço das aprendizagens dos estudantes?

n. Concluindo: alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE J – REGISTRO AVALIATIVO DAS PROBLEMATIZAÇÕES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Disciplina: Currículo
Professora: Dr^a. Liliane Campos Machado
Doutoranda: Aldriana Azevedo Gontijo

AULA ____
DATA: / / 2023

GRUPO	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
	6.

Texto 1- (referência bibliográfica do texto a ser discutido na semana)

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL REALIZADA PELO(A) PROFESSOR(A):

PROBLEMATIZAÇÃO DOS ESTUDANTES:
