
A DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.44239>

Glaciane Cristina Xavier Mashiba*
João Luiz Gasparin**

* Universidade Estadual de Maringá – UEM. glacianemashiba@gmail.com

** Universidade Estadual de Maringá – UEM. gasparin01@brturbo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um trabalho realizado na disciplina de Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas da terceira e da quarta séries do Curso de Pedagogia da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Campus Regional de Cianorte, no período de 2012 a 2018. O trabalho foi orientado pela seguinte questão: como desenvolver o trabalho fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na sua respectiva didática no estágio supervisionado? A partir do objetivo, propiciou-se aos acadêmicos uma prática educativa orientada por esse viés teórico-metodológico, considerando-se o estágio supervisionado um momento propício para a experiência de união entre a teoria e a prática. Nesse período do curso, o acadêmico atua nos anos iniciais do ensino fundamental como estagiário, conhece o espaço escolar, planeja e ministra conteúdos de todas as áreas, envolvendo desde a alfabetização até conteúdos como a geometria. A execução dos planos de aula de acordo com a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica indicou que um ensino organizado nessa perspectiva é viável e profícuo tanto para o professor em processo de formação como para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: formação de professores; didática; estágio supervisionado; pedagogia.

Abstract. Didactics for Historical-Critical Pedagogy in supervised traineeship in the Pedagogy Course. This article features the results of a scholarly work conducted in the discipline Curricular supervised traineeship in elementary school early years, by juniors e seniors undergraduates attending the Educational Pedagogy Course of State University of Maringa (UEM), at the Regional Campus of Cianorte, regarding the period of 2012 to 2018. The scholarly work was guided by the following issue: how to develop a study reasoned in Historical and Critical Pedagogy and its didactics in Supervised Traineeship? And stem from the objective, the activities provided to the scholars an immersion in Educational Practice oriented through the theoretical and methodological trend. It was the precise moment to undertake an experience in which theory and practice would be linked since, during this period, undergraduates come face to face, as trainees, with the school environment of the early years of elementary school. In fact, they have to teach a wide range of subjects involving reading and writing up to geometry. The undertaking of the roll of subjects, according to the Historical and Critical Pedagogy through Didactics, pointed out that an organized schooling in this perspective is viable and fruitful, not only for the teacher in formation such as for the students that are attending the early years of elementary school.

Keywords: teachers' formation; didactics; supervised traineeship; pedagogy.

Introdução

A mudança de paradigmas educacionais é um desafio teórico e prático para todos que trabalham na área da educação. Um paradigma teórico não se transforma em prática por imposição, mas mediante uma necessidade social que, raramente, aparece primeiro no setor educacional; nasce, antes, na estrutura da sociedade. A mudança de paradigma nos processos escolares de ensino e de aprendizagem está diretamente relacionada à leitura dos docentes sobre a realidade social, bem como da sua disposição e da sua busca de conhecimento para responder ao novo desafio. Nesse sentido, toda ação docente implica duas dimensões fundamentais: a primeira diz respeito à apropriação dos conhecimentos sociais e historicamente produzidos, sistematizados e postos à disposição de todos. A segunda dimensão explicita-se na exigência de ler o tempo presente que requer respostas para as quais os conteúdos acumulados nem sempre são suficientes. Isso implica a criatividade, a perspicácia de apreensão das novas necessidades sociais e de encontrar respostas adequadas ao novo tempo. Esse processo realiza-se pela ação do professor como mediador social entre os conhecimentos científico-culturais passados e presentes e os educandos que necessitam adquiri-los como requisito de sua formação sociocultural em uma perspectiva de transformação social.

O desafio de ensinar e de aprender um conteúdo com a explícita intenção de que seja um instrumento de mudança social requer uma metanoia, isto é, uma mudança radical de pensamento e de ação docente e discente. Nesse sentido, Castro (2014, p. 24), em seu artigo *Escola ideal para alunos não ideais*, oferece algumas ideias que explicitam a necessidade de mudanças profundas na educação escolar, dentre as quais, destacam-se as seguintes:

Ouvir falar de teorias não serve para nada. O que se aprende na escola tem de ser útil na vida real. [...] Ensina-se demais e eles aprendem de menos. [...] É preciso mostrar para que serve o que está sendo aprendido. Ainda mais importante, é preciso aplicar o que foi aprendido, pois só aprendemos quando aplicamos.

Nessa mesma linha de pensamento, Takahashi (2014, p. C 2), em reportagem intitulada *Conselho impõe mais aula prática na Pedagogia de USP, Unesp e Unicamp*, referindo-se ao Conselho Estadual de São Paulo, afirma que

O Conselho Estadual de Educação decidiu obrigar USP, Unesp e Unicamp a mudarem seus currículos dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que formam professores para o ensino básico. O órgão exige que esses cursos tenham mais atenção às atividades práticas do magistério. Há uma crítica de educadores e gestores de que os docentes para a educação básica são formados com muita teoria e pouca prática.

Esses autores apontam a necessidade de que os docentes tenham um bom domínio do conteúdo específico a ser ensinado, uma nova leitura das necessidades sociais e, ao mesmo tempo, maior conhecimento dos processos de como ensinar. A

ênfase a ser dada à prática, segundo os dois articulistas, requer que os docentes universitários e os futuros professores da educação básica assumam o compromisso de sair da sua zona de conforto. Provavelmente, a primeira reação seja a de um grande desconforto diante do novo. Se os docentes universitários, bem como os professores da educação básica ensinam para que os alunos se apropriem do conteúdo e demonstrem na prova que sabem, com certeza, terão feito um bom trabalho, porém incompleto, já que supõem que os educandos, por si mesmos, aplicarão em suas vidas o conhecimento adquirido. Vale lembrar que o processo escolar tradicional está organizado de tal modo que a prova é o momento em que o trabalho com um conteúdo se encerra. Avançar no processo de ensino e de aprendizagem para que, intencionalmente, os estudantes adquiram um conteúdo com uma indicação clara de como o utilizarão fora da escola requer que o professor saia da sua zona de conforto, o que pode ser traduzido pelo processo dialético de prática-teoria-prática.

O relacionamento 'infeliz' entre a teoria e a prática, conforme pontua Adorno (1969), deve-se ao fato de a teoria sofrer uma pré-censura da prática. Nesse sentido, o autor questiona o seguinte: “não será também a teoria uma forma genuína da prática?” (Adorno, 2003, n./p). A constante tensão entre teoria e prática, portanto, possibilita o processo dialético dos trabalhos docente e discente.

Nesse caminhar, tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos aprendizes, ascende-se ao conhecimento sistematizado a fim de que, da unidade entre o empírico e o científico, surja um novo patamar de aprendizagem teórico-prática. Esse processo escolar expressa-se em três momentos: (a) pelo ensino, como ação realizada pelo professor; (b) pela aprendizagem, como ação de apropriação do novo conhecimento pelos alunos; (c) pela 'ensinagem', que constitui a nova postura tanto do professor como dos alunos e se manifesta no novo uso extraescolar do conteúdo aprendido, na perspectiva da transformação social.

Uma das teorias que pode ser um instrumento eficiente nessa mudança social é a Pedagogia Histórico-Crítica e a sua Didática, a qual apresentamos sucintamente a seguir, uma vez que essa base teórico-prática serviu de suporte para o estágio supervisionado dos acadêmicos de terceiras e quartas séries do Curso de Pedagogia, no qual os dados foram coletados.

Referencial teórico: a Pedagogia Histórico-Crítica

No início dos anos 1980, Saviani (2008) propôs a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria crítica não reprodutivista. Buscava, naquele momento, responder à necessidade de uma teoria pedagógica que fosse capaz de ir além das pedagogias burguesas, isto é, das pedagogias da essência – Pedagogia Tradicional – e da pedagogia da existência – Pedagogia Nova –, que viam a educação como reprodutora da sociedade e, portanto, tinham por objetivo a manutenção do *status quo*.

Em analogia à “teoria da curvatura da vara” de Lênin, Saviani (2003) pontua que não se tratava apenas de criticar as teorias existentes, mas de superá-las por incorporação, afinal, a própria nomenclatura da pedagogia contra-hegemônica – 'histórico' e 'crítica' – contempla, por um lado, a ideia da necessidade de se considerar a história e, por outro lado, a consciência acerca dos “condicionantes histórico-sociais da educação”, o que se apresenta como uma característica de uma pedagogia de base crítica. Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2007, p. 419-420).

Ressalte-se, portanto, que essa teoria pedagógica tem inspiração nos clássicos do marxismo e não configura a extração de uma teoria pedagógica desses autores, como bem esclarece Saviani (2007). Nela, é de suma importância a transmissão do conhecimento cientificamente elaborado, visando à transformação social, haja vista que, de posse de tal conhecimento, os indivíduos passam a ter a possibilidade de pensarem autonomamente, libertando-se da condição de exploração em que vivem na sociedade capitalista. Para tanto, é necessária uma formação docente sólida, na qual os professores dominem, primeiramente, os conhecimentos cientificamente elaborados e acumulados pela humanidade, propostos sob a forma de conteúdos curriculares em suas disciplinas, para, posteriormente, partirem do conhecimento empírico dos educandos, instrumentalizando-os efetivamente. A contribuição do trabalho docente

[...] consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. [...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global (Saviani, 2005, p. 80).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico fundamentado nos autores clássicos vem ao encontro de tal proposta, pois são autores que responderam às necessidades de seu tempo e que permanecem atuais.

Hodiernamente, na sociedade caracterizada por Bauman (2009) como uma sociedade líquido-moderna, são evidenciadas propostas pedagógicas que valorizam o aprender a aprender, posto que, nessa perspectiva, não há necessidade de um conhecimento sólido acerca de conteúdos que a cada dia se transformam, haja vista a sua liquidez e a sua falta de forma, a exemplo do modelo de sociedade. Nesse sentido, basta ao educando saber em qual local encontrar os conhecimentos em situações que deles necessite. Valoriza-se, ainda, o protagonismo dos alunos, com aulas cada dia mais esvaziadas, porém que reforcem a importância de o indivíduo se posicionar acerca dos mais diversos temas postos socialmente, ainda que deles não tenha se apropriado devidamente. Tal situação nos remete a boa parte das pessoas que representam a política no Brasil: candidatos eleitos pela população, sem condições de análise conjuntural, certamente fruto do modelo de educação aqui descrito, opinam sobre os problemas sociais como se estivessem falando de coisas banais ou escolhendo a cor da camisa que usarão no dia. Ao mesmo tempo, a formação para a cidadania e para a solidariedade formal se sobressai nesse modelo de formação.

Em contraposição a essa formação, os clássicos e o conhecimento curricular, como principal e não como acessório na escola, tornam-se importantes, bem como uma formação docente sólida que ofereça aos professores condições de instrumentalizar os

educandos com os conhecimentos e com a capacidade de análise necessários à desmistificação dos entraves postos à formação.

No que se refere ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, este divide-se em cinco momentos, sendo os seguintes: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Acerca do método, Saviani (2003) infere que este deriva de uma concepção em que se articulam educação e sociedade; destaque-se, portanto, que essa sociedade é dividida em classes sociais.

A Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica e seus passos

A didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Gasparin (2012), buscou unir os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e com os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresentam-se sucintamente, a seguir, tais passos, os quais serviram de base aos estagiários para a elaboração de seus planos de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

Primeiro passo: prática social inicial

Conforme Saviani (2003), a prática social constitui-se o ponto de partida de toda a prática educativa. Nela está o conteúdo em sua forma empírica, cotidiana, muitas vezes, como senso comum, que será tratado, posteriormente, de forma científica pelo professor. Nessa prática social ampla, situa-se a educação e todo o conhecimento a ser trabalhado na escola, por isso, quando a didática da Pedagogia Histórico-Crítica se refere à prática social inicial, significa que ela trata, explicitamente, do conteúdo escolar de uma determinada área de conhecimento ou de determinada disciplina; significa também se relacionar à sua presença no cotidiano dos educandos e do professor e não de toda a prática social. Em razão disso, prática social inicial é sempre posterior ao processo de planejamento, geralmente realizado fora da sala de aula e sem a presença dos alunos com os quais o planejamento será desenvolvido.

Todo o processo de ensino desenvolve-se em diversas etapas ou em momentos interdependentes. Inicia-se antes do começo das aulas pela decisão de qual método de ensino será utilizado e qual teoria de aprendizagem será adotada; pela seleção e pela organização pedagógica dos conteúdos; pelo estabelecimento dos objetivos; pela definição dos procedimentos práticos de ensino e dos recursos necessários; por fim, pela forma de avaliação.

Em relação aos itens anunciados anteriormente, é necessário observar seis aspectos, os quais serão tratados, separadamente, na sequência.

Método e teoria da aprendizagem

O preparo das aulas a serem ministradas pressupõe uma teoria pedagógica que define o 'como' ensinar, ou seja, como o professor desenvolverá a sua ação docente. Por outra parte, é igualmente fundamental decidir qual teoria psicológica será adotada para a aprendizagem dos conteúdos pelos educandos. Essa teoria da aprendizagem estabelece o 'como se aprende', isto é, o processo psicológico pelo qual o educando se apropria do

conhecimento, o que justifica o 'como se ensina', quer dizer, o método que será utilizado no trabalho pedagógico.

Seleção e organização dos conteúdos

A seleção dos conteúdos requer, inicialmente, a definição de critérios para que sejam escolhidos os mais significativos e os mais adequados para a área de conhecimento, levando-se em conta a idade e o nível de maturidade dos educandos; em segundo lugar, devem ser priorizados os mais necessários e os mais válidos para o alcance dos objetivos estabelecidos, considerando-se o tempo, a carga horária da disciplina, bem como os recursos disponíveis na escola.

Definição de objetivos

Os objetivos gerais e os específicos devem ser estabelecidos em conformidade com o conteúdo, considerando duas dimensões fundamentais: a teórica e a prática. A dimensão teórica diz respeito à aquisição dos conhecimentos teórico-científicos propostos pelo programa da disciplina, o que será aferido pela avaliação; a dimensão prática refere-se ao uso que os estudantes farão do conteúdo na vida em sociedade, além da sala de aula. Essas duas dimensões respondem às seguintes perguntas: o aluno aprende o quê? Para quê?

Procedimentos de ensino

Os procedimentos devem ser escolhidos em consonância com o método de ensino, com a teoria da aprendizagem, com os objetivos e com os recursos necessários e disponíveis na escola, uma vez que possibilitam as experiências necessárias para o 'como ensinar' e o 'como aprender'. São as ações planejadas para a obtenção dos objetivos.

Recursos

Os recursos podem ser classificados em dois grupos: os humanos e os físicos. Os recursos humanos envolvem os professores, os alunos e a comunidade escolar; já os recursos físicos abrangem filmes, vídeos, exposições, demonstrações, livros, revistas, internet, celulares, entre outros.

Avaliação

A avaliação pode assumir as mais diferentes formas, contanto que evidenciem duas dimensões fundamentais: a demonstração da apropriação teórica dos conteúdos científicos e a possibilidade, em alguma medida, de sua aplicação social, ou seja, além da sala de aula. Esse procedimento é coerente com os objetivos propostos e responde às seguintes perguntas: o aluno aprende o quê? Para quê?

Como já mencionado anteriormente, o trabalho docente teve como fundamento metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica e a sua didática e como base psicológica, a Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, o ponto de partida de todo trabalho do professor consiste no processo de planejamento, tomando como base o programa da disciplina, as suas unidades de conteúdo e os objetivos propostos, tanto em sua dimensão teórica quanto em sua dimensão prática de transformação social.

Em seguida, já em sala de aula, com a presença dos alunos, busca-se, por meio do diálogo, fazer um levantamento dos conhecimentos prévios que eles já possuem sobre o tema a ser desenvolvido, de modo que evidenciem sua visão de totalidade inicial do conteúdo, sua visão empírica. Nesse primeiro momento, o professor estabelecerá o vínculo do conteúdo a ser ministrado com a prática social e, especificamente, com as experiências dos educandos, instigando-os a se manifestarem sobre o que já conhecem a respeito do tema. A maneira como os alunos estão vivenciando cotidianamente o conteúdo a ser apreendido, agora em sua forma científica, auxiliará o professor na decisão dos rumos de seu trabalho didático, tendo como suporte o 'como se ensina' e o 'como se aprende'. Esse é o momento propício para o professor explicitar o conteúdo científico a ser ensinado, os objetivos, as dinâmicas de trabalho e a forma como serão conduzidas as aulas. Nesse instante, o mestre pode receber contribuições dos alunos, indagando-os a respeito do que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo que será objeto de estudo e quais curiosidades possuem sobre o tema.

Esse primeiro passo caracteriza a prática social inicial do conteúdo a ser ministrado.

Segundo passo: problematização

No segundo passo, o professor, com base no conhecimento acerca do que os alunos sabem e se orientando pela proposta de conteúdo científico-cultural escolar da disciplina, passa a problematizar tanto o conteúdo empírico inicial quanto o conhecimento estruturado que deve transmitir aos alunos. Algumas questões são fundamentais para orientar o trabalho, dentre as quais destacam-se as seguintes: por que aprender esse conteúdo? Que problemas sociais estão relacionados a esse conhecimento? Qual é a relação estabelecida entre o conteúdo a ser estudado e a sua prática social? Essas perguntas e outras semelhantes devem problematizar o conteúdo científico, tendo em vista os objetivos propostos, tornando a sua apropriação e o seu possível uso na prática social um desafio.

Os aprendizes, em pequenos grupos, manifestarão sua opinião e seu conhecimento sobre o conteúdo específico das aulas a serem ministradas. Para isso, são elaboradas questões simples, as quais levam em conta os conhecimentos iniciais dos alunos sobre o tema e os aspectos dos conteúdos científicos que o professor ensinará. A partir desse momento, o professor informa aos educandos que o conteúdo será abordado sob diversas perspectivas, diversos aspectos, ou seja, sob múltiplas dimensões, tais como a científica, a social, a cultural, a histórica, a psicológica etc., conforme os tópicos que serão desenvolvidos. Essas dimensões devem ser anunciadas sob a forma de perguntas que se constituem um desafio intelectual para os alunos em relação aos conteúdos que serão trabalhados pelo professor. Tais conteúdos, imaginariamente, são retirados da prática social, apreendidos em sua dimensão teórica e analisados, estudados e compreendidos de forma gradativa, para, posteriormente, retornarem ao cotidiano como ação prática para a transformação da realidade social.

Terceiro passo: instrumentalização

Este passo é caracterizado pelas ações do professor na apresentação dos conteúdos sistematizados e pelo trabalho dos alunos na apropriação deles. É o momento em que o professor responde e explicita, por meio de procedimentos específicos e adequados ao tema, as dimensões levantadas na problematização. A mediação do

professor se concretiza à medida que ele estabelece a ligação entre o conteúdo e os estudantes. Todo esse trabalho é realizado de maneira intencional e sistemática, a fim de que ocorra o embate entre o conhecimento sincrético do educando e o conhecimento cientificamente elaborado, apresentado pelo professor.

A instrumentalização é o caminho por meio do qual o conhecimento sistematizado é posto à disposição dos alunos como forma de construção, pela passagem do interpessoal ao intrapessoal, para que o conteúdo aprendido se torne um instrumento de transformação social. Nesse processo, o educando passa a ter uma visão mais elaborada do conhecimento científico em vista de responder aos problemas levantados na fase de problematização. Assim, “[...] os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados” (Gasparin, 2012, p. 51).

Quarto passo: catarse

O quarto momento do método diz respeito à síntese mental realizada pelo educando, que contrasta o conhecimento inicial sobre o tema com o conteúdo científico-cultural apresentado pelo professor, ou seja, com o novo conteúdo. Espera-se que ocorra um salto qualitativo, de modo que o aluno passe a ter um conhecimento mais elaborado sobre o conteúdo proposto. É o momento da unificação mental entre o conhecimento empírico, às vezes caótico, e o conhecimento adquirido. É a nova postura mental que, agora, caracteriza-se como uma totalidade concreta no pensamento, uma vez que se constitui de diversas determinações.

A síntese realiza-se em todos os momentos do trabalho docente e discente, à medida que o novo conteúdo é contrastado com o antigo, todavia a expressão formal dessa síntese ocorre quando o educando manifesta, especificamente, em uma avaliação formal, o novo nível de conhecimento alcançado. Nesse momento, expressa a apreensão teórica do conhecimento e visualiza sua aplicabilidade extraclasse. Isso posto, a avaliação ou a prova deverá manifestar em que medida se alcançou a concretização dos objetivos propostos.

Quinto passo: prática social final

A prática social é o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2003). Nesse último passo do processo de ensino e de aprendizagem, a prática educacional é a mesma do início do estudo da unidade de conteúdo trabalhado, mas já não o é ao se levar em conta que o educando e o educador, como partes integrantes dessa prática, assumem novas posturas teórico-práticas em relação ao uso social do conhecimento adquirido na perspectiva da mudança social.

Se, inicialmente, de maneira figurada, retirou-se o conhecimento da realidade imediata, transpondo-o para a realidade abstrata para se apropriar dele mais sistematicamente, analisando-o, estudando-o, apreendendo-o, agora, ele será desenvolvido em um novo nível à prática social, não em forma de conhecimento caótico, assistemático, mas como um novo conhecimento no qual se unem a teoria e a prática, isto é, já não existe nem teoria nem prática, mas sim a *práxis* em que, contraditoriamente, ambas – teoria e prática – estão indissociáveis. As intenções do professor e dos alunos, ou seja, a nova atitude deles em relação ao novo conteúdo se une às ações práticas como contribuição para a transformação social.

É necessário ressaltar que a prática social ampla engloba a prática social final do conteúdo. Esse passo se manifesta nas intenções do aluno de como colocar em prática o novo conhecimento, bem como na ação que implementará como cidadão. Vale ressaltar que esse momento do método se conclui na sociedade capitalista, o que significa que as intenções e as ações do aluno não têm, em si, força para a mudança social, mas devem ser suficientemente fortes para se caracterizarem como um processo de resistência na contramão da sociedade de classes. É uma luta contra-hegemônica em que duas propostas sociais contrastantes – capitalismo e socialismo – são desafiadas a viverem a polarização de ideias na percepção dialética da história e na tensa coexistência entre diferentes lados, vivendo as contradições.

Plano de trabalho docente-discente na perspectiva da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica

O referencial teórico-metodológico apresentado orientou os acadêmicos estagiários das diversas turmas nos anos de 2012 a 2018, tendo como objetivo a prática efetiva do que já haviam estudado nas disciplinas *Formação e ação docente: prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental I e II*.

De posse de tais conhecimentos, os acadêmicos passaram a formular os planos de unidade para a realização de seus estágios, pautados nessa didática, conforme exemplificado a seguir.

PLANO DE UNIDADE: GEOMETRIA E FIGURAS GEOMÉTRICAS

Instituição: Escola Municipal _____ Professor(a): _____

Disciplina: Matemática

Unidade de conteúdo: Geometria e figuras geométricas

Estagiária: Vanessa Bistaffa

Curso: Licenciatura em Pedagogia Ano letivo: 2013 Bimestre: 3.º

Turma: 4.º ano Carga horária: 08 horas/aula

Execução: outubro/2013.

1. Prática social inicial do conteúdo

1.1 Unidade de conteúdo: Geometria e figuras geométricas

Objetivo geral da unidade: conceituar geometria e figuras geométricas, a fim de que os alunos compreendam, de forma sistematizada, o conhecimento produzido historicamente sobre esse conteúdo.

1.2 Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

1.2.1 Tópico 1: Conceito de geometria

Objetivo específico

Apresentar o conceito de geometria, estabelecendo relações com o meio social em que os educandos encontram-se inseridos, a fim de que compreendam, com base nos conceitos da geometria, o espaço em que vivem.

1.2.2 Tópico 2: Figuras espaciais

Objetivo específico

Listar as propriedades das figuras espaciais (cubo, cilindro, esfera, paralelepípedo, cone, prisma e pirâmide) e das figuras planas, estabelecendo relações de semelhança e de diferença entre as que são bidimensionais e as que são tridimensionais, a fim de que, a partir de materiais do mundo físico, desenvolvam seu conhecimento sistematicamente.

1.2.3 Tópico 3: Figuras planas**Objetivo específico**

Conhecer as figuras planas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, trapézio, losango e paralelogramo), bem como classificar as suas propriedades, para que saibam representar o espaço em que vivem.

1.3 Conhecimentos prévios sobre o tema da unidade de conteúdo (diálogo entre professor e alunos).

1.3.1 Perguntar o que os educandos já sabem

O que é quadrado, triângulo, retângulo, círculo, esfera, cone e cilindro?

Essas figuras aparecem nas coisas: cilindro dá forma ao canudo de refrigerante; cone é o formato da casquinha de sorvete; esfera é a forma da bola.

1.3.2 O que gostariam de saber a mais

Conhecer outras figuras geométricas.

Para que serve a geometria?

Quem usa as figuras geométricas?

Quais são as figuras geométricas mais importantes?

Por que são chamadas figuras geométricas?

2. Problematização**2.1 Problemas postos pela prática social relacionados ao conteúdo da aula**

2.1.1 Questões para discussão em grupo.

2.1.2 Que problemas sociais podem ser resolvidos com o uso da geometria?

2.1.3 Como são classificadas as figuras geométricas?

2.1.4 Onde você identifica figuras geométricas?

2.2 Dimensões de conteúdo a serem trabalhadas

2.2.1 Conceitual/Científica – o que é geometria? O que são figuras geométricas?

2.2.2 Histórica – quando surgiu a geometria?

2.2.3 Cultural – as figuras geométricas são iguais em todos os povos?

2.2.4 Social – a geometria está presente em nosso cotidiano?

2.2.5 Prática – onde podemos ver e como podemos usar as figuras geométricas?

3. Instrumentalização

3.1 Ações didático-pedagógicas do professor e dos alunos

3.1.1 Contextualizar a história da geometria, apresentar as figuras geométricas e fazer relações da geometria com o meio social da criança.

3.1.2 Apresentar imagens que contenham figuras geométricas presentes em diversos meios sociais.

3.2 Apresentar figuras espaciais (tridimensionais) e suas propriedades

3.2.1 Apresentar as figuras espaciais (cubo, cilindro, esfera, paralelepípedo, cone, prisma e pirâmide), a fim de explorar cada uma delas, enfatizando suas propriedades.

3.3 Apresentar as figuras planas e suas propriedades

3.3.1 Apresentar as figuras planas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, trapézio, losango e paralelogramo), a fim de explorar cada figura, enfatizando suas propriedades e formas de representação.

3.4 Estabelecer semelhanças e diferenças entre as figuras planas e as espaciais

Distribuir revistas, uma para cada criança, e folhas de sulfite, solicitar que recortem das revistas imagens que representam figuras geométricas, colando-as em folhas de sulfite e escrever o nome das figuras geométricas às quais as imagens estão relacionadas, após o término da atividade, fazer a socialização com a turma.

Atividade em que os alunos tenham que identificar figuras planas e figuras espaciais (diversas figuras misturadas).

Atividade em que os alunos tenham que relacionar grupos de figuras planas com figuras espaciais e vice-versa.

3.5 Atividade com crucigrama: com as figuras planas (bidimensional) e com as figuras espaciais (tridimensional).

3.6 Atividade para relacionar objetos a figuras geométricas

3.7 Apresentação do filme *Donald no país da Matemática*. Discussão sobre o conteúdo do filme

3.8 Atividade em grupo

Os alunos devem desenhar em cartolinas brancas, utilizando diversas formas geométricas que conheceram. Após o término dos cartazes, socializá-los com a turma e organizá-los em exposição.

3.9 Confecção de formas geométricas espaciais (tridimensional)

As formas serão confeccionadas com os alunos em folhas de sulfite.

3.10 Tangran. Trabalhar com os alunos tangrans em folhas de sulfite e deixar que montem e desmontem diversas imagens com eles, apresentando, como exemplo, algumas imagens por meio do Data Show.

3.10.1 Aplicar uma atividade individual contendo diversos exercícios envolvendo geometria, figuras planas (bidimensional) e figuras espaciais (tridimensional), a fim de verificar o conhecimento dos alunos acerca do tema.

3.10.2 Recursos humanos: professora, estagiária e alunos

3.10.3 Recursos materiais: Data show, lousa, pincel atômico, notebook, figuras geométricas feitas de cartolina americana, revistas, tesouras, cola, folhas de sulfite, cartolinas brancas, figuras geométricas de papel color sete, atividades impressas, lápis de escrever, lápis de cor, música e objetos em formatos geométricos.

4. Catarse

4.1 Síntese mental do aluno

Geometria é um conteúdo de matemática que surgiu com as necessidades de os homens dividirem suas terras e conhecerem melhor o espaço em que vivem. Em geometria, há o estudo de diversas figuras geométricas, como as figuras planas e as espaciais. As figuras espaciais são cubo, cilindro, esfera, paralelepípedo, cone, prisma e pirâmide e são assim denominadas por serem concretas e algumas delas rolarem. Já as figuras planas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, trapézio, losango e paralelogramo) recebem esse nome por serem figuras não concretas, sendo esta a diferença entre as figuras espaciais e planas.

4.1.2 Expressão da síntese: avaliação formal – dimensões estudadas

4.1.2.1 Conceitual/Científica: Diga, com suas palavras, o que é geometria? O que são figuras geométricas?

4.1.2.2 Histórica: Conte como e quando surgiu a geometria.

4.1.2.3 Cultural: As figuras geométricas são iguais em todos os povos?

4.1.2.4 Social/profissional: Quem usa a geometria e as figuras geométricas no cotidiano?

4.1.2.4 Prática: Onde podemos ver e como podemos usar as figuras geométricas?

5. Nova postura prática: intenções do aluno.

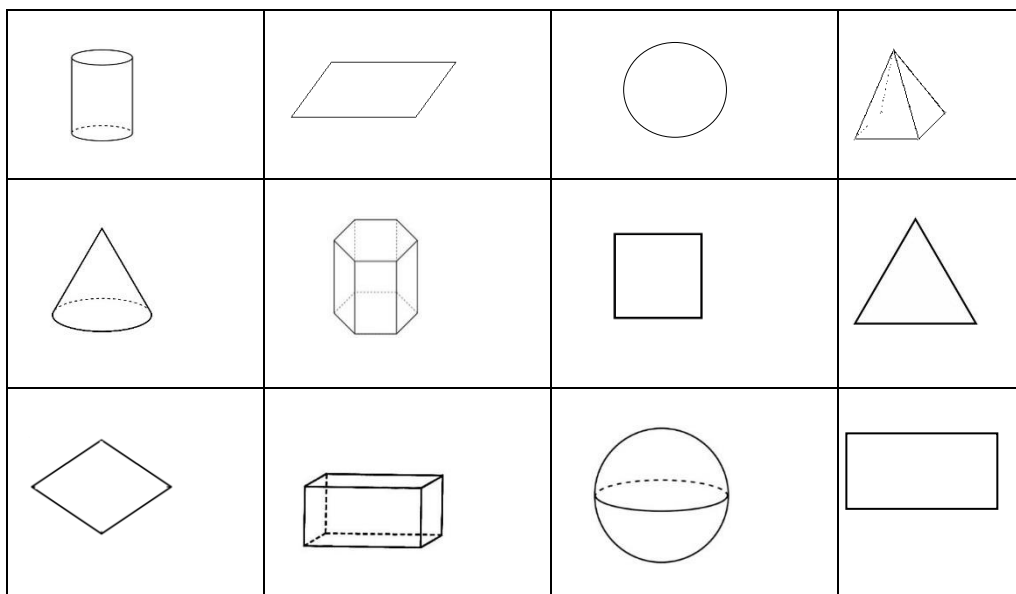
- a) Quero identificar as figuras planas e as figuras espaciais fora da sala de aula
- b) Pretendo saber quem usa, profissionalmente, as figuras planas e espaciais
- c) Gostaria de saber como são utilizadas as figuras geométricas nas diversas culturas

5.1 Ações do aluno: nova prática social do conteúdo

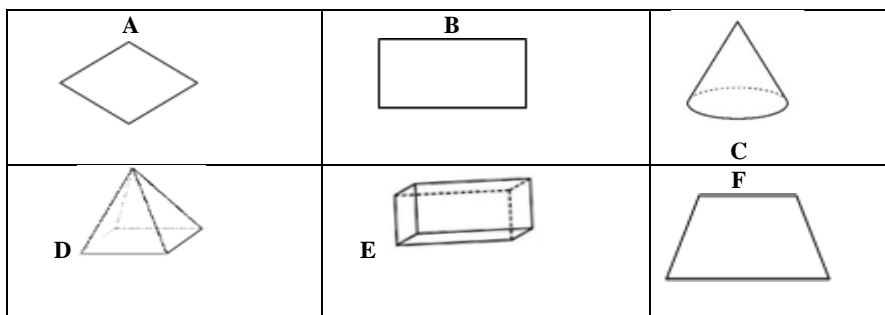
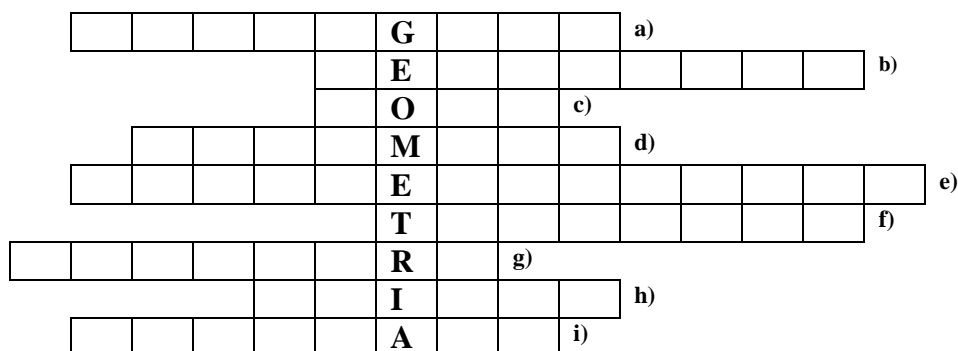
- a) Vou comparar as figuras estudadas em aula com os objetos de minha casa, das construções
- b) Vou entrevistar um engenheiro, um carpinteiro, um professor
- c) Pesquisarei mais o conteúdo em livros de matemática e de história

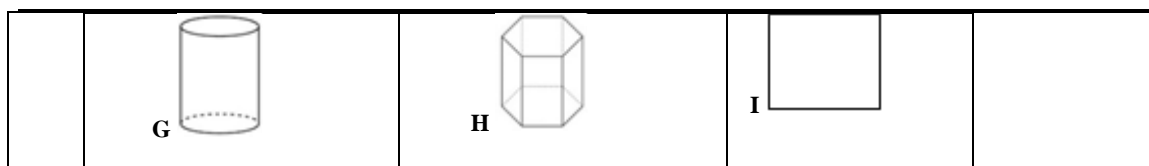
6. Algumas das atividades de geometria utilizadas na instrumentalização e retomadas na avaliação social final do conteúdo

6.1 Identifique, com um círculo, as figuras planas e, com um X, as figuras espaciais

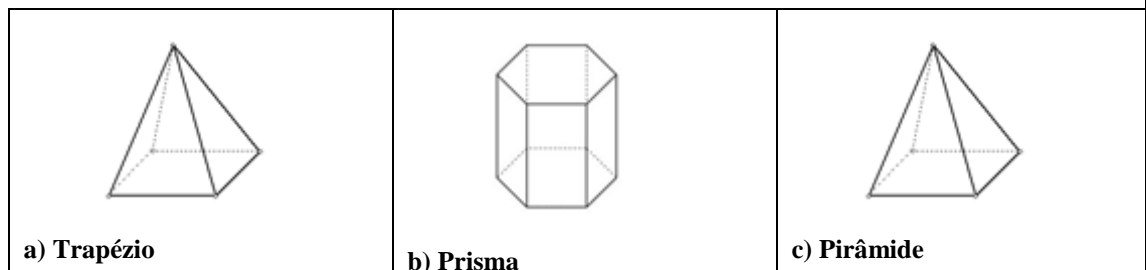


6.2 Crucigrama

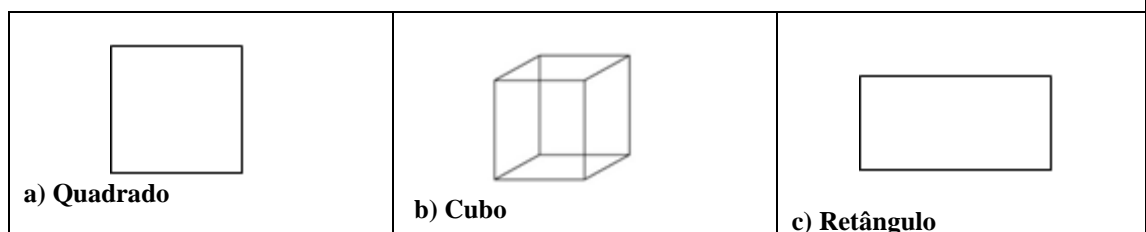




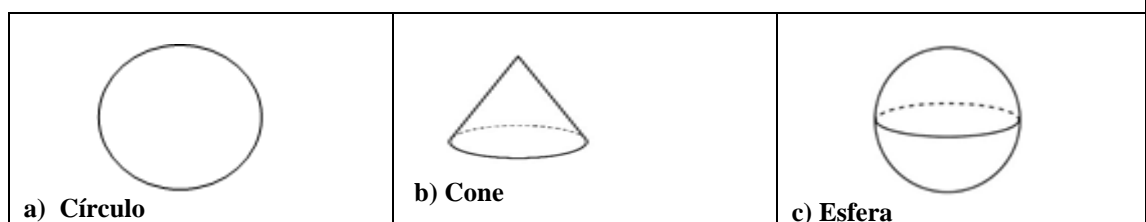
6.3 Quem sou eu? Além de uma figura geométrica, sou conhecida como uma das sete maravilhas do mundo antigo. Quem sou eu?



6.4 Tenho seis faces iguais e me pareço muito com um dado. Quem sou eu?



6.5 Sou uma figura geométrica que representa o formato de muitos planetas. Quem sou eu?



6.6 Algumas propriedades das figuras espaciais

6.6.1 Cubo: é um paralelepípedo retangular com todos os lados coerentes. Dessa forma, as seis faces são quadradas.

Representações do meio social: dado

6.6.2 Cilindro: é composto por duas bases com a forma circular e, possui a mesma medida de altura. O formato cilíndrico possui várias aplicações no cotidiano, como peças de carros, compartimentos de produtos gasosos e líquidos, máquinas industriais, embalagens de produtos para consumo etc.

6.6.3 Esfera: é formada por uma superfície curva, por duas bases e possui espessura. Na matemática, a esfera se refere à superfície de uma bola. Sua aplicação no cotidiano: bola.

6.6.4 Paralelepípedo (retângulo): é um bloco retangular com seis faces, sendo duas iguais. Sua aplicação no cotidiano: caixas.

6.6.5 Cone: o cone reto é uma figura de base circular, gerada pela revolução de um triângulo retângulo. Sua aplicação no cotidiano: casquinha de sorvete e chapéu de aniversário.

6.6.7 Pirâmide: possui uma face denominada base e faces laterais em forma de triângulos. Sua aplicação no cotidiano: pirâmides egípcias e maias.

7 Outras questões de avaliação sobre Geometria

7.1 Aplicar uma atividade individual contendo diversos exercícios de geometria, com figuras planas e com figuras espaciais, a fim de verificar o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo trabalhado.

7.2 Explique, com suas palavras, o que é geometria? Dê exemplos de lugares em que ela está presente.

7.3 Como são classificadas as figuras geométricas?

7.4 Quais são as figuras planas (bidimensional)?

7.5 Quais são as figuras espaciais (tridimensional)?

7.6 Entre as atividades trabalhadas sobre o conteúdo de geometria, quais são as que você mais gostou? Justifique.

8 Referências

Cândido, Suzana Laino. (1997). *Formas num mundo de formas*. São Paulo: Moderna.

Geometria. Recuperado em 25 novembro, 2018, de www.brasilecola.com.br

Geometria. Recuperado em 03 setembro, 2013, de www.webquestbrasil.org

Parra, Cecília, & Saiz, Irma (1996). *Didática da matemática*. São Paulo: Artmed.

9 Procedimentos metodológicos

9.1 Relação teoria x prática: o ponto de vista dos estagiários em relação à teoria e à sua aplicação nas intervenções propostas nos estágios

Fonte: Plano de unidade elaborado pela acadêmica Vanessa Bistaffa, da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental, no ano de 2013, do Curso de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte da Universidade Estadual de Maringá.

O trabalho de aplicação da proposta didática desenvolveu-se na Universidade Estadual de Maringá, no Curso de Pedagogia – Campus Regional de Cianorte, no período de 2012 a 2018. No ano de 2012, ao propor aos acadêmicos de terceiro ano do Curso de Pedagogia, na disciplina Estágio supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental, a realização do planejamento das unidades de conteúdo de acordo com a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, houve a preocupação com a reação negativa de alguns acadêmicos. Essa preocupação justificava-se, em primeiro lugar, pelo receio que os alunos poderiam ter em relação ao ‘novo’. Ainda que já tivessem estudado essa proposta metodológica como conteúdo da disciplina Didática, não haviam, ainda, desenvolvido planejamento nessa perspectiva. Em segundo lugar, os acadêmicos de Pedagogia já haviam formado a ideia de que o planejamento de acordo com a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica era “um plano de aula muito complexo, com muitos passos, burocrático e teórico”.

É provável que essa ideia tenha surgido nos primeiros contatos que mantiveram com outros modelos de plano de aula, não tão complexos em sua elaboração, durante observações realizadas em Centros de Educação Infantil e em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, como atividades de estágio supervisionado ou de estágio extracurricular. Nessa inserção na escola, quer seja na educação infantil, quer seja no ensino fundamental, percebiam que os planos utilizados por alguns professores se constituíam de uma simples listagem de objetivos gerais, de conteúdos, de metodologias, de formas de avaliação, sem interligação dos conteúdos com as necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos. Deduziam, então, que isso era suficiente para cumprirem sua tarefa inicial de docência. Talvez essa fosse a zona de conforto daqueles professores regentes. Desafiando os acadêmicos com uma nova proposta metodológica de ensino e de aprendizagem, realizou-se um retorno à matriz teórico-filosófica que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática. Essa retomada foi feita para se iniciar a elaboração dos planos de unidade dos conteúdos propostos pelas escolas em que os acadêmicos realizariam seus estágios.

Inicialmente, foi necessário criar motivos para que os alunos saíssem da zona de conforto em que se encontravam. O posicionamento deles era de uma certa resistência diante do desconhecido, algo considerado natural, já que medo e ansiedade são sentimentos normais em situações como essa, mas que precisam ser vencidos quando se quer atingir os objetivos propostos. Foi-lhes, assim, explicitada a importância do planejamento e a diferença entre um plano de pesquisa e um plano de ensino e de aprendizagem. São processos de planejamento e de ação prática muito diversos entre si. Enquanto a pesquisa busca o desconhecido, por meio de uma metodologia própria, o plano de ensino parte do conteúdo já conhecido, disponível socialmente. Isso significa que o planejamento da proposta de ensino toma seu sentido maior se o professor tiver domínio do conteúdo a ser transmitido/reconstituído, isto é, se ele, primeiramente, demorar-se no objeto. Caso contrário, o plano de ensino será uma mera listagem de conteúdo e de atividades a serem realizadas.

Primeiramente, os acadêmicos foram instrumentalizados teoricamente com a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática. As dúvidas expostas por eles foram sanadas por meio de explicações do conteúdo e de exemplos práticos; foi proposto que estudassem o conteúdo que ensinariam no ensino fundamental durante a docência como

atividade do estágio supervisionado. Posteriormente, os acadêmicos foram orientados na elaboração dos planos de ensino e de aprendizagem que seriam a base da sua proposta de estágio para o trabalho com os conteúdos programáticos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas campo de estágio. O plano apresentado neste artigo foi realizado por uma das estagiárias, com todos os passos e os detalhes que constituem um processo didático-pedagógico que concretiza o método dialético prática-teoria-prática. Os planos dos estagiários seguiram esse modelo, todavia adaptados aos conteúdos específicos de cada área em que foram posteriormente aplicados.

Resultados e discussões

Com o apoio das escolas campo de estágio e certa desconfiança por parte dos acadêmicos, iniciou-se um trabalho bastante árduo, no qual, por vezes, eles perguntavam se conseguiriam concretizar seus planos de unidade; se era possível ministrarem o conteúdo com essa didática; se o tempo estipulado para a execução seria suficiente; se essa proposta de didática, ainda desconhecida na prática educativa, surtiria os efeitos desejados. Demonstravam também preocupação por considerar a teoria difícil; falavam que eram muitos passos a serem seguidos e que era um plano muito minucioso.

Os planos foram elaborados por doze turmas de estagiários, conforme os conteúdos fornecidos pelas escolas campo de estágio, por exemplo: sistema de numeração; alfabetização; ambiente natural e modificado; gêneros textuais; geometria; indústria e comércio; história do Paraná; alimentação; saúde. Vale ressaltar que, em todos os estágios realizados, esses conteúdos foram os mais solicitados pelos professores regentes das turmas.

Após a elaboração dos planos de unidade, os acadêmicos foram às escolas para ministrarem suas aulas de estágio e, ao retornarem, grande parte deles demonstrava satisfação pelo resultado da intervenção com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme o relato desses estagiários, todo o tempo de estudo empreendido para a compreensão dessa proposta e a dificuldade na elaboração de um primeiro plano de unidade foram compensados no momento da aula, pois, durante a intervenção, perceberam que seria mais fácil trabalhar mediante uma organização prévia do conteúdo, mais detalhada.

Ao pessimismo inicial, à desconfiança e à apreensão que antecederam a execução do plano de unidade, seguiram-se os resultados positivos e a satisfação da aplicação dessa proposta de trabalho docente. Os estagiários perceberam como um plano detalhado da ação do professor tem maior possibilidade de envolver os aprendizes pequenos na elaboração de seu conhecimento. Evidentemente, nem todos os acadêmicos conseguiram realizar o trabalho com desempenho excelente, mesmo porque era a primeira vez que utilizavam esse tipo de plano; contudo a maioria dos estagiários manifestou-se de maneira favorável a essa nova didática. A seguir, algumas manifestações nesse sentido:

[...] a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica responde às expectativas dos estagiários, ao apresentar conceitos para a elaboração do planejamento que responde à proposta de formação crítica do educando. Na aplicação dos cinco passos da didática de Gasparin, o professor possibilita aos educandos formar conceitos científicos, partindo da problematização de sua prática social para que possa

elaborar a síntese dos conceitos apresentados, proporcionando condições para repensar a realidade social em que vive (O. V. S. Estagiário da 4.^a Série do Curso de Pedagogia/2018).

O estágio realizado no ano de 2015, com o 3.^o ano do ensino fundamental, possibilitou-me o primeiro contato com a realidade da sala de aula. Levou-me, ainda, a perceber a importância do planejamento para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma sistematizada e objetiva. A Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática foram muito importantes nesse sentido, pois ensinaram-me a problematizar os conteúdos, partindo do conhecimento prévio do aluno para mediar os conteúdos por meio de atividades, de leituras, de jogos, de debates e, assim, levar os alunos a um próximo nível de conhecimento. Para minha experiência como pedagoga, a Pedagogia Histórico-Crítica me levou a considerar o aluno como sujeito histórico e inserido em uma sociedade, ou seja, precisamos ensinar levando em consideração o todo e o planejamento com base na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica nos permitem fazer isso (N. C. P. Estagiária da 3.^a Série do Curso de Pedagogia/2015).

Ao usar a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica em nosso estágio, foi possível perceber a importância de elaborar um plano de aula nessa perspectiva, pois ao pensar o aluno em cada uma das etapas do planejamento, visualizamos como ele aliará a prática de ensino à sua prática social, suas vivências, experiências e até mesmo suas expectativas quanto ao que aprenderá. Nas intervenções, percebemos quanto a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática nos orientaram para mediar as práticas cotidianas do aluno com o conteúdo a ser aplicado, pois dessa forma os estimulamos mais a irem além de seus conhecimentos e até mesmo a buscar novas experiências (C. M. Estagiária da 4.^a Série do Curso de Pedagogia/2018).

Ao utilizar a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, percebi a facilidade de estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, o que tem contribuído para a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos. O planejamento da unidade para o estágio e a aplicação das aulas aconteceram de forma contínua, estabelecendo uma relação com os aspectos econômicos, políticos e sociais que permeiam o meio social. Sinto segurança ao utilizar, até porque me dá um caminho a ser percorrido (L. A. S. Estagiária da 4.^a Série do Curso de Pedagogia/2018).

Percebeu-se, ainda, que grande parte das diretoras e das coordenadoras pedagógicas das escolas campo de estágio compartilhava o desejo de trabalhar com a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, por considerar a vertente pedagógica que norteia as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (Paraná, 2008) como proposta oficial. Por mais que alguns docentes não consigam definir com clareza a proposta das diretrizes que norteiam a educação básica do Estado do Paraná, a leitura desse documento evidencia que o seu direcionamento é o Materialismo Histórico e, conseqüentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Entende-se que, embora haja controvérsias entre o que propõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e a prática educativa das escolas,

há um esforço coletivo dos docentes para trabalhar com os conteúdos de suas disciplinas de modo a exercerem o compromisso social. Observou-se também que muitos buscam aplicar a proposta teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua respectiva Didática. Assim, infere-se que as manifestações dos estagiários são um sinal positivo e significativo da viabilidade teórica e prática dessa didática.

Considerações finais

A unidade entre teoria e prática nem sempre é visível para docentes e discentes. Há um pressuposto tácito de que teoria e prática são duas dimensões que se unem para constituírem uma nova totalidade teórico-prática, como se ambas as partes fossem apenas justapostas. Por outra parte, frequentemente, assume-se, de forma equivocada, que a teoria é pura abstração, enquanto a prática é puro fazer.

No processo dialético, essa representação não traduz toda a verdade porque toda teoria é ao mesmo tempo prática e toda prática se constitui também em teoria. Essas duas dimensões se explicitam na *práxis* que une, contraditoriamente, teoria e prática, sem destruir nenhuma delas, tampouco desconsiderá-las como duas realidades independentes.

Nesse sentido, todo o trabalho dos estagiários foi um processo teórico-prático em que, no primeiro momento, planejaram seu conteúdo e suas atividades como se fossem teoria que já continha em si a prática. A execução do plano de unidade se efetivou pelo estagiário sob a forma de prática docente escolar, mas essa prática trazia em si a teoria que antecedeu a fase de sua preparação.

Entende-se que os sentimentos, as apreensões e os desafios dos estagiários nos processos de planejamento e de execução de seus planos de unidade justificam-se diante do novo que pode surgir como algo confortável ou contrário disso. É provável que a segunda situação seja a mais presente, pois implica sair do lugar conhecido, sem ter a clareza da direção a ser encaminhada. Se houver, porém, uma segunda oportunidade de realizar com sucesso a mesma tarefa, de maneira mais agradável do que na primeira vez, é possível que se inicie um processo em escala ascendente em que haverá um maior envolvimento, tanto do professor quanto dos alunos, no processo de apreender com significado e sentido o conteúdo científico-cultural transmitido pela escola.

Referências

- Adorno, T. W. (2003). *Adorno: pop star*. In UEM-BCE Periódico, classe 050.
- Adorno, T. W. (1969). *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Caracas – Venezuela: Editorial Arte.
- Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castro, C. de M. (2014). Escola ideal para alunos não ideais. *Revista Veja*. São Paulo, 47(6), ed. 2359, 24.
- Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (5a ed.). Campinas: Autores Associados.

Paraná. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Recuperado em 13 dezembro, 2018, de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

Saviani, D. (2003). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Takahashi, F. Conselho impõe aula prática na pedagogia de USP, Unesp e Unicamp. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Caderno Cotidiano, sábado, 31 de maio de 2014.

Recebido: 24/08/2018

Aceito: 18/12/2018