PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ROSIANE DE FÁTIMA PONCE

**DA PRÁTICA À TEORIA. DA TEORIA À PRÁTICA: uma pesquisa intervenção com
professores universitários sem formação pedagógica**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSIANE DE FÁTIMA PONCE

**DA PRÁTICA À TEORIA. DA TEORIA À PRÁTICA: uma pesquisa intervenção com
professores universitários sem formação pedagógica**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marli E. D. A. de André.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2010**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marli E. D. A. de André

Profa. Dra. Elenita de Ricio Tanamachi

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Profa. Dra. Mitsuko A. Makino Antunes

Profa. Dra. Vera M. Nigro de S. Placco

ÀS MINHAS ESTRELAS GIGANTES,
meu **PAI** (Zé Ponce) e minha **MÃE** (Linda, D. Linda!), dedico esse estudo.

*...Apesar das minhas idas e vindas, chegadas e partidas,
Desde a graduação quando fui estudar distante,
Vocês sempre a me esperar.
Sem saber ao certo quando chegaria ou o que eu fazia (e faço ainda).
Basta-lhes saber que estou a me preparar para ser “professora”.*

*Por tudo o que são e significam em minha vida, agradeço-lhes.
Pelo imenso AMOR que me dedicam. Pelo apoio e coragem de incentivar meus vãos...*

*Desculpe-me: pelas ausências, foi preciso. Pelas ligações diárias, a ‘vigiar’ se caminhava
tudo bem do lado de lá.*

ZÉ PONCE e LINDA:

*vocês dedicaram suas vidas aos filhos,
amando-os com afinho e devoção.
O coração enorme de pais batalhadores por um futuro melhor.
Não puderam freqüentar os bancos escolares,
Foi a vida, as batalhas, o trabalho que vos edificou.
A falta de estudos não vos impediu de oferecer aos quatro filhos o exemplo de
dignidade e de persistência.*

*A luta foi grande, mas cheguei até aqui: o doutorado.
Vocês participaram dessa conquista.
Espelho-me em vocês, que muito me ensinam.
Nós vencemos mais uma batalha!! Ebaaa!!!
Ah, mas outras estão por vir, e conto com vocês.*

Bença minha MÃE,

Bença meu PAI!

Amo-os MUITO, MUITO, MUITO.

Infinito Particular (Marisa Monte)

Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro, o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler
Faça sua parte

*Me abraças
Me incentivas a ser LIVRE
A correr segura. A conquistar outros mundos*

Eu sou daqui, eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta
bandeira de mim

*E vou! Vou por toda parte
...Porque sei que estás a me olhar
A me proteger, se a queda ocorrer!*

Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
Em alguns instantes
Sou pequenina e também gigante

*Se caída estou? Ah, logo chegam as palavras
Uma melodia firme, a me curar
Forte me puxas e me lanças ao mundo, de novo*

Vem, cara, se declara
O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder
Olha minha cara
É só mistério, não tem segredo

*Retomo as batalhas, as guerras
Vejo gentes tão ausentes
Borboletas coloridas no azul a voar*

Vem cá, não tenha medo
A água é potável
Daqui você pode beber
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular

*...E quando em mim estás
És uma roda, de samba
És um menino, pássaro;
És um homem, peixe
És meu sol; és minha lua
És meu eterno e único,
T I T I (Tuim).*

*...Se pudesse, registraria aqui o seu cheiro, as suas cores,
A sua alegria pela vida, pelos amigos.
Sua defesa ao trabalho educativo que humaniza o Homem,
Tudo o que me cativa, me alegra, me acalma.
Obrigada por seres meu **C O M P A N H E I R O**:
De bares, de cozinha, de chácara, de caminhadas,
De hidroginástica, de bailes, de cinema, de prazer, de viagens,
Para você, ofereço meu *infinito particular*: o **AMOR!!!***

AGRADECIMENTOS:

Marli André: pela disponibilidade na concretização desse projeto demonstrando o ser humano sensível e comprometido que és. Agradeço a oportunidade. Minha admiração eterna.

Elenita: pela disposição em dialogar e indicar caminhos na qualificação; pela banca de defesa. Por sua amizade. Meu afeto sincero;

Vera: pela orientação na banca de qualificação e participação na banca de defesa; e sua orientação sobre o processo de bolsas, o que me permitiu permanecer no Programa. O seu sorriso e a sua voz calma nos contagiam;

Lígia Márcia: pela avaliação do texto de qualificação e participação na defesa. Por sua amizade;

Mimi: pelas palavras sinceras que me incentivaram a prestar a seleção na PUC. Pela participação na banca de defesa. Pelo carinho mútuo desde o primeiro encontro;

Sergio, Haroldo e André: meus irmãos. Tenho saudades de nossa infância, quando subíamos nas árvores e a alegria infantil nos unia. Hoje adultos, fica uma saudade. Meu carinho, respeito e esperança de que conquistaremos a felicidade;

Gustavo & Guilherme & Bruna & Letícia & Jonhatan & a pequena Giovanna: meus **sobrinhos** – fonte de energia, alegria e inspiração. *Tia Rose* adora vocês. Peço desculpas pelo sumiço desses últimos meses. Saudades da farra na casa da vó Linda e do vô Zé. AMO VOCÊS;

Renata e Silvia: minhas cunhadas, agradeço por cuidarem da Linda e do Zé, foi uma tarefa difícil, eu sei. Contudo, deram conta. Obrigadú!;

Armandão: meu amigo que me levou ao campus da pesquisa. Meu carinho e amizade sincera;

Nettão: pela amizade; pelo carinho com que me representou na PUC – ah, as matrículas;

Susette, Osvaldo, Talita, Taine, Tânia, Hamilton, Janaina, Nilton, Cristina, Rodrigo, Fernando, André, Jhol, Rosa, Silmara, Enzo, Bife, Guilherme, Ana Cláudia, e as tias, tios, padrinhos, madrinhas, sobrinhas e sobrinhos: a minha segunda família, porto seguro sempre. Agradeço pela torcida e pelo colo de mães e pais e muito mais quando precisei. Perto ou longe, em pensamento ou palavras vocês me fortaleceram e me lançaram para novos desafios;

Eni de Fátima: pela amizade conquistada. Já estou com saudade de nossas corridas frenéticas para chegar ao terminal Barra Funda após as aulas: *'Corre Rô, vamos'; 'Vamos Eni, a gente consegue, corre, corre!'*. Com sua presença e incentivo, foi mais alegre cumprir os créditos e vencer os cansaços das viagens e das noites sem dormir;

Aos Viotto (Irineu) e Leite (Célia): por me acolherem nessa família, me respeitando e me apoiando;

Bernadete Gatti: por me orientar no início do doutorado. No caminho, precisou se ausentar da PUC, e o PED perdeu uma pessoa e profissional incrível;

Irene Medeiros: secretária do PED, por me ensinar os caminhos internos da PUC e do Programa. A minha saudade e o meu carinho;

Aos professores do PED: pelo empenho e disponibilidade em nos ensinar;

Glauco: pela amizade nutrida desde a graduação; meu afeto e admiração sempre;

CAPES: pelo apoio financeiro;

AOS PROFESSORES DESSA PESQUISA, meu maior agradecimento. Compartilho essa conquista com VOCÊS. Meu carinho eterno e minha amizade sincera.

RESUMO

PONCE, Rosiane de Fátima. **DA TEORIA, À PRÁTICA; DA PRÁTICA, À PRÁXIS: uma pesquisa intervenção com professores universitários**. 2010. 150. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. São Paulo, 2010.

Ao focar a pedagogia universitária no país, essa pesquisa intervenção se propõe investigar professores do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. Essa pesquisa se fundamenta nos estudos de Karl Marx – premissas da epistemologia do materialismo histórico dialético, por entender que essa teoria, ao estudar o modo de produção capitalista, possibilita compreender o homem e a sociedade em sua concretude, numa perspectiva histórica e dialética. A análise crítica do sistema capitalista desenvolvida pela teoria marxiana (modo de produção e condições sociais) torna-se a base de teorias que se preocupam com o desenvolvimento e formação humana numa perspectiva crítica, como a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica – que fundamentam essa pesquisa intervenção. O processo da pesquisa intervenção ocorreu por meio da implantação de Oficinas Pedagógicas junto a um grupo de professores do ensino superior da área das ciências médicas sem formação pedagógica. Dos estudos realizados sobre a pedagogia universitária, nas análises da pesquisa intervenção, aponta-se para algumas semelhanças, por exemplo, a solidão do professor iniciante que não encontra apoio pedagógico para elaborar seus planos de ensino; a docência copiada de professores que marcaram esses profissionais; professores que não se formaram para a docência, trata-se de profissionais liberais que chegam ao ensino superior por meio de concurso. A pesquisa intervenção, tomando a categoria atividade como análise, aponta para situações identificadas como transformadoras da prática pedagógica de alguns professores participantes das Oficinas Pedagógicas, engendrando alterações institucionais no campus e que se encontra em andamento, em processo. Um exemplo disso, é a alteração dos Programas de Disciplinas. A discussão sobre a necessidade de rever ementas, conteúdos, sistemática de avaliação, etc. foi engendrada no processo das Oficinas Pedagógicas no campus. Contudo, essa pesquisa intervenção não se afasta da realidade do país, ainda temos muitos professores universitários, seja em início de carreira ou em exercício, com necessidade de entendimento do processo de ensino e aprendizagem e não encontram respaldo em suas instituições, tendo que lidar sozinhos com essas questões. Há ainda que se pensar na exigência de produções acadêmicas nas universidades, que levam professores, muitas vezes, a se distanciarem do ensino. Por falta de condições materiais objetivas, os professores se dedicam muito mais ao campo da pesquisa e da produção acadêmica (artigos, livros, etc.) do que à sala de aula, ao processo de ensino.

Palavras-chave: Professor universitário. Materialismo histórico dialético. Formação pedagógica. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia Histórico-crítica.

ABSTRACT

PONCE, Rosiane of Fatima. **FROM PRACTICE TO THEORY. FROM THEORY TO PRAXIS a research intervention with university teachers without pedagogical training.**

By focusing on teaching university in the country, this research intends to investigate the intervention of higher education teachers of medical science without pedagogical training. This research is based on Karl Marx's studies about historical and dialectical materialism. I believe this theory allows us to understand man and society in its concrete possibilities. A critical analysis of the capitalist system developed by Marxist theory becomes the basis of the human being's development of the historical-cultural psychology and Historical-critical pedagogy which underlies this research intervention. The intervention process of this research occurred through the implementation of Educational Workshops with a group of university teachers in the area of medical science without pedagogical training. Such studies related to university pedagogy, points to some similarities. Firstly, the feeling of loneliness experienced by the beginner teachers who do not find the relevant pedagogical support to perform their work. Secondly, they tend to teach by copying their former teachers who are not trained to teach these professionals. The research intervention analyzed class activities focusing on transforming the practice of some teachers who were taking part in Pedagogical Workshops. The discussion about the need to review the course syllabus, the evaluation system, the planning, etc, are related to the social reality. Moreover, we still have many academics in need of understanding the teaching and learning process who are not supported by their institutions, having to cope alone with these issues besides having to cope with the demands of academic productions. This reality does not allow teachers to be in touch with the critical pedagogical practice making them attend academic demands rather than working as truly educators.

Key-words: University teacher, Historical-dialectic materialism, university pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

De estudos da pedagogia universitária no Brasil à pesquisa intervenção	11
Pedagogia Universitária – alguns estudos.....	17

DA PRÁTICA À TEORIA: a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa

As premissas da epistemologia do materialismo histórico dialético.....	36
A psicologia histórico-cultural e suas principais categorias para a compreensão do processo de formação humana.....	53
A Pedagogia histórico-crítica: alguns princípios para o trabalho educativo emancipador.....	78

DA PRÁTICA À TEORIA. DA TEORIA À PRÁXIS:

Oficinas Pedagógicas – a questão do método e da metodologia	93
A PESQUISA INTERVENÇÃO: o método adotado.....	94
OFICINAS PEDAGÓGICAS: a metodologia implementada.....	102
Das Oficinas Pedagógicas à fundamentação teórico-metodológico: considerações possíveis	117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
----------------------------------	-----

*Tantas vezes me mataram,
Tantas vezes morri
Entretanto estou aqui,
Ressuscitando.
Graças dou à desgraça,
E à mão com punhal
Porque me matou tão mal,
E segui cantando.
Cantando ao sol,
Como a cigarra
Depois de um ano
Debaixo da terra
Igual sobrevivente,
Que volta da guerra.
Tantas vezes me apagaram,
Tantas desapareci
A meu próprio enterro fui,
Sozinho e chorando
Fiz um nó do lenço,
Mas esqueci depois
Que não era a única vez,
E segui cantando.
Tantas vezes te mataram,
Tantas ressuscitará
Quantas noites passará
Desesperando
E à hora do naufrágio,
E à da escuridão
Alguém te resgatará,
Para ir cantando
Cantando ao sol,
Como a cigarra
Depois de um ano,
Debaixo da terra
Igual sobrevivente,
Que volta da guerra.¹*

¹ *“Como La Cigarra”* é uma música interpretada por Mercedes Sosa, com composição de María Elena Walsh.

INTRODUÇÃO

De estudos da pedagogia universitária no Brasil à pesquisa intervenção

No domínio das ciências humanas, o desejo de compreender a realidade exige do investigador a coragem de romper com os preconceitos conscientes ou implícitos, de ter sempre em mente que a ciência não se faz da perspectiva deste ou daquele particular, nem duma posição exterior e pretensamente objetiva, que supõe a eternidade das estruturas fundamentais da sociedade atual, mas da perspectiva da liberdade e da comunidade humana, a perspectiva do homem e da humanidade¹.

Goldman (1977) incentiva a pensar no *ser* histórico e social, com coragem e liberdade. Liberdade de apreender o objeto pesquisado em seu processo de mudanças e transformações enquanto totalidade concreta da realidade – que é o Homem.

Apresento, a seguir, os movimentos e momentos que originaram e subsidiaram o processo de elaboração e efetivação dessa pesquisa de doutorado.

Da experiência no mestrado e da atuação docente principalmente em didática (ensino médio e licenciaturas), no pré-projeto de pesquisa do doutorado, em 2005, me propus a investigar como professores de didática e de psicologia da educação, que atuassem no curso de pedagogia, compreendiam a elaboração do saber científico pelos alunos. Outro objetivo era observar e mapear a relação teoria-prática no desenvolvimento das aulas desses professores. Os professores seriam de uma faculdade particular, indicados pelo coordenador do curso de pedagogia, em uma cidade do interior paulista.

Contudo, no segundo semestre de 2007, dois acontecimentos alteraram o projeto inicial. O primeiro foi a mudança do coordenador do curso de pedagogia da faculdade selecionada, e o novo coordenador justificou que os professores, que seriam sujeitos da pesquisa, solicitaram que as

¹ GOLDMAN, L. *Ciências humanas e filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

atividades da pesquisa ocorressem em 2008, pois precisavam se “preparar” para receber a pesquisadora. Dado esse fato, decidimos não esperar e contatar outra faculdade particular para não comprometer o projeto de pesquisa.

No processo de seleção de outra faculdade, recebi o pedido de um amigo, também professor universitário, para ministrar uma palestra (sobre a didática no ensino superior) a professores de uma universidade pública paulista. O pedido foi mais ou menos assim:

“[...] Estou precisando de alguém para uma palestra sobre didática no ensino superior. É urgente. Meu primo, que é coordenador de curso, me ligou pedindo para apresentar aos professores da universidade. Mas, não sei como fazer isso. Minha amiga, por favor, me salva dessa! Você é pedagoga, estudou para ser professora. Dá aula para professores, coordenou a pedagogia. Como posso ir lá falar de didática? Sou psicólogo, não sei nada dessa disciplina. Você sabe de didática, eu não! Não posso deixar meu primo na mão. Você me ajuda?!?”

Tocada pela necessidade desse amigo, decido conversar com o professor que solicitara a palestra, que esclareceu que o objetivo era sensibilizar professores do *campus* para, coletivamente, discutirem as práticas de ensino na universidade, como utilizarem recursos metodológicos, etc. Como não ficaram evidentes os motivos da palestra, questionei a origem do tema “*a didática no ensino superior*”?

O professor explicou que em 2006, por ser coordenador de curso, participou de encontros promovidos pela equipe Gestora de um Programa de Formação Contínua – Oficinas de Estudos Pedagógicos², implantado pela Pró-reitoria de Graduação, que visava discutir a qualidade do ensino na universidade. Conforme o professor, os coordenadores de curso da Instituição participariam do Programa na condição de mediadores e/ou articuladores dos professores de seu *campus*. Os professores seriam convidados a participar, voluntariamente, das atividades programadas, de reflexão sobre as práticas docentes e sobre os fundamentos teórico-metodológicos da Universidade pública. O professor coordenador contou que os coordenadores de curso, participantes do Programa de Formação Contínua, tinham o apoio pedagógico da equipe

² Antecipo que não faz parte das pretensões dessa tese analisar o Programa de Formação Contínua proposto pela Pró-reitoria desta Universidade, por estar em fase de implantação.

Gestora do Programa de Formação Contínua via fone, correio eletrônico ou pessoalmente e, também, contavam com textos / apostilas confeccionados por essa equipe Gestora.

Enfim, a palestra solicitada seria uma das atividades fomentadas pelo Programa de Formação Contínua de professores da Universidade. E o tema da palestra surgiu porque o coordenador de curso, orientado pela equipe Gestora do Programa, consultou os professores do *campus* quanto a temas que os interessariam na área didática. No final de nossa conversa, o coordenador declarou nada saber do campo da didática e da educação, por isso especificou que qualquer ‘coisa’ que lhes ensinasse seria bem-vindo. Para o coordenador, uma dificuldade enfrentada no *campus* era o fato de não poder contar com o auxílio de professores / pesquisadores formados na área das ciências humanas e sociais, já que os cursos oferecidos nesta Unidade são específicos da área das ciências médicas.

Em novo contato com o coordenador, expus-lhe que, da experiência profissional em didática, não conseguiria em uma palestra mobilizar os professores universitários à reflexão de suas práticas de ensino. Propus a realização de um Ciclo de Encontros³ com um total de 20 horas (16 horas presenciais; 04 horas para leitura de textos), divididas em 04 horas quinzenalmente. O professor coordenador aceitou a proposta e prontificou-se, se necessário, a xerocar textos e digitalizá-los enviando por e-mail aos professores; a divulgar os encontros e organizar o espaço físico com café / água / suco / bolacha.

Corri contra o tempo para preparar temas, objetivos, conteúdos e metodologias, pois já se aproximava o fim do primeiro semestre (2007) e temia que os professores não participassem em função das atividades finais de disciplinas (provas, apresentação de seminários, defesa de T.C.C., relatórios), mesmo assim optei por oferecer os Encontros.

Contudo, os professores compareceram aos encontros, mesmo com várias atividades de

³ Vale esclarecer que o convite recebido para a realização de uma palestra foi no sentido de uma colaboração voluntária, assim não se previa nenhum tipo de ressarcimento pela ação realizada, a não ser um atestado / certificado de participação.

final de semestre. Desses encontros, quero destacar um fato ocorrido no quarto encontro e que se relaciona com a pesquisa intervenção realizada.

Esse encontro tinha por objetivo motivar os professores a relatarem suas experiências docentes com outro professor, se possível, da mesma área. No final da dinâmica, os professores apresentaram suas dificuldades aos demais participantes do grupo, possibilitando construir na lousa um quadro com as necessidades / dificuldades que se assemelhavam e/ou se distanciavam, por exemplo, dificuldade em elaborar provas / sistemáticas de avaliação; dinâmicas de grupos; programa de disciplina; montagem de aulas.

Para finalizar, solicitei que os professores avaliassem por escrito os encontros. No geral, avaliaram que os encontros atingiram as expectativas porque mesmo sabendo pouco do campo da Didática, não mais a ‘temiam’; que as relações estabelecidas inspiraram confiança para perguntar; que o grupo se sentiu confiante para apresentar suas experiências, principalmente suas dificuldades em sala de aula com os alunos.

Uma surpresa nesse último encontro se deu quando alguns professores questionaram um coordenador presente sobre assuntos da instituição e do curso. Num dado momento, a situação ficou um pouco tensa entre os professores e o coordenador, pois pediam a implantação na grade de horário de um período livre (sem aula e/ou atividades de estágio) para reuniões pedagógicas entre os professores. Ou seja, queriam que no segundo semestre de 2007 fosse criado um horário para reuniões de professores e que essas fossem organizadas ‘pedagogicamente’, começando, por exemplo, pelas análises dos planos de disciplinas. Após as argumentações, o coordenador se posicionou:

“Vocês cobram algo que não sou. Assumi a coordenação, diga-se pedagógica, mas não sou pedagogo, não tenho formação nessa área. O pessoal da Reitoria quer investir naqueles que não tem formação pedagógica, mas nós não temos nenhum curso na área de humanas, vamos contar com quem? Não temos o apoio de um pedagogo ou professores de cursos das humanas. Sabem como consegui os encontros sobre didática? Muita sorte, essa é a verdade! Apesar de ser da região, não chegaria até essa professora se não fosse o acaso: ela é amiga do meu primo! Pedi para ele vir e ele a indicou. Foi assim. Ainda bem que deu certo, porque se fosse ruim aí vocês iam reclamar por anos. Agora vocês pedem tempo para reunião? Vamos tentar juntos, mas ver planos, conversar

como pedagogo, isso não sei fazer. Não vou me meter. Acho que podemos usar o que aprendemos aqui das teorias e com a pedagoga presente fazer um convite: você nos ajudaria nestas reuniões?!? Te interessa adotar um grupo de professores órfãos?''

Ao refletir sobre a necessidade dos professores em conhecer conteúdos da didática do ensino superior, fiquei comovida e *afetada* pela situação. Espinosa (2004) entende que “*afetar-se*” é:

II. Digo que somos ativos (agimos quando se produz em nós, ou fora de nós, qualquer coisa de que somos a causa adequada, isto é, pela definição precedente), quando se segue da nossa natureza, em nós ou fora de nós, qualquer coisa que pode ser conhecida clara e distintamente apenas pela nossa natureza. Mas, ao contrário, digo que somos passivos (sofremos) quando em nós se produz qualquer coisa ou qualquer coisa se segue da nossa natureza, de que não somos senão a causa parcial. III. Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entavada, assim como as idéias dessas afecções. *Quando, por conseguinte, podemos ser a causa de uma dessas afecções, por afecção entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão* (p.276, grifo do autor).

Das relações estabelecidas com os professores veio o convite para efetivar uma ação prático-teórica. Essa *afecção* engendra minha decisão de realizar a pesquisa intervenção numa universidade pública do interior do Estado de São Paulo, e não mais em uma faculdade particular. Principalmente, porque as condições postas eram muito favoráveis, havia a aceitação dos professores para a efetivação da pesquisa intervenção. Além disso, entendi que por ter estudado em instituições públicas (do ensino fundamental ao mestrado) criei um vínculo de defesa e compromisso com os espaços escolares públicos, primordiais ao pleno desenvolvimento humano.

Como havia me prontificado a orientar os professores nas reuniões pedagógicas a se realizar no segundo semestre de 2007, fiz contato com o professor coordenador em agosto/2007 para me inteirar das datas das reuniões. Infelizmente, o professor me informou que as reuniões haviam sido transferidas para o mês seguinte, porque ele participaria de cursos fora do *campus* naquele mês e que os professores optaram por esperar seu retorno. Desse contato, o dado positivo foi saber que o coordenador conseguiu reestruturar os horários para que pudessem ocorrer as reuniões. Mas, por questões internas da instituição e do grupo, as reuniões pedagógicas

⁴ Mesmo passado algum tempo, a fala do professor continua viva em minha memória, dada sua intensidade e emoção capazes de influenciar nas decisões futuras que me levaram efetivamente aos sujeitos e ao espaço dessa pesquisa.

não se efetivaram no segundo semestre de 2007.

Em 2008, ao retomar o contato com os professores, esses justificaram que o motivo principal de não realização das reuniões pedagógicas em 2007 foi o fim do mandato de coordenação do professor que organizou os quatro encontros. Ou seja, como o professor coordenador estava encerrando suas atividades de coordenação, não tiveram quem assumisse a organização das reuniões. Disseram que o espaço aberto na grade de horário foi positivo, pois alguns professores se organizaram para dialogar sobre disciplinas, estágios, encontros, porém, sem ter uma supervisão didático-pedagógica.

Destaco que esse texto busca materializar o processo de pesquisa intervenção realizado junto aos professores participantes. A seguir, apresentarei dados dos estudos realizados sobre a docência universitária que me aproximaram do universo investigado – professores universitários das ciências médicas sem formação pedagógica.

Pedagogia Universitária – alguns estudos

[...] O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução⁵.

Com essa epígrafe apresento a opção dessa tese ao materialismo histórico dialético. Da leitura que realizei e interpretei da teoria marxiana, entendo que essa pesquisa se materializa em dois momentos que se integram, que é o método de investigação e o método de exposição. O materialismo dialético possibilita a compreensão da realidade objetiva, através de suas categorias e leis que regem o encaminhamento de um estudo a partir do método marxiano, pois elas refletem, na consciência, a prática social de forma crítica.

Com base nessa abordagem teórico-metodológica, compreendo que o ponto de partida no método é a *investigação*, que parte de uma prática social específica, de uma realidade objetiva, ou seja, é quando o pesquisador se prontifica a apreender o fenômeno social da pesquisa. Para Marx (2002), esse momento é denominado ‘*concreto sensível*’. O pesquisador tem na *abstração* o meio de análise da realidade social objetiva que se propôs a estudar. O pesquisador, então, adentra o concreto sensível, visando separar, recortar o fenômeno (uma parte) a ser estudado da totalidade social, por meio da abstração.

Assim, a partir da teoria marxiana, entendo que o que se define como problema de pesquisa é um fenômeno material, o qual se apresenta num contexto de relações com outros fenômenos materiais, estando esses fenômenos interligados. O papel do pesquisador se pauta em conseguir estabelecer conexões entre esses fenômenos, isolando as propriedades que os compõe,

⁵ LÉNINE, V. I. **Os cadernos sobre a dialética de Hegel**. Lisboa: Minerva, 1975, p.123; *apud* DUARTE, Newton. *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/2000, p.79.

estabelecendo as possibilidades de explicação e compreensão que permite atingir a totalidade.

No caso dessa pesquisa, o fenômeno material e social se fixa na questão da ação do professor do ensino superior sem formação pedagógica para o exercício docente.

Vencido esse momento, o da abstração do fenômeno, há o segundo⁶ momento, no qual o pesquisador reproduzirá, na consciência, todo o processo de investigação, imprimindo a sua interpretação e compreensão do fenômeno social que se dispôs a estudar. É característica desse momento, para o método marxiano, a exposição, a descrição, a análise e a compreensão do fenômeno em sua totalidade, materializando-os na metodologia de exposição da pesquisa: no texto final.

O processo de descrição, de materialização deve refletir a realidade em sua totalidade, nesse sentido, ao materializar a tese, o cuidado deve estar em como os dados da pesquisa serão disponibilizados no texto. Esse cuidado deve existir para não correr o risco de passar, na metodologia de exposição da tese, a idéia de que tudo foi construído *a priori*. A realidade (totalidade) é movimento, e ao ser interpretada pela consciência humana precisa ser refletida em sua dialeticidade. No processo de desenvolvimento da pesquisa, o movimento social e material não podem ser ignorados, a volta ao “concreto sensível” deve fazer parte da pesquisa como compromisso com o fenômeno estudado, com a ciência e, essencialmente, com os indivíduos pertencentes a essa realidade objetiva.

Feitas as explicações e localização da opção teórico-metodológica, passo à exposição da investigação realizada em produções acadêmicas sobre a pedagogia universitária ou docência universitária, como uma das possibilidades de me aproximar do fenômeno a ser estudado em sua realidade objetiva: professores universitários sem formação pedagógica.

De minha experiência docente com alunos e professores em cursos de formação de

⁶ Explico que os momentos são aqui ‘esquematizados’, ou seja, necessitam de apresentação em passos / momentos separados, contudo os mesmos ocorrem paralelamente. O pesquisador ao mesmo tempo em que realiza o levantamento de referências bibliográficas do tema da pesquisa, por exemplo, já elabora instrumentos de coleta de dados, faz contato com os sujeitos de pesquisa, visita espaços nos quais poderá realizar sua pesquisa e etc.

professores (nas licenciaturas) em instituições públicas e privadas, percebo que uma das críticas mais comuns sobre os cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou melhor, à falta de didática. Contudo, apenas o dado da experiência pessoal não é suficiente. Nesse sentido, busquei levantar estudos em torno do tema docência universitária. Essas leituras se fixaram em livros, teses, dissertações, artigos científicos (ANPED, SCIELO, ENDIPE, CAPES) produzidos no fim da década de 1990 ao ano de 2007.

No processo de leituras, percebi a existência de um grupo de pesquisadores referenciado em vários estudos, principalmente em dissertações e teses de doutorado dos anos de 2000 a 2009. Cheguei então a um grupo de professores que desde a década de 1990 investigam assuntos relacionados a formação ou atuação do professor no ensino superior. Desse grupo de professores – pesquisadores há a indicação de uma nomenclatura, que é recorrente em alguns estudos, que é a da “pedagogia universitária”.

Das referências mais utilizadas em pesquisas sobre a pedagogia universitária no Brasil, uma pesquisadora bem citada é Maria Isabel da Cunha, seguida por Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Anastasiou, Marcos Masetto, José Dias Sobrinho e Maria Eugênia Castanho. Esses autores produzem estudos desde a década de 1990, sendo que alguns ocorreram em parcerias entre eles e/ou como resultado de eventos acadêmicos que participaram / organizaram em torno da pedagogia universitária.

Das leituras realizadas, trago para essa pesquisa alguns estudos da chamada pedagogia universitária e estudos sobre o professor do ensino superior. A opção foi em função da representação histórica e social que tiveram esses pesquisadores no cenário acadêmico, pois, conforme levantado, propagaram a resistência nas instituições em que atuam em épocas de grande dificuldade e falta de apoio acadêmico para montar grupos de pesquisa e estudos no Brasil, ao tentarem implantar cursos de formação pedagógica a professores iniciantes do ensino superior.

Sobre o termo ‘pedagogia universitária’ ou ‘docência universitária’, Cunha (2006)[\[9\]](#), se

propõe a recuperar os movimentos que configuram a pedagogia universitária no Brasil e, especificamente, no Rio Grande do Sul. A autora indica ser essa uma tarefa complexa, por haver uma diversidade de instituições no país e ter pouco registro oficial a respeito do assunto. O que se têm, é uma vasta produção acerca da constituição histórica das Instituições de Ensino Superior, no entanto poucos são os registros de iniciativas em torno dos processos pedagógicos no ensino superior. A autora indica a hipótese de que isso ocorre porque essa dimensão não fora considerada importante no contexto universitário ou por não haver espaços na universidade para se pensar na dimensão pedagógica do trabalho docente.

Cunha (2006) explica que desde a implantação do sistema de ensino superior no Brasil, não temos um sistema universitário orgânico, fato que favorece a construção de uma perspectiva setorializada do ensino superior. Com base em documentos e depoimento de professores e outras pessoas que participaram da implantação de algumas Instituições no país, a autora realizou entrevistas semi-estruturadas e sínteses da história de Instituições de Ensino Superior, principalmente da região sul do país (UFRGS, PUCRS, UFPel, UNISINOS, UNICRUZ, FURG, UFSM e ULBRA).

Para a autora, a preocupação com a qualificação do professor do ensino superior se faz presente na trajetória das instituições pesquisadas, que tiveram a influência das tendências políticas, epistemológicas de cada período pesquisado e, também, do estágio de desenvolvimento dessas universidades e suas legislações sobre as práticas acadêmicas.

Na década de 1960 havia grande efervescência em torno de assuntos relacionados à universidade, pois aos cursos de licenciaturas estava dada a tarefa de formar professores para todos os níveis de ensino, o que, para a autora, moveu os professores que atuavam no ensino superior a buscar cursos de aperfeiçoamento. Cunha (2006) avalia como positivo esse momento, uma vez que “[...] experiência rompia, de alguma forma, a tradicional perspectiva de formação pelas cátedras, pela qual os catedráticos tinham poderes vitalícios e, com isso, determinavam o

conhecimento válido e a forma de transmissão desejada” (p.425).

Cunha (2006) sinaliza a existência de um "divisor de águas" entre as décadas pesquisadas, uma vez que

[...] Tudo indica que um ciclo se encerra na década de 1960, atingido especialmente pela Reforma Universitária de 1968; outro caracteriza a década de 1970, quando já se localizam algumas demandas pedagógicas provenientes do MEC; na de 1980, com a transição democrática do país até o processo constituinte; finalmente, a década de 1990 pode ser dividida em duas etapas: a primeira atua na continuidade da de 1980 após a Constituinte e a segunda, a partir de 1995, acompanha a nova reconfiguração do Estado brasileiro, dependente das políticas globalizadas das agências financeiras internacionais. (p.424).

Para a autora, a cada década e por conta das mudanças políticas no cenário nacional e internacional, a pedagogia universitária, que ganhava a atenção de algumas instituições do ensino superior, fragiliza-se pela falta de oportunidade de constituir-se cientificamente.

Berbel (1994, p.23 *apud* CUNHA, 2006, p.425) afirma que a criação do nível da pós-graduação ajudou para o aumento e a expansão de vagas no ensino superior, e isso ocorreu, conforme a autora, em função da “[...] pressão do modelo desenvolvimentista de Estado, agudizou o problema do despreparo do docente do ensino superior do docente para atender as necessidades de algumas carreiras, o avanço do conhecimento e a demanda da organização política e econômica da sociedade”.

Mesmo com o incentivo à pós-graduação, a questão da carência de professores para atuar em diferentes níveis do ensino continuou, deixando, assim, a docência para segundo plano ou de fato negligenciada. Conforme Berbel (1994, p. 25 *apud* CUNHA, 2006, p.425), é a partir da década de 1970, impulsionado pelo Parecer 977/65 da Sesu, que a universidade é chamada a assumir “[...] um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em um centro criador de ciência e cultura, além de sua função de formadora de profissionais”.

Este processo não pode ser visto desprovido de crítica, pois desde a implantação de cursos superiores (graduação; pós-graduação) foi priorizada a quantidade ao se investir, por exemplo, na oferta do número de vagas, sem investir, paralelamente, na formação pedagógica dos

professores universitários, algo fora da pauta da universidade e do governo na época.

Cunha (2006) indica que o Ministério da Educação e Cultural (MEC) ao reformular o ingresso do docente no ensino superior, com o Parecer 977/65, que concedeu incentivo salarial a professores portadores de diplomas de especialização e/ou de cursos de aperfeiçoamento, cria condições para a expansão desses cursos, porque os professores começam a procurar esses cursos para se aperfeiçoar e melhorar a faixa de ganho salarial.

Algumas vezes, o que impulsiona os profissionais a buscar cursos de aperfeiçoamento não está tão somente na questão da formação pedagógica, isso se partir da análise de uma realidade concreta: a sociedade do capital, que incentiva-nos ao consumo. Ou seja, a busca de aperfeiçoamento profissional passa, também, por questões econômicas e de status social.

Ainda, conforme Cunha (2006), os anos da década de 1970 foram importantes para a construção das bases de uma pedagogia universitária no país. Na época, ocorreu a identificação da pedagogia universitária e a estrutura política. A pedagogia universitária se identifica quase que exclusivamente com a concepção tecnicista de educação, não apenas nas universidades, mas na sociedade como um todo. O regime autoritário imposto pelos militares sufocava os movimentos de organização política.

É por volta dos anos de 1980 que se estabelecem os órgãos de apoio pedagógico em algumas universidades. Para a autora, isso ocorreu dada a abertura para o diálogo em função de se viver a implantação de um processo de abertura, é nessa fase que no meio acadêmico ocorre a inserção das teorias críticas nas áreas das ciências sociais e da educação.

Sobre o desenvolvimento da pedagogia universitária, a autora aponta que dois eixos recebem destaque: a avaliação institucional e a formação continuada de professores. Em algumas instituições, o balizador das discussões foi o Projeto Institucional Pedagógico, o qual definia as diretrizes da instituição.

Contudo, mesmo reconhecendo o avanço da pedagogia universitária no Brasil,

especialmente no Rio Grande do Sul, Cunha (2006) avalia que

[...] seria ilusório atribuir-lhe uma legitimação que ainda estava longe de alcançar. Eram frágeis as estruturas que lhes davam sustentação, muitas vezes dependentes da sensibilidade ou compromisso dos dirigentes. É possível identificar alguns fatores que contribuíam para tal situação: a tradição universitária que valoriza o conteúdo sobre a forma; a fragilidade histórica da percepção do campo da educação como profissão; a base epistemológica dominante que afasta os processos que incluem a incerteza e a multiplicidade de alternativas são algumas delas. Por outro lado, a dificuldade de muitos pedagogos para construir diálogos multidisciplinares; a emergência de soluções em contextos já normatizados e a falta da cultura investigativa, acompanhando a pedagogia universitária podem ser apontadas como outras razões que definiram a debilidade do campo. É preciso identificar, também a complexidade que o professor universitário enfrenta para aceitar um assessoramento pedagógico. (p.430).

No final da década de 1990, a trajetória da pedagogia universitária que havia promovido a emancipação nas Instituições de Ensino Superior e que já se aproximava de sua consolidação, é profundamente abalada. As políticas do Ministério da Educação, subsidiadas pelo processo de globalização da economia, passam a valorizar a racionalidade instrumental e mercantil, mensurando e quantificando os resultados acadêmicos, desconsiderando, então, os processos educativos e as especificidades locais. Não se pode ignorar as políticas públicas implantadas

[...] pelo Estado-Avaliador que cada vez avançam mais na sua voracidade de interferência no projeto que as universidades constroem para si, alicerçadas na sua história, no seu contexto e nos seus compromissos sociais. O mais grave é que nem sempre se explicam adequadamente as novas demandas, avançando em uma condição subliminar de construção de novas subjetividades. Os atores principais da ação acadêmica – professores, alunos e gestores – vão se deixando invadir pela nova ordem, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos. O que, no início, era olhado com desconfiança e até com rechaço começa a fazer parte da compreensão cotidiana sem muitos questionamentos, como inevitável condição de sobrevivência acadêmica. (CUNHA, 2006, p.431).

Nesse cenário, as universidades vão se rendendo ao processo produtivo que impõe a qualidade esperada pelo mercado, com isso deixam de produzir conhecimentos próprios. A pedagogia universitária, nesse cenário, acaba se adequando ao utilitarismo e supérfluos ditames do capitalismo. Para Cunha (2006), a pedagogia universitária, nesse momento, auxilia na implantação de cursos superiores e avaliação dos cursos já existentes interpretando a legislação vigente e, também, propondo a criação de novas Leis.

Para Cunha (2006), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 deflagrou mudanças nas universidades, e essas se viram às voltas com determinação de reestruturarem seus cursos, suas

grades curriculares, e o que já vinham realizando, novamente, é deixado de lado. Não se valoriza a identidade e especificidade das universidades, reduzindo suas ações a execução de tarefas de cunho burocrática.

Nesse cenário, identifico que a ação da pedagogia universitária, numa perspectiva de emancipação, se configura como resistência. Isso se levar em consideração a existência de um grupo de professores que continuou a produzir um campo científico próprio e o qual identifica que a diferença está justamente no processo político que cada universidade elabora para si. Na defesa de uma pedagogia universitária emancipatória. Cunha (2006) ressalta que quanto mais as universidades assumem “[...] a condição de autoria de sua própria vocação e história, mais elas precisam de estruturas pedagógicas que as ajudem nessa trajetória”.

Em resumo, do estudo realizado pela autora, fica a compreensão de que a pedagogia universitária se desenvolveu no país juntamente com a implantação das instituições de ensino superior. Uma questão importante é que essa área de pesquisa se estruturou por meio de iniciativas de pesquisadores preocupados com questões em torno da docência e do professor universitário em início de carreira sem formação pedagógica para o exercício docente. Na década de 1980 a 1990 raras foram as instituições de ensino (especificamente as universidades públicas) que deram apoio institucional para implementar grupos de estudos e/ou de formação continuada a professores sem formação pedagógica. A resistência e persistência de alguns professores espalhados pelo país, em pesquisar e implantar cursos de formação continuada a professores sem formação pedagógica ao exercício docente, é o que marca os estudos da pedagogia universitária, como explica Cunha (2006).

Outro pesquisador que configura como um dos mais citados em estudos envolvendo a pedagogia universitária é Marcos Masetto, o qual organiza em 1998 o livro “*Docência na Universidade*” (2008 está em sua 9ª ed.). O autor especifica que essa obra é fruto de um encontro entre 20 professores universitários (USP, UNESP, PUC-SP, PUC-Curitiba, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Paraná, Universidade Mackenzie), realizado em 1996 na USP (no Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior/NUPES). O encontro gerou novos estudos, novas parcerias, iniciando uma rede de comunicação entre os participantes. Nessa obra, os autores enfocam o ensino superior por meio dos seguintes temas: a discussão da profissionalização da atividade docente no ensino superior; a reconfiguração de currículos na universidade; universidade pós-moderna; formação do docente; relatos de experiências de formação pedagógica na pós-graduação; etc.

Masetto (1998) esclarece que os cursos superiores no Brasil iniciaram sua trajetória em 1808. Época em que ocorre a transferência da corte portuguesa ao país. Por haver necessidade de formação intelectual e política de nossa elite brasileira, estes cursos superiores tomaram para si essa responsabilidade, o que, até então, ocorria em Portugal ou em outros países europeus. Os primeiros professores universitários eram oriundos de tais cursos, mas com a expansão do ensino superior houve necessidade de ampliação do corpo docente em diversas áreas do conhecimento, levando profissionais renomados, em suas áreas de atuação, a compor os quadros das universidades.

O autor chama a atenção para o fato de que na década de 1820, quando foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores (direito em Olinda; medicina em Salvador; engenharia no Rio de Janeiro, e depois agronomia, química, desenho técnico, economia política, arquitetura) o modelo curricular implantado foi inspirado no padrão francês da universidade napoleônica, o qual tinha como característica a escola autárquica, supervalorizava as ciências exatas e tecnológicas, deixando em segundo plano, ou até mesmo desvalorizando, as ciências humanas e sociais. Em seu início, os cursos superiores estavam voltados para a formação de profissionais que exerceriam profissões específicas, uma necessidade social da época.

Masetto (1998) questiona então, dentro desse panorama inicial, como os cursos formavam

os futuros profissionais? O autor explica, em resposta a pergunta que formula, que os profissionais eram formados por um processo de ensino que enfatizava o conhecimento e a experiência daqueles profissionais que já sabiam e conheciam a profissão, aos alunos que nada sabiam. Essa realidade, conforme o autor, vai até mais ou menos a década de 1970 quando se exigia, para ingresso na carreira docente, apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão. Pachane (2003, p. 38) complementa que nessa época “[...] reforçava-se a idéia de que bastava o professor oferecer o conteúdo (o ensino) e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o desempenho do estudante”.

Masetto (2003) afirma que vem dessa experiência a crença de que quem sabe fazer, automaticamente, pode ensinar, o que colabora com a crença, até pouco tempo inquestionável nos meios acadêmicos, de que a docência no ensino superior supõe, apenas, o domínio de conteúdos de uma determinada profissão, sem necessidade, do domínio didático-pedagógico. Tal crença perdurou por algumas décadas. Muito recentemente, com a participação fundamental das pesquisas realizadas por diferentes áreas do conhecimento, é que se iniciou um processo de estudos sobre o ensino superior, essencialmente no que tange ao (não) domínio didático dos professores, assim, passa-se a discutir a formação do docente universitário de forma mais sistemática no Brasil. Masetto (2003) argumenta que recentemente os professores universitários “[...] começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor” (p. 13).

Lampert (1999, p.105) afirma que a formação inicial e continuada dos docentes universitários constitui um dos grandes desafios das instituições de ensino superior. O autor defende que, em função dos desequilíbrios e avanços em domínios como economia, política, tecnologia, educação e cultura, o professor necessita permanentemente refletir sobre seus

saberes, a fim de dispor de novas aprendizagens, indicando que somente “[...] haverá lugar para quem for capaz de aprender continuamente”.

Lampert (1999) explica que a maioria dos professores universitários viveu uma formação acadêmica conservadora, com características da escola tradicional, as quais acabam influenciando negativamente a sua prática docente. Os educadores que tiveram suas formações pautadas pelo autoritarismo, pela inibição da criatividade, pela ausência de crítica e pela reprodução de conteúdos sem questionamentos sobre a ideologia subjacente sofrem com a necessidade de ruptura. Para aceitar o desafio de mudar, é preciso abandonar as convicções anteriores a fim de começar de novo, como indica Lampert (1999).

Morosini (2001) analisa a docência universitária a partir dos desafios postos pelo contexto nacional. A autora destaca que o fator definidor até então para seleção do docente universitário era o conhecimento e a competência científica na área. Mas, ao se analisar as determinações da legislação própria do ensino superior, a autora aponta que a exigência centra-se na competência técnica, mais entendida como o domínio da área de conhecimento. Para a autora, não existe uma identidade única dos professores universitários no país, porque temos um sistema educacional superior complexo, sem políticas específicas para formação de professores do ensino superior e não contamos com políticas de capacitação didática assumida pelo governo federal. A autora chama a atenção para a possibilidade de agravamento desse cenário, ao se considerar as mudanças por que passa a sociedade, o que demanda formação continuada dos recursos humanos.

Abrahão (2001) estudou o professor e seu ciclo de vida profissional, selecionando a vida de destacados professores do Rio Grande do Sul. Buscou similitudes e dissonâncias nas histórias de vida dos professores no que concerne ao ciclo de vida profissional. Nesse estudo, destaca a autora, levantou a questão da influência da família na formação dos professores e na escolha da profissão,

em especial às professoras-mulheres. Um dado importante do estudo refere-se às conclusões sobre os ingredientes construtores da identidade dos professores da pesquisa: amizade e respeito pelos alunos e colegas; afetividade; sinceridade; fraternidade; amor pela profissão; paixão pela educação; responsabilidade; empenho; crença na educação; busca de maior competência no fazer pedagógico, etc. Abrahão (2001) considera que essas características são positivas e colaboram para a construção identitária do professor.

Enricone (2001) fixa sua análise no professor universitário apontando para a necessidade de inovações no ensino a partir do diálogo com a incerteza. A autora aborda conceitos como: inovações, focalizando uma perspectiva emancipatória na ação docente; incertezas, a partir da contribuição de Morin sobre os limites do conhecimento; diálogo, na perspectiva freireana como posição epistemológica; universidade, em perspectiva inovadora a fim de educar para uma sociedade que ainda não existe; professores, como agentes de mudanças, como profissionais reflexivos, que aprendem e se assumem como construtivistas. As características de um professor inovador seriam: abertura às contradições; permanente reflexão sobre a atividade pedagógica individual e coletiva; atualização teórica; transformação da informação em conhecimento; ressignificação da própria aprendizagem.

Grillo (2001) salienta a questão da necessidade de reflexão durante a construção do conhecimento profissional dos docentes universitários, no sentido desses profissionais retomarem a própria atividade docente para refletir sobre ela, reconhecendo assim a prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato direto e reflexivo com esta mesma prática. A autora defende a reflexão sobre a ação do professor, apontando uma nova epistemologia da prática e construção do conhecimento profissional.

Abramowicz (2002) propõe que uma sistemática de avaliação do desempenho profissional do professor deve ser processual e dinâmica, não se limitando a uma mera apreciação, mas

sugerindo novos rumos e possibilidades de mudanças a serem construídas. Aponta para um programa de formação docente tendo em vista um processo por meio do qual o professor possa pensar, estudar, debater, discutir sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la.

Anastasiou e Alves (2005) preocupam-se com a maneira de ensinar dos docentes universitários em diversas áreas. Assim, sua contribuição é relevante para a discussão sobre os processos de ensinagem na universidade que propiciem efetivamente a aprendizagem. As autoras destacam que as instituições educacionais buscam, em encontros de quatro ou oito horas, realizar cursos de formação docente, a fim de habilitar os docentes para o uso de novas técnicas como um fim em si, deixando assim de aprofundar o conhecimento da técnica, em busca da compreensão do aprender. As autoras conceituam alguns termos centrais da pesquisa, tais como: ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. O termo “ensinagem” é utilizado pelas autoras para significar uma

[...] prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU e Alves, 2002, p. 14).

Gatti (2003) alerta sobre o processo de fragmentação da formação de professores, da supervalorização dos conhecimentos das disciplinas de conteúdos básicos, em detrimento dos conhecimentos de disciplinas pedagógicas, o que é muito sério e se torna motor de distorções na formação profissional dos professores. Para a autora, entre “[...] professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande de se menosprezar as questões de ensino e a formação para o exercício do magistério” (2003, p. 475).

O estudo de André et al. (1999, p.301) que realizaram o “estado da arte de formação de professores no Brasil”, e concluíram que

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no

GT Formação de Professores da Anped, na década de 1990, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. (p.309, grifo nosso).

Esse estudo possibilita afirmar que grande parte das pesquisas desenvolvidas sobre a “formação docente” localiza suas reflexões na formação ou atuação docente na educação infantil e no ensino fundamental. Poucos foram os estudos que abordaram questões da prática docente no ensino superior visto de dentro desse espaço. Ou seja, mapeamentos do campo de formação indicam uma carência de investigações sobre a realidade concreta de professores universitários sem formação didático-pedagógica, principalmente com o uso de pesquisa intervenção como a que pretendemos nessa tese.

Andrade (2007) com o objetivo de atualizar o estudo desenvolvido por André et. al. (1999) analisa a formação de professores em teses e dissertações defendidas no período entre 1999 e 2003 em programas de pós-graduação em educação. A pesquisadora evidencia que o tema “formação de professores para o ensino superior”, que aparece no estudo de André et. al. (1999) como silenciado, surgiu como tema emergente para os próximos anos, indicando que o tema ganhou força em 2003.

Importante ainda destacar, no processo de levantamento bibliográfico, a legislação. Saviani (1998) analisando a L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aponta que não existe amparo legal à formação pedagógica de professores que atuam no ensino superior. O autor explica que na primeira versão da LDB, proposta por Darcy Ribeiro, havia sim a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários, porém, como a Lei sofrera modificações indicadas por diferentes setores da sociedade, ficou fora do texto final da LDB/1996 a preocupação legal com a formação pedagógica do professor universitário. Para o autor, o que se tem é a indicação, em seu Artigo 66, de que a preparação ao exercício superior do magistério deve ocorrer na pós-graduação (*stricto sensu*). Uma vez que não se encontra amparo na Legislação educacional

do país, a formação pedagógica dos professores universitários é deixada ao arbítrio das instituições.

Iniciativas que ofereçam ao futuro professor universitário o preparo a profissão docente, embora existam, como a iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) quanto à obrigatoriedade de estágio de docência no ensino superior para pós-graduandos bolsistas, são ainda pequenas e necessitam de estudos que possam revelar, de modo mais sistematizado, seus resultados. Na maioria das vezes, o recém formado assume a profissão sem nenhuma orientação sobre sua ação no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2005) chamam a atenção para essa condição dizendo que a “[...] universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho” (p.143).

Pimenta e Anastasiou (2005) defendem a necessidade de uma formação específica ao professor universitário:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente”. (BENEDITO, 1995, p.131 *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.36).

Os dados e conceitos levantados ao longo das leituras referentes a formação docente e a pedagogia universitária no Brasil me mobilizou a buscar definições sobre o papel da educação para a sociedade e para o indivíduo. Leontiev (1978) enfatiza que

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta

relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional e inversamente. (p. 273).

No intuito de complementar as palavras de Leontiev, resgato uma colocação de Saviani (2008), ao tratar da *“materialidade da ação pedagógica e os desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica”*, sobre um problema a ser enfrentado no campo político e educacional: a descontinuidade do trabalho educativo manifesto historicamente no país, ou seja, esse

[...] problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro que imprimir a sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos resultados, sendo corrigidos, quando for o caso, mas que tenham seqüência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (p.129).

Cunha (2000, p.46) também tece críticas ao sistema universitário em relação à não valorização de conhecimentos específicos próprios ao exercício da docência, apontando que essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior, sendo que o mesmo não acontece fortuitamente, pois

[...] não é por acaso que dos professores universitários não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores. (p.46).

Das leituras realizadas sobre a pedagogia universitária, compreendo, em conjunto com alguns dos pesquisadores referenciados nesse texto, que a pedagogia universitária está em processo de desenvolvimento e necessita de espaços de formação que possibilitem reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino, em uma articulação dialética com os conhecimentos específicos desse campo e os produzidos pela Pedagogia (ciência da educação) e pelas ciências humanas e sociais.

Essa pesquisa intervenção visa se aproximar da realidade concreta de um grupo de professores universitários que atuam na área das ciências médicas. São professores que não se formaram academicamente para ser professor, tornaram-se professor universitário após alcançar a pós-graduação e prestarem concurso público para o cargo de professor assistente de uma universidade. Em dado momento da carreira profissional, em conjunto com outros professores do *campus* em que atua, foram incentivados pela Pró-Reitoria de Ensino e Extensão a refletir sobre sua prática pedagógica.

Desse grupo, que participou de quatro encontros pedagógicos em 2007, um grupo menor de professores expressou o desejo de continuar no processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, solicitando a criação de um grupo de estudo para, inicialmente, estudar a didática no ensino superior. Concluíram que não dominavam conteúdos da educação e da didática, nesse sentido levantaram como problema a falta de um profissional (pedagogo) que os ajudasse a entender o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Resgatando o processo efetivado nesse campus, conforme apresentei no início desse texto, em 2007 participava do grupo na condição de convidada-palestrante, é quando recebo o convite para dar continuidade aos estudos que implementei nessa universidade. Paralelo a essa experiência com os professores continuava a procurar uma faculdade particular para desenvolver a pesquisa intervenção. Mas, comovida com a situação dos professores descrita acima, decido por realizar a pesquisa nessa universidade pública e não mais em uma instituição particular. Questiono os professores sobre a possibilidade de ser realizada uma pesquisa intervenção, em que eles seriam sujeitos de pesquisa, os professores aceitaram a proposta, com a indicação de que os encontros fossem em dias que a maioria pudesse participar.

Como princípio dessa tese, destaco que levei em consideração que a categoria *atividade*

(Leontiev) e a categoria *mediação* (Marx), principais na constituição da *consciência* (Vigotski e Leontiev), intencionalmente sistematizadas para situações de ensino e aprendizagem, geram motivos que engendram transformações qualitativas no pensamento e nas ações pedagógicas dos professores.

A partir desse princípio, o objetivo dessa pesquisa pautou em investigar o processo de intervenção realizado com os professores universitários a luz da categoria atividade e da pedagogia histórico-crítica.

Evidencio meu compromisso em implementar condições para o desenvolvimento dos indivíduos que participaram dessa pesquisa intervenção (professores e pesquisadora), visando perseguir a relação teoria-prática-teoria assumida como possibilitadora de mudanças qualitativas nas práticas educativas.

Assim, essa tese foi estruturada em três momentos que se integram, a saber:

INTRODUÇÃO: no qual busquei enfatizar alguns movimentos que originaram a pesquisa intervenção, seguido de alguns estudos e pesquisas sobre a pedagogia universitária no país objetivando situar algumas das discussões na área do fenômeno que essa tese se propõe investigar: professor do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente;

DA PRÁTICA À TEORIA: a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa: nesse momento da pesquisa e desse texto me preocupei com a elaboração da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa perseguindo uma base teórica crítica, tendo como referência inicial os estudos de Karl Marx – que chamei de “*as premissas da epistemologia do materialismo histórico dialético*” – por entender que essa teoria, ao estudar o modo de produção capitalista, possibilita compreender o homem e a sociedade em sua concretude, numa perspectiva histórica e dialética. A análise crítica do sistema capitalista desenvolvida pela teoria marxiana (modo de produção e

condições sociais) é a base de perspectivas que se preocupam com o desenvolvimento e a formação humana numa perspectiva crítica, como a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica, que compõem essa pesquisa. Da Psicologia Histórico-cultural, tomei a categoria atividade desenvolvida por Leontiev como eixo principal na efetivação da intervenção e na compreensão dessa pesquisa. A Pedagogia Histórico-crítica, a partir de seus pressupostos político-filosóficos e pedagógicos, permitiu entender a natureza e especificidade da educação escolar e do trabalho educativo e me conduziu na implantação e desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas através da leitura que fiz dessa teoria;

DA PRÁTICA À TEORIA. DA TEORIA À PRÁXIS: Oficinas Pedagógicas – a questão do método e da metodologia: é o momento em que apresento as Oficinas Pedagógicas destacando a questão do método e da metodologia que foram utilizados na pesquisa. Da metodologia desenvolvida na pesquisa intervenção, aponto sua dinâmica e a fundamentação teórico-metodológico que possibilitaram reflexões sobre o professor do ensino superior da área das ciências médicas sem formação pedagógica. Dos estudos realizados sobre pedagogia universitária que apresento nesse texto, nas análises sobre a pesquisa intervenção, encontro algumas semelhanças. Da perspectiva da categoria atividade, a pesquisa intervenção aponta para situações que identifico como sendo possibilitadoras de mudanças da prática pedagógica de alguns dos professores que participaram das Oficinas Pedagógicas e os quais engendraram algumas alterações institucionais no *campus*, sendo que essas alterações se encontram em andamento, em processo.

DA PRÁTICA À TEORIA: a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa

As premissas da epistemologia do materialismo histórico dialético

*Eu sou o espírito que sempre nega,
e isso com razão,
porque tudo que existe,
merece acabar.
Goethe*

No momento anterior, explicitarei movimentos que originaram a pesquisa intervenção junto a professores do ensino superior sem formação pedagógica para a docência. Partindo, assim, de uma prática real concreta: professores universitários na busca de 'técnicas' de ensino mais eficientes a serem utilizadas em suas aulas. Trago, nesse momento, a apresentação do aporte teórico-metodológico selecionado que propiciou apreender e compreender o fenômeno pesquisado que é, a partir da teoria marxiana, entendido como um fenômeno material e social: uma universidade pública do interior de São Paulo e um grupo de professores da área das ciências médicas com pouca ou nenhuma formação pedagógica.

Melhor explicando, a epistemologia presente no materialismo histórico dialético (Marx e Engels), em função de sua especificidade histórica e dialética, permite a captação do real no seu movimento contraditório e em suas múltiplas determinações, uma vez que toma a prática social como critério de verdade e referência fundamental na construção de conhecimentos. Essa premissa justifica a opção teórico-metodológica dessa pesquisa intervenção.

Durante a fase inicial dessa tese, me mobilizei a levantar referências teóricas com base em autores marxistas que pudessem esclarecer a configuração de um estudo a partir de uma fundamentação materialista histórica dialética para que pudesse, nesse processo, eleger as categorias de análises desse estudo. Na intenção de compartilhar esse movimento, trago as premissas da epistemologia marxiana e suas formulações metodológicas. Início com uma análise

retrospectiva, ainda que breve, do processo de construção da ciência moderna, pois esse advento possibilitou que *razão* e *experiência* se tornassem categorias fundamentais para compreendermos a realidade, principalmente se considerarmos que no período medieval a filosofia ficou limitada às proposições religiosas e a ciência pouco se desenvolveu.

Silva (2000) esclarece que com o advento da filosofia moderna, inaugurada no século XVII pelo racionalismo de René Descartes (1596-1650) e consolidada entre o final do século XVIII e início do século XIX, como uma concepção científico-racional acerca da natureza, do homem e da sociedade, que se efetivara como forma hegemônica de conhecimento, serão criticadas e superadas as visões escolásticas e metafísicas vigentes até então na história do conhecimento.

No processo histórico de consolidação dos pressupostos da ciência positivista, um de seus personagens principais é o francês Auguste Comte (1798-1857) que, apesar de não ser o sujeito que inaugurou as discussões positivistas, é reconhecido como o “pai do positivismo”, isso porque foi o grande difusor da idéia de uma ciência da sociedade formada segundo o modelo das ciências da natureza. A partir das idéias positivistas, os fenômenos sociais passam a ser submetidos à precisão do cálculo e ao método das ciências naturais, pois tais parâmetros garantiam os elementos de neutralidade necessários na realização de uma análise científica destituída de componentes subjetivos e emocionais (SILVA, 2000).

Na perspectiva Comteana, a ciência do homem tornar-se-á positiva quando utilizar os métodos das ciências naturais e enfatizar a necessária “ordem”, própria da lógica formal, para garantir o progresso da indústria e da ciência. Portanto, o método positivista traz em sua gênese o objetivo de afastar qualquer idéia ou conteúdo subjetivo que possa subverter a ordem natural das coisas, do homem e da sociedade, postulando a radical neutralidade diante dos fenômenos (SILVA, 2000).

Para o positivismo Comteano, as ciências do homem e as da natureza são ramos de um

mesmo tronco já que, segundo essa corrente, há uma homogeneidade epistemológica entre as ciências sociais e as ciências naturais com uma rigorosa identidade entre sociedade e natureza, de forma que a vida social é compreendida a partir das leis naturais.

O francês Emile Durkheim (1858-1917), um importante pensador do movimento positivista ligado à sociologia, afirmava que os fatos sociais devem ser tratados como *coisas* enfatizando, assim, a existência de uma “lei social natural” dada à identidade natureza-sociedade, fato social-coisa. Durkheim defendia que o físico social, mais tarde denominado de sociólogo, deveria se colocar num estado de espírito semelhante ao do físico, do químico ou do fisiologista para analisar seu objeto de estudo, pois nessa posição conseguiria ignorar os conflitos ideológicos fazendo calar paixões e preconceitos – sendo neutro; dessa maneira se compreenderia a realidade de forma positiva (SILVA, 2000).

Lowy (2000), ao analisar a ciência positivista, esclarece que essa concepção

[...] é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo. Todo esse conjunto de elementos ideológicos, em seu sentido amplo, deve ser eliminado da ciência social. O positivismo geralmente designa esse conjunto de valores ou de opções ideológicas como prejuízos, preconceitos e prenoções. A idéia fundamental do método positivista é de que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que eliminar totalmente qualquer interferência desses preconceitos ou prenoções (p.36).

Compreendo, assim, que a ciência positivista, ao postular a neutralidade e analisar os fenômenos como *coisa*, deixa de considerar o condicionamento histórico-social do conhecimento, do homem e da própria sociedade, levando-nos a uma visão naturalizante acerca desses fenômenos, por conta de sua raiz epistemológica estar ligada às ciências naturais. Essas premissas geraram questionamentos e críticas por parte de pensadores que se propuseram a superar, por incorporação, a matriz teórico-filosófica positivista.

Historicamente, é nesse movimento de superação da ciência positivista que surgem novas

proposições acerca do conhecimento para se compreender os fenômenos próprios dos homens e da sociedade, considerando-os não mais como naturais, mas sim como fenômenos sociais, históricos, transitórios e suscetíveis de transformação. Apresentam-se para dar conta dessa tarefa os teóricos do movimento dialético, dentre seus principais pensadores destaca-se Karl Marx (1818-1883), o qual engendrou esforços teórico-filosóficos para superar os pressupostos positivistas naturalizantes, assim como avançar aos pressupostos idealistas de pensadores como Georg W. F. Hegel (1770-1831) e seus discípulos neo-hegelianos.

Contudo, para Konder (2009), é Hegel quem estabelece um conceito inovador para a dialética ao identificá-la como uma nova teoria do *ser*, considerando que a realidade apresenta-se intrinsecamente contraditória e em permanente transformação, a qual, para ser conhecida, precisa ser captada pelo pensamento em seu movimento e por isso, para teoria Hegeliana, o modo de pensar, não pode deixar de ser, ele mesmo, dinâmico.

Oliveira (2005) aponta que Hegel preocupou-se em compreender a relação dinâmica entre a ontologia, a teoria do conhecimento e as questões da lógica, ao apontar a multilateralidade da dialética na relação entre as categorias do *singular*, do *particular* e do *universal*, analisando essa relação no plano da realidade e no plano do pensamento humano.

A proposta Hegeliana, conforme afirma Oliveira (2005), pretendia superar, ainda que de forma idealista, o isolamento entre as leis e formas do pensamento e as leis da realidade objetiva, uma vez que considerava que as leis do pensamento eram as leis do *ser* e refletiam o conteúdo objetivo das leis do ser. Em conformidade com a visão idealista, a teoria de Hegel considerava o pensamento como a base do processo de compreensão da realidade e a realidade, por sua vez, como um produto do pensamento humano. Para Hegel (2005, p.131), tudo “[...] quanto existe só é, portanto, verdade enquanto idéia, pois só a idéia tem existência verdadeiramente real”. Nessa direção, a proposta Hegeliana pretende superar a tradicional distinção entre a idéia e o real, por

considerar que ambas seriam facetas de uma mesma coisa: o que é real é racional e o que é racional é real.

Entendo que a concepção hegeliana não se estruturou no vazio, ou melhor, se considerar as idéias de Hegel a partir do contexto histórico, social e político da época é possível perceber as influências dos ideais da Revolução Francesa presentes nessa concepção. Os ideais de liberdade que permeavam a França, depois da Revolução Francesa, estão na concepção hegeliana. Outra influência sofrida por Hegel foi das ciências que, na época, se encontravam atreladas ao dualismo cartesiano. A concepção hegeliana buscou avançar a esse dualismo ao diferenciar a idéia de espírito absoluto (que é a sua defesa) com o espírito finito.

O construto filosófico hegeliano sofreu transformações, nesse movimento surgiram os neo-hegelianos de esquerda tendo como personagens principais Bruno Bauer (1809-1872), Max Stirner (1806-1856) e Moses Hess (1812-1875) dentre outros, os quais apregoavam um idealismo revolucionário afirmando que o “[...] importante era o espírito, e a luta para mudar a sociedade era uma luta espiritual, uma luta crítica”, como nos explica Lowy (2000, p.21).

Os pensadores neo-hegelianos, conforme Lowy (2000, p.22), partiram da idéia de que

“[...] a alavanca para a transformação social é o pensamento humano, uma vez que a transformação da sociedade se faria através da transformação da mentalidade ou da consciência do indivíduo ou do sujeito da ação social”. Lefebvre (1991), sobre o idealismo, comenta que esse eleva o saber ao absoluto, mistificando-o e transformando numa idéia ou pensamento misterioso que pré-existe à natureza e ao homem real.

Em 1841, L. Feuerbach (1804-1872), importante neo-hegeliano de esquerda, aglutina em seu livro *“A Essência do Cristianismo”* todo o pensamento de Hegel realizando críticas consistentes à filosofia da religião e a dialética hegeliana, abrindo assim as possibilidades para se propor uma inversão materialista da dialética, a qual será efetivada posteriormente por Karl Marx (GIANNOTTI, 1978).

Frederico (2009, p.27) analisa que Feuerbach discute a realidade imediata da natureza

humana e a sua proposta surge “[...] como uma antropologia radical em busca de uma verdade imediata, sensível, não derivada do pensamento”. Assim, o homem, na concepção Feuerbachiana, deve procurar a verdade por meio da intuição sensível e não pelo exercício do pensamento. Com essa proposta, Feuerbach instituiu um materialismo empirista, o qual é superado por Marx e Engels na obra *“A Ideologia Alemã”*, quando esses reivindicam uma ontologia centrada nas objetivações do trabalho e na história humana (FREDERICO, 2009).

Das leituras realizadas, afirmo que o materialismo histórico dialético promoveu uma inversão qualitativa no conceito hegeliano da dialética, ao conseguir alcançar a superação do materialismo empirista de Feuerbach, propondo uma teoria de caráter crítico e revolucionário, intimamente ligada à política, a história e as condições objetivas de existência humana.

Konder (2009) explica que antes do materialismo histórico dialético, os encontros da dialética com o pensamento político revolucionário eram fortuitos, apesar dos neo-hegelianos de esquerda defender idéias revolucionárias. Para o autor, a teoria marxiana modifica esse quadro, pois articula “uma concepção materialista da história”, reconhecendo o processo material na criação das condições para a mudança, com “a concepção dialética da revolução”, defendendo a intervenção ativa dos homens na transformação do mundo.

Oliveira (2005) afirma que a teoria marxiana enfatiza a prática material como ponto de partida para a compreensão do homem e da realidade, pois, reconhece a atividade prático-sensorial como a base primária do surgimento das faculdades intelectuais, inclusive o pensamento, prática essa inserida num contexto social e histórico. Nessa direção, para a autora, o conhecimento não pode ser reduzido à sua consciência, à sua atividade de pensamento, uma vez que, na realidade, o conhecimento surge na prática do indivíduo e como produto da reflexão sobre sua atividade prática.

A atividade humana, conforme apresenta Oliveira (2005), se concretiza

[...] e se desenvolve com o conhecimento que o sujeito vai elaborando a partir de sua prática, na medida em que, desenvolvendo essa prática, vai captando cada vez mais as leis objetivas da realidade, apropriando-se delas como base para sua prática seguinte. Assim, as leis e formas do pensamento refletem as leis do ser (p.38).

No entanto, é importante salientar que esse reflexo da realidade, para a teoria marxiana, não se apresenta como mero espelho dessa realidade. Pelo contrário, apresenta-se como dinâmico e contraditório, uma vez que o indivíduo reflete a realidade a partir de determinadas condições objetivas de vida historicamente determinadas e, portanto, imprevisíveis e incontroláveis, em constante movimento (OLIVEIRA, 2005).

Não se pode perder de vista que todo indivíduo, numa sociedade de classes, está submetido às condições alienadas e alienantes próprias dessa organização social. No entanto, vale esclarecer que o reflexo da realidade, por ocorrer por contradições, pode possibilitar ao ser humano, apesar da alienação, ascender do *singular* (individual) ao *universal* (gênero humano), mediado pela particularidade (circunstâncias de vida). Essa possibilidade de ascensão (do singular ao universal) permite o movimento de transformação da realidade do indivíduo, do desenvolvimento da cultura, das artes, da consciência, consolidando o processo de constituição do indivíduo como um ser livre e universal (OLIVEIRA, 2005).

Diferentemente da lógica formal positivista, a lógica dialética preocupa-se com o movimento, com as mudanças decorrentes do processo histórico. Ao buscar apreender os fenômenos na sua totalidade, reconhece-os como sínteses de muitas determinações, isso quer dizer, reconhece-os em movimento, articulando-se dinamicamente e submetidos aos condicionantes que os cercam (MARTINS, 2008).

No que se refere ao fenômeno da *contradição*, presente em todos os objetos e fenômenos naturais e sociais, Chauí (2001) esclarece que os opostos, ao se contraporem, transformam-se mútua e continuamente afirmando, assim, a identidade dos contrários, característica própria da dialética. Só há contradição quando a negação é interna, ou seja, quando no mesmo fenômeno há

sua afirmação e sua negação e, portanto, nada é positivo e absoluto.

Para a teoria marxiana, a contradição apresenta-se como um motor temporal, que não existe como fato dado no mundo, mas produzido na sociedade, tendo em vista que é estabelecido entre homens reais, em condições históricas e sociais concretas, objetivas.

Nessa perspectiva, portanto, o processo de produção e superação das contradições garante o movimento da história e revela que o real se constitui como uma luta de contrários. Luta que só termina quando os pólos contrários se negam inteiramente um ao outro e engendram uma síntese, uma nova realidade, a qual, por sua vez, nasce fraturada e reabre a luta dos contraditórios num movimento dinâmico (outra importante lei da dialética), que prima pela incessante transformação da realidade natural, humana e social (CHAUI, 2001).

A lógica dialética, afirma Martins (2008), como lógica da totalidade, não prescinde da lógica formal, mas a incorpora por superação, revelando seus limites, com o objetivo de estabelecer-se como universal na elaboração do conhecimento científico.

Decorrente desse pressuposto, o materialismo histórico dialético enfatiza a importância de se compreender a realidade concreta e conhecê-la na sua totalidade. Para isso, requer a superação da *pseudoconcreticidade*, como evidencia Kosik (2002), e postula avançar à realidade empírica, aparente, superficial e imediata, para adentrar e desvelar as mediações e contradições internas do fenômeno compreendendo-o nas suas múltiplas determinações, seja ele natural, humano ou social.

Martins (2008), ao analisar a construção do conhecimento científico a partir da perspectiva materialista histórica dialética, evidencia que essa requer a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas, as quais só poderão ser conhecidas à luz das abstrações do pensamento teórico-filosófico, que é uma capacidade própria nossa – dos seres humanos

Se queremos descobrir a essência de um dado objeto, precisamos caminhar das representações primárias e das significações evidentes em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das suas

múltiplas determinações ontológicas do real. Assim, não nos basta o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade em sua objetividade, requer a visibilidade promovida pela máxima inteligência dos homens (p.57).

Para a teoria marxiana, o pensamento humano não consegue captar de forma imediata a realidade nas suas múltiplas determinações, para isso se faz necessário o processo de *abstração*, de análise teórico-filosófica dessa realidade pela via do pensamento crítico. Nessa direção, compreender a relação dialética entre *singular-particular-universal* – que representa o movimento específico da realidade –, defendido por Oliveira (2005), é imprescindível ao se propor conhecer a realidade de professores de uma universidade pública.

Para entender esse processo, busco em Lukács (1978) sua definição teórica sobre a dialética de compreensão do *singular* ao *universal* numa perspectiva marxiana:

[...] a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediaticidade, são postas à luz. [...] É claro que esta aproximação ao *singular*, enquanto tal, pressupõe o conhecimento mais desenvolvido possível das relativas universalidades e particularidades; ou seja, que o singular, portanto, precisamente como singular, é conhecido tão mais seguramente e de um modo tão mais conforme a verdade, quanto mais rica e profundamente forem iluminadas as suas mediações para com o universal e o particular (p. 106-107, grifo nosso).

Lukács (1978) compreende que a dialética marxiana, pelas suas características, possibilita uma compreensão fidedigna da relação entre os homens e dos homens para com a realidade objetiva, em decorrência da construção de uma ciência concreta e uma direção teórica da práxis.

Para a teoria marxiana, a possibilidade de estudo de determinado objeto deve se iniciar pela esfera real, do empiricamente existente, por aquilo que é captado pelos sentidos humanos num primeiro momento. O contato direto com o objeto possibilita as primeiras impressões, uma representação caótica do objeto, a qual não contempla a essência do mesmo, mas apenas sua camada mais superficial. Decorrente desse pressuposto, a teoria marxiana salienta que a apreensão do real nas suas múltiplas determinações não é dada de forma imediata e pelo contato

direto do pensamento humano com o objeto, mas decorre de um complexo processo de análise teórico-filosófica desse real, para desvelá-lo na sua essência concreta, nas suas múltiplas determinações. Marx (1978, p.92) enfatiza que o

[...] trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como 'uma rica totalidade de determinações e relações diversas'. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constituiu o objeto de pesquisa.

Portanto, para a superação de uma representação caótica e pseudoconcreta da realidade, obtida no primeiro contato do pensamento com o objeto, há que se efetivar o processo de análise, o qual se configura pela realização de sucessivas decomposições e respectivas análises teórico-filosóficas das diversas determinações que integram o objeto, chegando às abstrações mais simples do mesmo. Ao se atingir as unidades mais simples do objeto/fenômeno estudado, faz necessário o retorno à totalidade do objeto, ou seja, o retorno ao ponto de partida que se apresentava caótico, o qual agora, enquanto ponto de chegada, poderá ser compreendido na sua totalidade concreta e como síntese de muitas determinações, devidamente analisado teórica e filosoficamente pelo pensamento humano, conforme apresenta a teoria marxiana.

Nesse sentido, com base em Lukács (1978) e Oliveira (2005), torna-se fundamental a pesquisa intervenção realizada com os professores participantes das Oficinas Pedagógicas visando implementar condições objetivas de mudanças na consciência dos professores e da pesquisadora também.

Ao apresentar as possibilidades do método materialista histórico no texto "*O método da economia política*", Karl Marx estabelece relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico, frisando que o pensamento humano não consegue captar a totalidade concreta de um fenômeno através do contato direto e imediato com o mesmo; a

apreensão da sua totalidade nas suas múltiplas determinações somente será possível pelo processo de análise teórico-filosófica materialista histórica dialética do objeto.

Assim, a realidade empírica/observável e perceptível de forma imediata é o ponto de partida do pensamento para se chegar à realidade concreta e, nesse processo, o pensamento humano utiliza da análise como estratégia fundamental de elevar-se do abstrato ao concreto e produzi-lo como concreto pensado. Para Duarte (2000, p.93),

[...] o conhecimento é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, isto é, a epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato.

Duarte (2000, p.94), referindo-se à teoria marxiana, esclarece que “[...] o caminho das categorias mais simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concreticidade do todo é o caminho do pensamento e não da realidade”. Essa afirmação é importante para se evitar ilusões idealistas que identificam direta e unilateralmente os percursos do pensamento e do conhecimento com a realidade a ser conhecida.

Buscando evitar reducionismos no campo epistemológico, Duarte (2000, p.95) esclarece que “[...] o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações que compõe o todo”.

O processo dialético trata inicialmente do que é mais simples e mais imediato do objeto (o que se oferece à observação) percorrendo o movimento contraditório de sua constituição e atinge, através da análise realizada pelo pensamento, a totalidade concreta do objeto reconhecido como um sistema de mediações e relações complexas, as quais nunca estão dadas à observação. Trata-se sempre de começar pelo aparecer social e chegar, pelas mediações do pensamento, ao ser social, a essência da realidade objetiva (CHAUÍ, 2001).

A lógica dialética apresenta-se, na teoria marxiana, como a lógica da matéria em movimento e, decorrente dessa característica, é também a lógica das contradições, pois o processo de evolução da natureza e de construção histórica do homem e da sociedade apresenta-se contraditório. A partir disso, compreendo, portanto, que tudo o que há na natureza e na sociedade gera em si mesmo uma força que leva à sua negação, à sua transformação numa outra forma de existência e, como afirma Novack (2005, p.80), onde “[...] quer que exista movimento, onde quer que haja vida [...] atua a dialética”.

Vieira Pinto (1979, p.185) afirma que o modo dialético de pensar dissipa quaisquer confusões e abstrações metafísicas acerca dos fenômenos, pois parte-se da reflexão de que o homem que irá conhecer a realidade e explicá-la. Para o autor, somente “[...] a razão dialética, situando-se na perspectiva de absoluta universalidade, explica simultaneamente a origem da razão e a do seu emprego formal. Por isso, é mais geral e verídica” (1979, p.185).

As leis e formas do pensamento humano, segundo a lógica dialética, são aquelas oriundas do mundo objetivo, uma vez que são as atividades prático-sensoriais / as atividades materiais que possibilitam ao homem as condições para o seu pensar e agir no mundo. (OLIVEIRA, 2005).

A lógica dialética apresenta três leis gerais que explicam o processo de apreensão da realidade pelo pensamento humano, que são: a lei da *contraditoriedade*, a lei da *negação da negação* e a lei da *passagem da quantidade à qualidade*.

Para Oliveira (2005, p. 43), a lei da *contraditoriedade*, compreende “[...] que um determinado fenômeno constitui-se de pólos opostos e, ao mesmo tempo, complementares e, como tais, não excludentes”. Com base nessa lei, podemos demonstra que os diferentes aspectos da realidade se entrelaçam, promovendo a inclusão dos aspectos contraditórios, ou seja, o método dialético “[...] busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (LEFEBRE, 1991, p.238).

A lei da *negação da negação* enfatiza a importância de se superar algo, sem, no entanto, eliminá-lo, pois se supera conservando os pontos de referência válidos do existente, que são o gérmen do novo fenômeno, da nova realidade, conforme Oliveira (2005). A afirmação gera a sua negação, contudo a negação não se perpetua, pois tanto a afirmação quanto a negação são superadas, gerando uma síntese que se constitui como negação da negação, enfim, da negação recíproca “[...] surge a ‘negação da negação’: a *superação*.” (LEFEBVRE, 1991, p.231, grifo do autor).

A lei da *passagem da quantidade à qualidade* enfatiza que todo processo de transformação se dá de forma lenta e em diferentes ritmos; modificações quantitativas lentas podem gerar alterações qualitativas. Ocorre uma intensificação das contradições que levam a uma modificação brusca, radical.

Sobre essas leis, Lukács (2003) esclarece que tais determinações da dialética nada significam sem a consideração da relação entre sujeito e objeto no processo da história.

A busca pelas determinações e articulações que possibilitam a compreensão do real e que possibilitam a construção de totalidades sociais é adequada na medida em que o uso da categoria totalidade não esbarre em distorções. Nessa direção, Ciavata (2001) afirma que

Uma é a aproximação semântica com totalitarismo, de esquerda ou de direita, evocado, justamente, como um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem (p.123).

Outra questão de fundamental importância para se pensar a educação e suas ciências afins, é a relação entre essência e aparência dos fenômenos. Para a proposição marxiana, a essência em geral e cada essência em particular tem um caráter material e histórico e a essência de uma coisa sempre se manifesta com e por meio de seu oposto, ou seja, por meio da aparência. Na fase inicial de uma coisa, a aparência subordina a essência, porém, ao longo do caminho, ambas divergem até

chegar à oposição (OLIVEIRA, 2005).

Na perspectiva dialética, portanto, a construção do pensamento, primeiro, parte-se do empírico (da aparência), passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Uma forma bastante diferente de compreender o pensamento se comparada com aquela que caracteriza o empirismo, o positivismo e a visão mecanicista de homem. O concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento e, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. O concreto-ponto de partida é o concreto real, e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto (SAVIANI, 2000).

Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação da realidade concreta pelo pensamento. O processo de conhecimento é um momento do processo concreto (do pensar o real-concreto). O conhecimento se origina do real-concreto e é construído a partir dele, e a ele deve ser dirigido. A lógica dialética, oposta à lógica formal, não é outra coisa senão o processo de construção do concreto pelo pensamento. A lógica dialética supera por inclusão / incorporação a lógica formal, pois o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação de análise), como aponta Saviani (2000).

A dialética constitui um modo diferenciado de se pensar a realidade, é um modo de pensar o homem concreto como síntese de muitas determinações, um modo de pensar o homem que está em constante relação e comunicação com seus semelhantes; que vive em sociedade, sob determinado regime político e econômico, que utiliza objetos materiais e simbólicos no seu dia-dia e se expressa eminentemente pela linguagem. O pensamento dialético, conforme Vieira Pinto (1979, p.212), possui

[...] um caráter eminentemente existencial, no sentido de que é o homem, sempre existente em situação histórica definida, que se torna capaz de apreender do processo da realidade as categorias e leis lógicas, nestes presentes, de elevá-las à condição subjetiva e aplicá-las à explicação mais geral da realidade que explora.

A dialética precisa ser interpretada como um sistema lógico, existindo subjetivamente no plano da razão, como produto das ações e reflexões humanas e que é formulada no curso das operações de intervenção realizadas pelo próprio homem na realidade objetiva, o que me encoraja nesse projeto de intervenção e pesquisa junto a professores do ensino superior.

É na direção de valorizar o legado de Karl Marx, para a contemporaneidade, que Paulo Neto (2001, p.37) enfatiza a importância da sua teoria do *ser social* e o método materialista histórico dialético, que possibilitam

[...] a explicação e a compreensão (mais precisamente: para a re-produção ideal) do movimento do ser social na ordem societária articulada sobre a lógica (o movimento) do capital. A perspectiva teórico-metodológica instaurada pela obra marxiana – com seu cariz ontológico, sua radicalidade histórico-crítica e seus procedimentos categorial-articuladores – é aquela que permite, arrancando dos “fatos” objetivados na empiria da vida social na ordem burguesa, determinar os processos que os engendram e as totalidades concretas que constituem e em que se movem.

A perspectiva teórico-metodológica marxiana, para Paulo Netto (2001, p.37), propicia “[...] na dissolução da pseudo-objetividade necessária da superfície da vida capitalista, apreender e desvelar os modos de ser e de reproduzir-se do ser social [...]” e, portanto, engendra as possibilidades para o conhecimento teórico do ser social nos marcos da sociedade burguesa.

Questão fundamental a ser esclarecida é que a dialética marxiana não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento, ou seja, o pensar pelo pensar. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real (o pensar a partir da realidade objetiva), reconhecendo a totalidade do real na sua concretude histórica e como síntese de muitas determinações (SAVIANI, 2000). Portanto, a teoria marxiana valoriza o pensar crítico-filosófico sobre a realidade, na intenção de superar visões imediatistas, superficiais e pragmáticas do real.

Ao me aportar nas proposições teórico-filosóficas e metodológicas marxianas, faço com a intenção de destacar a importância e atualidade do materialismo histórico dialético como método de compreensão da realidade. Defendo as suas contribuições para a análise, compreensão e transformação da educação escolar de forma geral e do ensino superior em específico,

considerando a importância da ação docente na construção de um trabalho educativo que se converta em práxis e objetive um novo homem, para uma nova sociedade, uma sociedade sem classes.

Sobre o conceito de *práxis*, Vasquez (1968) enfatiza que o ser humano é um sujeito ativo ao estabelecer relações com a natureza e nesse sentido transforma, constrói e apresenta soluções inovadoras aos problemas que encontra, numa relação ativa e significativa com a natureza. O homem cria produtos materiais e simbólicos e, nesse processo, desenvolve novas necessidades as quais se transformam e se renovam à medida que sua ação vai se efetivando num movimento dinâmico, rico e incessante. Compreendo que a práxis criadora é uma característica única e admirável dos seres humanos, a qual imprime um constante movimento dialético à vida de todos os homens de forma singular e à vida da sociedade de forma geral (VASQUEZ, 1968, p.247).

O ser humano não vive em constante processo criativo, mas sim é impulsionado a agir para satisfazer suas necessidades naturais ou culturais e nesse processo, transforma, cria e constrói objetos, isso para enfrentar as novas situações e satisfazer suas necessidades. Nessa direção, portanto, a atividade prática e consciente implementada pelo ser humano, na sua relação com a natureza, tem indiscutivelmente um caráter criador, que efetiva-se como práxis criadora.

A práxis é essencialmente criadora e o homem transforma, cria, imita, repete, inova tanto a realidade material quanto a simbólica, atuando de forma ativa e consciente, uma vez que é no desenvolvimento do processo prático criador, que se identifica a significativa e indissolúvel unidade entre objetivo e subjetivo, exterior e interior, forma e conteúdo, ação e pensamento, prática e teoria (VASQUEZ, 1968).

Ao me apoiar nas premissas dos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos da teoria marxiana, identifico os professores como sujeitos da práxis, independente de sua área de conhecimento ou do nível de ensino em que atuam. Isso porque, entendo que os professores, ao

se apropriarem de forma significativa desta teoria, poderão analisar e compreender os fenômenos naturais, humanos e sociais na sua essência para que possam atuar numa perspectiva transformadora.

Feitas essas considerações acerca da teoria marxiana e do método materialista histórico dialético e sobre sua importância para essa pesquisa, defenderei, a seguir, a Psicologia Histórico-cultural como construto primordial a ser apropriado pelos professores, considerando a sua importância para a compreensão do processo de desenvolvimento humano na perspectiva marxiana. Essencialmente ao valorizar a *atividade* como categoria mediadora essencial no processo de desenvolvimento humano e enfatizar a apropriação da cultura material e simbólica, mediada pela linguagem e pelas relações sociais, como imprescindível no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, na humanização dos seres humanos.

A Psicologia Histórico-cultural e suas principais categorias para a compreensão do processo de formação humana

É atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade. Prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana. Teórica, na medida em que esta ação é consciente.

Vasquez (1968)

Após as considerações do método materialista histórico dialético, tendo em vista a compreensão das multideterminações da realidade educacional em geral e do ensino superior em específico, pela via da reflexão crítico-filosófica sobre essas questões, busco o aporte da Psicologia Histórico-cultural, cujo principal pensador foi L.S. Vigotski (1896 – 1934), seguido de A. Luria (1902-1977), A. N. Leontiev (1903-1979) dentre outros. Tenho como objetivo apropriar-me de seus fundamentos epistemológicos e aprofundar a análise acerca da categoria atividade no processo de formação humana de forma geral e, especificamente, no processo de formação dos professores do ensino superior participantes do processo de pesquisa intervenção.

A Psicologia Histórico-cultural tem suas origens na antiga União Soviética e diferencia-se dos demais Sistemas Psicológicos ao propor uma concepção histórico-social do psiquismo humano e, sobretudo, por explicitar suas relações com o materialismo histórico dialético na consolidação de sua fundamentação teórica, epistemológica e metodológica. Ao assumir o método marxiano como perspectiva de análise e compreensão do sujeito humano, a Psicologia Histórico-cultural visa entender o ser humano concreto, resultado de múltiplas determinações biológicas, sociais, históricas e culturais, compreendendo-o em constante processo de construção e transformação.

A Psicologia Histórico-cultural compreende o ser humano nas suas relações com o mundo, no encontro com os outros homens e com os objetos da cultura. A formação do indivíduo

representa um processo que sintetiza “[...] o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade” (MARTINS, 2004, p.85).

Essa perspectiva de Psicologia, fundamentada no método materialista histórico dialético, ao se propor a pesquisar e compreender a realidade concreta dos indivíduos, tem como objetivo principal superar métodos que se limitam a descrever e analisar os conteúdos mais imediatos, superficiais e observáveis do objeto, proposições muito presentes na psicologia tradicional de base positivista.

Ao enfatizar a origem histórico-social do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-cultural assume a historicidade como um dos seus principais conceitos, valorizando o tempo vivido como determinante na construção do psiquismo humano. Isso implica compreender, que os processos psíquicos humanos não se desenvolvem ‘naturalmente’, como se os mesmos amadurecessem com o tempo. Pelo contrário, é preciso reconhecer o desenvolvimento histórico do psiquismo e sua relação intrínseca com a prática social humana, com a vida objetiva de cada indivíduo. Outra questão essencial na Psicologia Histórico-cultural, refere-se ao caráter mediatizado do psiquismo humano, onde o homem é compreendido em movimento e na relação que estabelece com a natureza, com a cultura e com os outros homens, conforme Shuare (1988).

Shuare (1988), ao se posicionar frente à complexidade do objeto da psicologia, afirma a ilegitimidade dos métodos reducionistas e a limitação da determinação causal, unívoca e mecânica do objeto. Defende que a psicologia, para conhecer seu objeto de forma concreta, precisa de uma metodologia que descreva o sistema em que o objeto adquire suas características, reproduzindo o concreto por meio de abstrações de um tipo especial para atingir a essência do objeto e compreendê-lo nas suas múltiplas determinações.

Vigotsky (1996), ao propor a superação dos métodos positivistas na psicologia, afirma que o método dialético explicita a interdependência entre os fenômenos e, além disso, demonstra que a fonte de desenvolvimento do objeto é respaldada na unidade e luta de contrários, enfatizando o movimento dinâmico e contraditório do processo de desenvolvimento humano. Referindo-se a essa questão, Duarte (2000, p.84) afirma que o método empregado por Vigotsky, denominado 'método inverso', considera,

O estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Vigotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida.

Ao discutir sua proposta metodológica para a psicologia e estender suas preocupações para o processo educacional, Vigotski (1996) defende a análise como processo fundamental para se compreender determinado fenômeno psicológico, e salienta a importância de se diferenciar a análise meramente descritiva, daquela que avança para além da aparência do fenômeno e busca sua raiz, sua essência e determinações concretas.

Para Vigotsky (1995), a psicologia precisa desvelar, para além da aparência exterior dos fenômenos, sua origem e natureza, uma vez que

A dificuldade da análise científica encontra-se no fato de que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de sua manifestação externa e por isso é preciso se analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio [a análise] a verdadeira relação que subjaz ditos processos procurando-a para além da forma exterior de suas manifestações (104).

O método de análise científica poderá desvelar as complexas relações existentes na realidade objetiva, avançando assim à mera descrição e análise subjetivista dos fenômenos. A partir dessa perspectiva, tem-se acesso ao caráter objetivo dos fenômenos, uma vez que não se trata de revelar somente os elementos observáveis, mas sim, desvelar as multideterminações

postas na realidade e nos fenômenos que se deseja investigar.

A escolha pelo método de análise e a defesa da mediação por abstrações, defendida pela Psicologia Histórico-cultural, evidencia a existência da compreensão dialética sobre o homem e a construção do conhecimento científico que essa teoria propõe. E, também, o quanto a apreensão da realidade, pelo pensamento humano, não pode se limitar à apreensão imediata e superficial dos conteúdos, mas sim adentrar a sua concretude. No entanto, é importante esclarecer que esse processo implica mediações teóricas complexas e uma reflexão filosófica radical, no sentido de se buscar compreender a essência (raiz) dos fenômenos estudados.

Chegar à essência do real implica compreendê-lo nas suas múltiplas determinações, como síntese de um complexo processo cuja origem é material, com existência objetiva, independentemente da consciência, conforme aponta Marx e Engels (1999). Para os autores, a matéria é a esfera primeira e original de que tudo depende, inclusive o pensamento humano, ou seja, o mundo objetivo, captado pelos sentidos, torna-se objeto de representação pela consciência humana.

Para evitar compreensões simplistas acerca dessa proposição teórica, que o mundo real objetivo encontra-se em contínuo movimento histórico, enfatizo que a realidade objetiva não é estática e idêntica a si mesma, pelo contrário, ela “[...] é uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente”, conforme Martins (2008, p.42).

Em sua relação com a natureza, ao produzir os meios para sua existência, o homem constrói pela sua atividade intencional, uma realidade voltada ao atendimento das suas necessidades e, nesse sentido, transforma a realidade objetiva (natureza material) e, simultaneamente, a sua subjetividade, humanizando-se em processo (MARX, 2004; MARX e ENGELS, 1999).

É no processo de apropriação da natureza que o homem se objetiva, constrói um mundo adequado à sua realidade, um mundo humanizado e humanizante, garantindo assim o processo de desenvolvimento histórico. Para Martins (2008, p.42), a história “[...] é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e as contradições do mundo, dos homens e de suas relações”.

Compreender os fenômenos naturais, humanos ou sociais, segundo a dialética marxiana, é reconhecê-los a partir de uma lógica que enfatiza o real em movimento e que fornece o método (os caminhos) para o conhecimento e interpretação desse real (natural, humano ou social) em seu caráter material e histórico. No que se refere especificamente ao desenvolvimento humano, cada homem, desde o seu nascimento, situa-se num determinado espaço e vive um determinado tempo histórico, o qual, para participar desse processo e produzir seus meios de existência, precisa se objetivar. O homem não tem condições de se objetivar sem a apropriação dos objetos materiais e simbólicos (objetivações) que já foram construídos pela humanidade, pois é dessa forma que ele se insere na história, pela via do trabalho, como afirma Marx (2004).

A atividade vital humana não se limita àquela atividade que garante a sobrevivência física do indivíduo, mas sim, é a atividade que consegue reproduzir o gênero humano, garantindo as condições materiais para a existência da genericidade humana, uma vez que sem essa condição, não há produção e reprodução da humanidade, não há história (MARX e ENGELS, 1999).

Para Marx (2004, p.84), é essa condição que coloca ao ser humano o papel de agente de sua própria história, sujeito ativo no processo de transformação, pois “[...] o homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência [...] a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal” e, assim, o homem é um ser genérico, com capacidades humano-genéricas, porque resulta da objetivação do gênero

humano.

Nesse sentido, compreendo, portanto, que é a dimensão teleológica da atividade humana que distingue o homem dos demais animais, tendo em vista que toda ação humana “[...] pressupõe a consciência de uma finalidade, que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja, é práxis”, explica Martins (2008 p.44).

Ao se referir a atividade humana, Vasquez (1968, p.189) explica que a mesma se desenvolve de acordo com finalidades e reitera que “[...] essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência”. Toda ação humana requer certa consciência de uma finalidade e, desta forma, constitui-se como *práxis* que, para Martins (2008), é a expressão da dimensão autocriativa humana, que sintetiza simultaneamente uma dimensão prática (objetiva) e uma dimensão teórica (subjativa), engendrando o contínuo processo de transformação da realidade natural, humana e social.

Vasquez (1968) afirma que a práxis criadora é determinante na vida do homem, já que é exatamente ela que permite o enfrentamento das várias situações e a construção de novas necessidades. Para o autor, o homem “[...] não vive num constante estado criador; ele cria por necessidade, [...] criar é para ele a primeira e mais vital necessidade, porque só criando, transformando o mundo, o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo” (VAZQUEZ, 1968, p.248).

Marx (2004, p.84) explica que a vida produtiva “[...] é, porém a vida genérica; é a vida engendradora de vida” e, diante desse pressuposto, entendo que o homem encontra na atividade vital o seu caráter inteiro e de humanização. Segundo o autor, o homem faz da sua atividade vital, objeto da sua vontade e da sua consciência; isso quer dizer que o homem, nessa perspectiva, é sujeito de seus desejos e da sua consciência pois “a sua própria vida lhe é objeto” e, conclui o

autor, “eis por que a sua atividade é atividade livre”.

Ao relacionar o trabalho humano com o processo de construção da consciência, pela via da atividade vital, livre e engendradora de vida, Marx (2004) busca a gênese da humanização e possibilita uma compreensão materialista histórica dialética desse fenômeno especificamente humano. Segundo Marx e Engels (1999, p.36-37), a produção de

[...] idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material, e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como emanção direta de seu comportamento material, [...] os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias [...] a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens, é o seu processo de vida real.

Na consolidação do processo de construção do humano no homem, do processo de objetivação humana, cada sujeito da espécie *homo sapiens*, precisa se objetivar como ser genérico e construir capacidades humanas como linguagem, pensamentos, sentimentos, consciência, dentre outras características eminentemente humanas e para isso, se faz imprescindível à apropriação dos resultados da história humana. Nesse processo, então, cada ser humano, dependendo de suas condições objetivas de vida, terá a oportunidade de ser sujeito de sua própria história, tornando os resultados da história da humanidade órgãos da sua individualidade, como afirma Marx (2004).

Cada sujeito humano, de acordo com Duarte (1993), para participar do processo histórico e produzir seus meios de existência, precisa se apropriar das objetivações construídas pela humanidade. No entanto, salienta o autor, esse processo não acontece de forma natural e espontânea, e tão pouco na relação direta do homem com os objetos, sejam esses objetos naturais ou culturais, materiais ou simbólicos. Para que a objetivação humana se concretize, cada ser humano precisa efetivar em sua vida o processo de apropriação-objetivação, ou seja, precisa se apropriar de determinado objeto e se objetivar nele e torná-lo um atributo da sua maneira de ser, pensar e agir na sociedade, como um atributo da sua individualidade.

Oliveira (1996, p.16) afirma que é através da relação entre apropriação e objetivação, engendrada pela atividade humana, que “[...] vão sendo produzidas [no homem] cada vez mais, novas e complexas necessidades objetivas e subjetivas, as quais, ao serem satisfeitas, criam outras novas necessidades”. Para a autora, a relação entre apropriação e objetivação, reconhecida como dinâmica própria da atividade vital humana, se concretiza no momento em que os homens se apropriam das circunstâncias existentes na própria realidade, e de acordo com as suas possibilidades.

Considerando as proposições de Leontiev (1978), acerca da necessidade de apropriação dos objetos culturais como essencial ao processo de desenvolvimento humano, enfatizo que os objetos e fenômenos produzidos pelas gerações precedentes, como resultado do desenvolvimento do gênero humano, é que possibilitam o desenvolvimento histórico do homem, das suas forças e aptidões humanas, pois, conforme o autor,

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p.265-266).

Cada sujeito humano, para poder viver, precisa se apropriar dos resultados da atividade social humana e nessa relação, se objetivar, se desenvolver, se humanizar. Nesse sentido, é importante compreender que são as circunstâncias concretas de vida que proporcionam as objetivações para o desenvolvimento de cada ser humano. Explica Leontiev que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”, (1978, p.267). Mais adiante, o autor enfatiza que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p.272).

É notória a importância da apropriação no processo de objetivação humana e a consolidação desse processo implica participação social, relação significativa com os objetos naturais, humanos e sociais e, obviamente, tornam-se essenciais para isso, às condições objetivas de vida dos seres humanos. Ao construir as condições sociais e históricas de apropriação e objetivação humanas, compreendo que cabe a cada sujeito, nunca de forma direta, mas mediada, a possibilidade de ser sujeito de seu processo de desenvolvimento, produtor de sua história e da história da humanidade, agindo de forma consciente e intencional na direção do seu desenvolvimento e do desenvolvimento do gênero humano.

As características do gênero humano precisam ser apropriadas pelos homens pela via da relação social e, essencialmente, pelas relações educativas, uma vez que a significação social da objetivação a ser apropriada, somente é garantida pela mediação de outros sujeitos sociais. Para Duarte (1993), é importante reconhecer a mediação como fundamental no processo de formação humana e reafirmar que esse processo é, em essência, um processo educativo, pois

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele [o indivíduo] e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (p.46-47).

Considerando que desde os primórdios da humanidade, sempre há alguém sendo educado e alguém sendo o mediador dessa educação, e que este processo se efetiva no interior de determinada prática social, se faz necessário admitir as contradições presentes no processo de apropriação e objetivação, principalmente quando ele acontece no interior da sociedade de classes

a qual é marcada por relações de dominação.

Leontiev (1978), baseado nas reflexões marxianas, afirma que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem, devendo esta ser compreendida não como mera reação ou conjunto de reações, mas como um sistema estruturado que está em constante transformação e desenvolvimento. A atividade humana deve ser entendida como pertencente ao sistema de relações da sociedade, determinada pelas formas e meios de comunicação que são possibilitados pelo processo de desenvolvimento da produção social do homem. Para o autor, a atividade não pode existir senão como atividade própria dos homens concretos, aquela que depende do lugar que cada sujeito humano ocupa na sociedade, da sua condição de classe, das suas relações sociais, enfim, das suas condições objetivas de vida.

Leontiev (1978, p.265) afirma que os homens, por sua atividade, modificam a natureza em função de suas necessidades e, nesse processo, “[...] criam os objetos que devem satisfazer suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos”, transformando-se objetiva e subjetivamente nesse processo. Os progressos realizados na produção de bens materiais, são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens e, nesse sentido, o conhecimento humano avança sem precedentes e são construídas a ciência, as artes, a filosofia e outras objetivações genéricas.

É importante salientar que, conforme Leontiev (1983), o que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade, pois é o objeto que confere determinada direção à atividade ou, melhor, é o objeto que confere o motivo real da atividade. Portanto, afirma o autor, o conceito de atividade está necessariamente relacionado com o conceito de motivo social, e a relação *atividade-motivo* precisa ser compreendida como condição fundamental da ação humana. A atividade humana, por ser socialmente motivada, deve ser vista como a categoria que orienta e regula a vida concreta dos homens em sociedade.

Martins (2004), referenciando-se na teoria da atividade proposta por Leontiev, explica que o homem, como indivíduo, nasce dotado de necessidades elementares (biológicas), as quais são inicialmente satisfeitas pelas ações de outras pessoas. Para a autora, à medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos cada vez mais dinâmicos entre essas necessidades e os objetos que a elas atendem; os objetos responsáveis pelo atendimento das necessidades do indivíduo precisam ser por ele descobertos, tornando-se assim motivo, ou seja, função estimuladora e orientadora da sua atividade.

Leontiev (1978, p.107) esclarece que a primeira condição de toda atividade “[...] é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação [...] uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto, o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula”.

As necessidades humanas precisam ser compreendidas para além da mera satisfação orgânica e devem ser analisadas no seu “encontro” com os objetos materiais e simbólicos, isto é, na relação com os objetos culturais construídos pelo homem ao longo da história da humanidade, avançando, assim, à visão conservadora e naturalizante acerca desse fenômeno humano e imprimindo a ele um caráter social, histórico e cultural.

Considerando as proposições de Leontiev (1978; 1983), afirmo que a necessidade, objeto e motivo estão interligados e representam a estrutura da atividade humana, ou seja, não há condições de pensar determinada atividade, sem relacioná-la à necessidade do sujeito, a determinado objeto material ou simbólico e a certo motivo social. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 108), os objetos “[...] – meios de satisfazer as necessidades [...] – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como

necessidade, como estimulação e como fim”.

Retomando a tese marxiana de compreensão das necessidades humanas, para além das condições biológicas e funcionalmente autônomas, Martins (2007, p.71) esclarece que “[...] se no princípio do desenvolvimento a necessidade é condição para a atividade, quanto mais esta se complexifica, mais essa premissa inverte-se, a tal ponto que a necessidade virá a tornar-se seu resultado”. Isso quer dizer que, para a autora, as necessidades se transformam através dos objetos durante o seu processo de uso; as necessidades se produzem. Esse processo possibilita reconhecer que a caminhada para o desenvolvimento das necessidades humanas tem seu início na busca de satisfação das necessidades vitais, porém no decurso de sua atividade, outras necessidades sociais e históricas vão sendo construídas, como explica Martins (2007).

O homem, ao avançar social e historicamente na sua relação consciente com a natureza e com os outros homens, desenvolve novas necessidades, para além daquelas biológicas. Avançando na direção da construção de necessidades sociais, por exemplo, a necessidade de comunicação (verbal, pictórica, escrita, gráfica, dentre outras), de criação de objetos utilitários, de produção estética, literária, cinematográfica, dentre muitas outras produções, as quais passam a ser orientadas por ações de caráter teleológico, movidas por motivos sociais e construídas no bojo da atividade coletiva, da prática social transformadora da realidade.

As ações, para Leontiev (1983, p.83), são os componentes fundamentais da atividade humana e estão subordinadas a determinado objetivo a ser conquistado, sendo que “[...] do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação”. Entendo, com base na teoria de Leontiev, a ação como parte integrante da atividade e orientada para fins específicos, cujo motivo que a subordina, identifica-se com o motivo da própria atividade.

No entanto, é necessário considerar além das ações, outro importante componente da

atividade, as operações. Para Leontiev (1983, p.84), as formas de realização da ação são denominadas de operações e, salienta o autor, “[...] as ações se correlacionam com os objetivos e as operações, com as condições”. Compreendo, portanto, que as operações se configuram como processos operacionais da ação, formas de se realizar determinada ação, de acordo com as condições encontradas pelo sujeito na sua realidade concreta, objetiva.

Para Martins (2007, p.72), as características da atividade requerem que o sujeito da ação, a partir de reflexões conscientes, estabeleça relações entre as ações e seus fins específicos, suas interconexões com os motivos e finalidades da atividade, para que possa entender, na forma de idéias e pela via da sua consciência, o sentido de suas ações no desenvolvimento de determinada atividade.

Em se tratando da compreensão da consciência humana, Leontiev (1978, p.92) esclarece que se faz necessário estudá-la em conformidade com o modo de vida humano. Ou seja, compreender a consciência humana e seu processo de desenvolvimento, implica entender as condições objetivas de vida das pessoas e “como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais e históricas, e que estrutura particular engendra dadas relações”. Além disso, lembra o autor, é importante ‘estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade’.

Considerando que todo reflexo psíquico resulta de uma relação e que esse reflexo não pode surgir fora da vida humana, fora da atividade do sujeito, também a consciência se constrói nesse processo. Isso implica compreender, portanto, que a consciência se constitui a partir de um complexo processo de interação e comunicação, permeado pela linguagem e pelas significações lingüísticas e, simultaneamente, considerando uma importante relação interna e específica, qual seja, a relação entre sentido e significado, conforme aponta Leontiev (1978; 1983).

A consciência, portanto, não se limita a algo isolado, um mundo interno e obscuro do ser

humano, pelo contrário, é uma estrutura em movimento e está diretamente vinculada à atividade humana e, portanto, torna-se expressão das relações que cada sujeito estabelece com o mundo à sua volta. No entanto, a passagem do mundo externo (social) ao mundo interno (psíquico) de cada sujeito, não ocorre de forma direta, pois o mundo psicológico não é uma mera cópia do mundo social. Torna-se essencial nesta passagem, do social para o psíquico, um instrumento fundamental, a linguagem social (LEONTIEV, 1978; 1983).

A linguagem social, nessa perspectiva teórica, é imprescindível tanto para o desenvolvimento de cada indivíduo em particular, como para o desenvolvimento da sociedade e do gênero humano, pois é através da linguagem, desenvolvida historicamente, que os sujeitos humanos compartilham seus conhecimentos, conceitos, técnicas e experiências, além de pensamentos e sentimentos, valores e costumes e através das relações sociais e educativas, transmitem esse acervo humano às gerações futuras.

Para Leontiev (1978), a atividade criadora do homem, aquela que possibilita a transformação objetiva da natureza e, também, objetiva e subjetiva do próprio homem, tem como característica fundamental a mediação – do instrumento que se interpõe entre o indivíduo e o objeto da atividade. A apropriação de instrumentos implica uma reorganização dos movimentos naturais e instintivos do homem, engendrando assim a constituição de faculdades motoras superiores. No processo de apropriação de um instrumento, há a aquisição, pelo homem, das operações motoras que nele (instrumento) estão incorporadas, contidas. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’ que ‘hominizam’ a sua esfera motriz.

Leontiev (1978) afirma que, para com os fenômenos da cultura intelectual, o processo é análogo, pois,

A aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu

sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra. (p.269).

A origem e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e das formas de regulação do comportamento, mediados pela consciência, implica uma complexa relação de todo um sistema de signos e significados, engendrados pela linguagem, e construídos no bojo da cultura humana, conforme Vigotsky (2001a; 2001b).

Luria (1987, p.95), ao discutir o ato voluntário da criança, esclarece o processo de internalização das relações sociais e dos objetos culturais realizado pelo homem, a partir do mundo exterior. Para o autor, a origem do ato voluntário, assim como seu controle, encontra-se na comunicação da criança com o adulto, pois “no início a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade ‘interpsicológica’ em um processo interno ‘intrapsíquico’ de auto-regulação”.

Considerando as reflexões do autor, compreende-se que a essência dos atos voluntários encontra-se nas formas de linguagem e comportamentos sociais, os quais tem seu início marcado pelas ações realizadas pela criança orientada por um adulto. Entende-se, portanto, que a linguagem externa e social, se interioriza e transforma-se em linguagem interna e pessoal, transforma-se em pensamento, que dentre outras atribuições, irá controlar a conduta da criança. Desta forma, afirma Luria (1987), surge à ação voluntária e consciente dos seres humanos, mediada pela linguagem.

A Psicologia Histórico-cultural, ao fundamentar seus pressupostos em uma ampla compreensão de cultura, valoriza a linguagem como um sistema de signos e significados sociais, mediador por excelência, da construção das funções psicológicas superiores e eminentemente humanas; enfatiza o quanto o sujeito humano, ao estabelecer relações significativas com os objetos da cultura, se apropriando dos signos culturais e seus respectivos significados, tem a oportunidade de orientar sua maneira de ser e agir na sociedade de forma consciente, não mais

submetido aos estímulos do meio ambiente.

O *signo*, como um objeto cultural, para Vigotsky (1995), possibilita ao homem tornar-se sujeito da sua maneira de ser e agir na sociedade; possibilita o domínio de sua conduta. Ao apropriar-se do signo o homem avança à condição do animal e constrói as funções psicológicas superiores, não mais submetendo-se ao controle direto dos estímulos imediatos do meio ambiente, como acontece com os animais.

Ao analisar a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotsky (1995; 2001a) enfatiza a necessidade de compreensão do conceito de estrutura. Para o autor, há dois diferentes conceitos de estrutura: o primeiro considera as estruturas naturais, chamadas de primitivas, as quais tratam de um todo psicológico natural e determinado biologicamente; o segundo conceito enfatiza o desenvolvimento cultural do psiquismo humano, é chamado de superior, construído social, histórica e culturalmente.

As funções psicológicas superiores, são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas estruturam-se a partir nas relações, interações e apropriações sociais, históricas e culturais (VIGOTSKY, 1995). As funções psicológicas superiores tais como, a linguagem social, a atenção voluntária, a memória, o comportamento intencional, dentre outras, são tipicamente humanas e desenvolvidas pelos sujeitos humanos de acordo com as suas condições objetivas de vida e de apropriação cultural com que se deparam ao longo de sua vida (FACCI, 2004).

Vigotsky (1995) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, se estrutura como função compartilhada com outros indivíduos (interpsíquicas). Nessa relação, o *signo* é utilizado como um meio para dominar, dirigir e orientar as ações humanas. No processo de inter-relações psíquicas, o sujeito humano realizará a interiorização dos signos veiculados no plano social, construindo assim o seu psiquismo, sua estrutura intra-psíquica.

O homem avança à condição animal justamente por construir a linguagem e atingir níveis superiores de desenvolvimento, mediados por *signos*. É nesse processo que constrói a possibilidade de comunicar-se e desenvolver comportamentos que superam sua condição de espécie, sua condição animal biológica. Nessa perspectiva pode-se afirmar, segundo os princípios da psicologia histórico-cultural, que a linguagem torna-se uma das principais categorias na compreensão dos indivíduos em processo de humanização e desenvolvimento.

Considerando o processo de comunicação, mediado por *signos*, como essencial na construção humana, o mecanismo da imitação é imprescindível na consolidação de transformações qualitativas dos seres humanos e, sobretudo, na construção das funções psicológicas superiores pois, como afirma Vigotsky (1995), toda função psicológica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, para depois se tornar função específica e interna do sujeito. Vigotsky (1995) enfatiza que toda função psíquica superior

[...] foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica [de um indivíduo] propriamente dita, era antes uma relação social de duas pessoas [do indivíduo com o outro]. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros [...]; o meio de influência dos outros é o meio de influência sobre o indivíduo. (p.150).

Nesse sentido, poderia pensar na comunicação verbal estabelecida entre as pessoas em sociedade, entre um pai e um filho, um professor e um aluno, e no quanto esse processo de comunicação social, quando apropriado significativamente pelos sujeitos, converte-se em funções psíquicas desses sujeitos. Assim, afirmo que as *palavras*, ao serem transmitidas ao outro, vêm carregadas de *significados sociais, culturais e históricos*, as quais, quando apropriadas significativamente, ou seja, quando interiorizadas pelos indivíduos, tornam-se parte da maneira de pensar, ser e agir desses sujeitos.

As palavras, para serem compreendidas e apropriadas de forma significativa pelos sujeitos, devem relacionar-se com a realidade, ou seja, deve haver umnexo objetivo (material) entre a palavra e aquilo que ela significa, para que o sujeito possa estabelecer uma comunicação com

àquele que transmite a palavra, de forma a compreender, estabelecer nexos lógicos e transformar esses conteúdos em sentido pessoal e funções psicológicas próprias, originais e de caráter superior.

De acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, apregoada por Vigotsky (1995), toda função superior dos seres humanos encontra-se, inicialmente no plano social e, posteriormente, encaminha-se para o plano individual. As características superiores humanas não são produtos da biologia, nem da história da filogênese, pois são relações interiorizadas de ordem social e apresentam-se como fundamento da estrutura social da personalidade humana.

Assim, entende-se que as funções psicológicas superiores são construídas com base em relações reais estabelecidas entre os seres humanos na sociedade. A possibilidade do pensamento verbal⁷, uma forma histórica e social de pensamento humano, refere-se à interiorização pelo sujeito humano, da linguagem social. A capacidade de refletir dos seres humanos é resultado da internalização de uma discussão real, ocorrida no âmbito social. Para Vigotsky (1995), o desenvolvimento do pensamento humano se baseia no emprego de signos, próprios da linguagem social, os quais são internalizados e passam a reger os comportamentos humanos. O autor enfatiza que a *palavra* tem importância fundamental no processo de estruturação e organização das funções psicológicas eminentemente humanas, assim como nas formas de comportamento do homem, na sua maneira de pensar, agir e se relacionar com a natureza, com outros seres humanos e com a sociedade.

A palavra e o pensamento estabelecem relações dinâmicas e complexas entre si, e esse processo é dinâmico, está em constante transformação. Para Vigotsky (1993, p.104), o pensamento se constrói através das palavras pois, uma palavra “[...] desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

⁷ Para uma ampliação da discussão sobre o pensamento verbal consultar Vigotsky (2001a).

A partir das considerações desenvolvidas pela Psicologia Histórico-cultural, entendo que a relação entre pensamento e linguagem não é natural, mas sim um processo que se transforma qualitativamente com o passar do tempo histórico e engendra o desenvolvimento superior dos seres humanos. Vigotsky (1993) afirma que a relação entre pensamento e linguagem é a chave para a compreensão da consciência humana, tendo em vista que a palavra é o microcosmo da consciência.

Leontiev (1978; 1983) enfatiza que no processo de desenvolvimento histórico, cada sujeito humano, ao apropriar-se da linguagem social e das significações sociais expressas nessa linguagem, confere um sentido pessoal a esses conteúdos, vinculando-os à sua realidade concreta, às suas condições objetivas de vida e às suas necessidades objetivas e subjetivas daí decorrentes. Conforme Martins (2007), as significações sociais, ao serem apropriadas por determinado sujeito, convertem-se em dados do reflexo psíquico desse sujeito e passam a ocupar nele um lugar específico, e nesse sentido, passam a desempenhar um papel em sua vida, adquirindo um caráter específico, um sentido subjetivo. Leontiev (1978), explica que a significação

[...] é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem [...] sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social [...] torna-se assim a 'consciência real' dos indivíduos [...] A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. (p.94).

Leontiev (1978, p.96) afirma que a “[...] significação social é o reflexo da realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta”; sendo que todo sujeito humano encontra, ao nascer, um “[...] sistema de significações que está pronto, elaborado historicamente, e [ao longo de sua vida] apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”.

Nesse processo de apropriação histórico-cultural, cada sujeito humano, condicionado pelas suas condições objetivas de vida, estabelece relações com o mundo a sua volta, com objetos naturais e culturais, materiais e simbólicos e, mediado pelas relações sociais e pela linguagem

social, terá condições de assimilar essa experiência e internalizá-la, dando-lhe sentido pessoal.

No entanto, de acordo com Leontiev (1978),

Para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde [...] todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos ‘puros’. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva [...] é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. (p.97-98).

Explicando mais detalhadamente, o *sentido*, sendo um atributo pessoal, não está descolado da realidade social na qual o sujeito está inserido, pois não há sentidos ‘puros’, uma vez que os mesmos estão relacionados à consciência, um atributo social e histórico, e se exprimem nas significações sociais, construídas coletivamente pelo conjunto dos homens ao longo da história da humanidade.

A compreensão da relação entre os significados sociais e os sentidos pessoais torna-se imprescindível para se entender a estrutura interna da consciência humana, mesmo sabendo que existem outras estruturas importantes tais como as sensações, imagens perceptivas e representações as quais criam, segundo Leontiev (1978), a base da consciência.

Decorrente das condições sociais em que a atividade humana acontece na sociedade de classes e alienada, sobretudo em decorrência da divisão social do trabalho, pode ocorrer uma dissociação quase completa entre o significado social e o sentido pessoal das ações humanas, transformando essas ações em processos alienados e alienantes, contribuindo, desta forma, para a fragmentação da consciência humana, como alerta Duarte (1993).

Ao discutir o processo de alienação, Marx (2004, p.85) enfatiza que o mesmo compromete a atividade vital humana, desfigurando-a e tornando-a uma atividade unilateral, uma atividade em-si e voltada exclusivamente para a manutenção da existência física dos homens, apartando-os daquilo que lhes possibilita tornar-se humano-genérico. Quando o trabalho alienado “[...] arranca do homem o objeto de sua produção [...] arranca-lhe sua vida genérica” e, continua o autor,

quando o trabalho alienado “[...] reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física” (MARX, 2004, p.85).

Duarte (1993) afirma que as relações de dominação, próprias da sociedade capitalista, fazem com que os homens que produzem o mundo (pelo seu trabalho) não tenham condições de se apropriar dos produtos do seu próprio trabalho. Tais relações comprometem o desenvolvimento da vida genérica do homem, impossibilitando-o de se apropriar das objetivações do gênero humano (seu corpo inorgânico) e, desta forma, o homem retrocede, perde a vantagem que poderia ter em relação aos animais, fica limitado a satisfazer seu “corpo orgânico”, sua existência física, como aponta Marx (2004).

Nas relações sociais alienadas, decorrente da divisão social do trabalho, produz-se um tipo de consciência, caracterizado pela dissociação entre sentido e significado da ação. Essa dissociação ocorre porque o sentido pessoal de uma ação (do trabalho) na sociedade capitalista, em decorrência da necessidade de sobrevivência do trabalhador, é determinado pelo salário que ele recebe, e não, como concebe a teoria marxiana, pela relação com o produto do seu trabalho (significado do trabalho). O sentido pessoal é produzido pelas condições objetivas de vida do operário, que o levam a vender a sua força de trabalho em troca de salário, como explica Duarte (2004, p.57).

Assim, diante da situação de alienação, o sentido atribuído ao trabalho, pelo trabalhador, encontra-se relacionado ao significado social do trabalho nas relações alienadas de produção, qual seja, “[...] a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital” e, segundo o autor, “é isso que determina o sentido dessa atividade”, conforme Duarte (2004, p.57).

O trabalhador, em decorrência do processo de alienação, não tem condições de se apropriar do produto do seu trabalho, mas somente do salário, ou seja, a atividade alienada

distancia o sujeito (o trabalhador) da atividade vital engendrada de vida, como salientou Marx (2004), uma vez que o processo de produção capitalista limitou a atividade do homem à aquisição de um salário e o distanciou da atividade genérica, afirma Duarte (2004).

Remetendo-se ao pensamento marxiano, Duarte (1993) esclarece que os indivíduos, universalmente desenvolvidos, são produtos da história e, é no processo histórico de sua constituição que esses indivíduos edificam suas relações e práticas sociais. Ao se submeterem a essas relações, de forma alienada, irão simplesmente reproduzi-las no seu cotidiano, no entanto, se assumirem conscientemente o controle coletivo dessas relações, poderão superá-las e transformá-las qualitativamente.

Na busca pela superação da sociedade alienada é importante considerar, como esclarece Duarte (1993), que o sistema capitalista apresenta uma contradição estrutural, qual seja, o gênero humano nunca apresentou tantas possibilidades de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, nunca criou tantas formas de exploração e comprometimento do desenvolvimento humano. Para o autor, nunca houve tantas oportunidades de objetivação para o homem e, ao mesmo tempo, nenhuma outra sociedade ampliou de forma tão significativa às relações alienadas entre os próprios homens.

Para Duarte (1993, p.90), lutar contra a alienação, é lutar por condições reais para que todos os seres humanos tenham oportunidades de desenvolvimento, e na direção das máximas possibilidades objetivamente existentes no gênero humano nesse momento histórico. A formação de cada ser humano, passa por seu reconhecimento como um ser genérico, representante do gênero humano e que cada sujeito constrói sua individualidade e personalidade, inevitavelmente, por meio do processo histórico e social, como afirma Martins (2004).

A teoria vigotskiana considera como fundamental a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, supera visões científicas anteriores que apregoavam um

desenvolvimento natural do psiquismo humano. A teoria da zona de desenvolvimento potencial (ZDP), proposta por Vigotsky (2001b, p.478), é muito importante para o campo da educação por esclarecer que o ensino deve ser condizente com o nível de desenvolvimento do educando, pois “[...] não podemos nos limitar a uma simples definição do nível de desenvolvimento quando tentamos esclarecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem [...]”.

É essencial conhecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos indivíduos. Para Vigotsky (1991), deve-se definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento, sem cujo entendimento e clareza não haverá condições de se encontrar uma relação coerente entre o processo de desenvolvimento do indivíduo e as possibilidades concretas de aprendizagem. Para o autor, o primeiro nível é denominado de ‘*nível de desenvolvimento atual*’, também denominado de nível de desenvolvimento *real* ou *efetivo*. Já o segundo nível, é o da zona de desenvolvimento potencial (ZDP).

O *nível de desenvolvimento atual*, para Vigotsky (1991a; 2001b), é o nível de desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo que se estabeleceram como resultado de construções já efetivadas. Ou seja, o *nível atual* mostra a atividade autônoma, mas não determina por completo o estado de desenvolvimento do indivíduo. A *zona de desenvolvimento potencial* nos permite conhecer as possibilidades do indivíduo, define as funções psicológicas que ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção, a partir das relações de aprendizagem que o indivíduo estabelece em suas relações históricas, culturais e sociais.

Vigotski (2001b) afirma que é a possibilidade humana de aprender por transmissão, por orientação e imitação de outro ser humano que enfatiza a importância de se considerar a zona de desenvolvimento potencial como questão essencial na educação, sobretudo por considerar que o ser humano, na medida em que interage e aprende com outros seres humanos, tem garantidas as

condições para fazer avançar seu processo de desenvolvimento, o qual, espontânea e naturalmente, não se consolidaria.

É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades e tudo o que um indivíduo faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente. Para Vigotski (2001b, p.480) a imitação

[...] está estreitamente vinculada à compreensão [e o ser humano] pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades [...] através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos [o ser humano] está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia [...].

Enfim, o processo de transmissão de conhecimentos e experiências, o fazer com o outro, aprender junto e imitar, deve ser reconsiderado no desenvolvimento do trabalho educativo, sobretudo na escola, uma vez que os seres humanos aprendem e se desenvolvem nas relações sociais, históricas e culturais e com o outro, aquele que transmite a cultura, torna-se sujeito imprescindível desse processo.

Compreender, portanto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) é compreender os processos de desenvolvimento que já foram atingidos pelo sujeito (nível de desenvolvimento atual), e aqueles que ainda estão por ser construídos ou em construção, que o sujeito demonstra condições de realizar inicialmente com a ajuda do outro e no futuro de forma independente. A zona de desenvolvimento potencial pode determinar “hoje”, concretamente, capacidades e habilidades que o indivíduo conquistará “amanhã”, pode determinar o estado dinâmico do desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2001b).

Vigotsky (1991, p.101) afirma que a apropriação desta compreensão do processo de desenvolvimento do indivíduo permitirá criar condições de aprendizagem que

[...] adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções

psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A teoria da zona de desenvolvimento potencial (ZDP) permite a compreensão de que a aprendizagem se efetiva quando avança ao desenvolvimento humano, sendo essa uma questão fundamental ao construir processos educativos qualitativamente diferenciados e superiores pois, para Vigotski (2001b, p.484), a aprendizagem

[...] não é desenvolvimento, mas corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir.

Tomando por base essas incursões, busca no próximo momento pensar a educação e o trabalho educativo na formação e no desenvolvimento humano com vistas a emancipação humana.

Pedagogia Histórico-crítica: alguns princípios para o trabalho educativo emancipador

É atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente. Vazquez (1968)

Ao me aproximar do fenômeno ‘professor universitário sem formação pedagógica’, tendo por compreensão as premissas do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural, entendo ser fundamental agregar a esse quadro uma concepção de educação e de trabalho educativo numa perspectiva crítica com fins transformadores da prática educativa. Nesse sentido, me aportei na teoria proposta por Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-crítica.

É em 1979 que se configurou mais claramente a concepção histórico-crítica, quando Saviani, juntamente com onze alunos doutorandos da PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), buscou uma formulação teórica para superar os limites das teorias crítico-reprodutivistas, com a apresentação de uma proposta pedagógica articulada com os interesses populares de transformação da sociedade. Num esforço de fidelidade teórica e metodológica ao materialismo histórico-dialético, Saviani (1980), na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, desenvolveu os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-crítica.

Pra Saviani (1992, p.93), a teoria pedagógica crítica insere os “[...] determinantes sociais da educação em suas análises, enquanto as teorias pedagógicas não-críticas vêem a educação como poder de determinar as relações sociais utilizando uma autonomia plena em relação à estrutura social”.

Saviani (1986), ao discutir as teorias não-críticas, afirma que, por conceberem a educação de forma independente da sociedade, elas reconheciam-na como instrumento de equalização social. O autor avalia que essas teorias entendiam a escola como responsável por garantir a todo indivíduo a justiça e o direito de viver numa sociedade igualitária, e que seus teóricos pensavam a sociedade como harmoniosa, não levando em conta as determinações sociais do fenômeno educativo. Estão nessa vertente não-crítica a pedagogia tradicional, a pedagogia nova ou escolanovista e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional preconiza a necessidade de se superar a ignorância, transformando, por meio do acesso ao conhecimento, os súditos em cidadãos, pois essa pedagogia acredita que a ignorância é a causa da marginalidade dos sujeitos na sociedade. A escola se dispõe a dotar o indivíduo de conhecimentos e o professor é o personagem principal, configurando-se como o sujeito transmissor do acervo cultural da humanidade aos alunos, os quais devem assimilar esses conhecimentos sem questioná-los. Contudo, a escola tradicional não consegue cumprir sua tarefa de superação da ignorância, pois nem todos os sujeitos que nela ingressam conseguem êxito e muitos sequer nela conseguem chegar (SAVIANI, 1986).

A pedagogia nova surge como possibilidade de crítica e superação da pedagogia tradicional, mantendo a crença na escola como possibilidade de inserção social. O escolanovismo propõe-se a realizar a tarefa não cumprida pela escola tradicional, ou seja, garantir o equilíbrio social através do saber e a criação de possibilidades para que o sujeito supere a rejeição a que é submetido pela sociedade. A escola nova acredita que o indivíduo sentir-se-á integrado à medida que for aceito em sua maneira de ser e compreendido na sua diferença. Segundo Saviani (1986), na pedagogia nova, “[...] nota-se uma espécie de bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola (aparece no cenário escolar) o conceito de anormalidade psíquica detectada através dos testes de inteligência, de personalidade, etc.” (p.12). Essa proposta de educação defende um tratamento

diferenciado para cada sujeito a partir do discurso do respeito às diferenças individuais.

Ainda de acordo com o autor, na proposta da pedagogia nova, a educação passa a ser um instrumento de ajustamento e adaptação dos indivíduos à sociedade “[...] contribuindo para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (p.12). O escolanovismo passa a valorizar os aspectos psicológicos, as relações interpessoais e os métodos de ensino, e centra o processo de aprender no interesse do próprio aluno, na sua espontaneidade e iniciativa, no aprender a aprender.

Saviani (1996) afirma que a pedagogia nova trouxe consequências negativas aos espaços escolares, pois provocava despreocupação com a transmissão dos conhecimentos e acabou por rebaixar o nível de ensino das escolas públicas baseadas na pedagogia tradicional. Em contrapartida, no entanto, aprimorava a qualidade do ensino destinado às camadas privilegiadas da população, haja vista que esse ideário apregoava ser “[...] melhor uma boa escola para poucos, do que uma escola deficiente para muitos” (p.14), marginalizando, de certa forma, os sujeitos oriundos das classes populares que tinham na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

A pedagogia tecnicista surge no movimento de superação do escolanovismo, o qual não consegue garantir sua proposta de inclusão e, nessa perspectiva, articula-se à teoria educacional cujo pressuposto é a neutralidade científica, calcada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, propondo-se a reordenar o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. Nessa proposta busca-se planejar objetivamente a educação de forma a minimizar as influências subjetivas no processo educacional, assentando suas proposições na instrução programada e na tecnologia educacional.

Essa pedagogia, como afirma Saviani (1986), objetiva parcelar o trabalho pedagógico procurando garantir a especialização das funções, “[...] a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (p.16). A pedagogia tecnicista valoriza a organização racional dos meios, pois nela se encontra a possibilidade de garantir a eficiência do processo educacional; assim, e de acordo com essa proposta, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser os elementos principais do processo.

Sob o ponto de vista tecnicista, a educação contribui para formar indivíduos eficientes, capazes de trabalhar para o aumento da produtividade da sociedade. A base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, para a engenharia comportamental, para a cibernética, enfim para a tecnologia educacional. A proposta dessa pedagogia é que o aluno possa aprender a fazer, ou seja, ela encontra sua base no neopositivismo e no método funcionalista. A escola é tomada por um processo de burocratização, pois os controles passam a ser feitos através do preenchimento de formulários. Em suma, em sua prática educativa, a pedagogia tecnicista acaba por contribuir para o aumento do caos no campo educacional, gerando fragmentação e heterogeneidade, aumentando os índices de evasão e repetência, praticamente impossibilitando o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1986).

Além das teorias não-críticas, Saviani (1986) discute as teorias crítico-reprodutivistas, as quais não compreendem a educação senão a partir de seus condicionantes sociais. De acordo com suas propostas, a função da educação consiste na mera reprodução da sociedade, em relação à qual sua dependência é claramente percebida. Para os autores representantes dessa teoria a escola desempenha o papel de reproduzir a sociedade de classes e garantir o modo de produção capitalista. Segundo o autor, no rol das teorias crítico-reprodutivistas encontra-se o conceito da violência simbólica inerente ao sistema de ensino, apresentado principalmente por Bordieu e

Passeron, os quais reconhecem que “[...] Toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material [...]” (p.22).

Essa violência simbólica é produzida e reproduzida nos meios de comunicação de massa, jornais, revistas etc., nas pregações religiosas, nas atividades artísticas e literárias, na propaganda e na moda, na educação, tanto na familiar como na escolar, as quais, enfim, também contribuem, juntamente com as demais instâncias sociais, para reproduzir as desigualdades. A educação, ao reproduzir a cultura, favorece a reprodução social e, portanto, a reprodução da desigualdade social (SAVIANI, 1986).

Inclui-se nas teorias crítico-reprodutivistas a compreensão da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser), que enfatiza a instituição escolar como instrumento de reprodução da ideologia dominante e o local onde as relações de produção capitalistas são reproduzidas com a finalidade de inculcar os saberes próprios da ideologia dominante. Essa teoria distingue, na configuração do Estado, os aparelhos repressivos (o governo, a administração, o exército, a polícia, tribunais, prisões etc.) e os aparelhos ideológicos, nos quais se insere a escola, e que funcionam eminentemente com base na ideologia e não na repressão pela violência, como acontece nos aparelhos repressivos. A escola, reconhecida como o principal aparelho ideológico do Estado, é o instrumento mais eficaz de reprodução das relações próprias do modo de produção capitalista e, nesse sentido tem por objetivo inculcar nos sujeitos saberes práticos da ideologia dominante, bem como a ideologia da classe dominante, garantindo e perpetuando os interesses da burguesia (SAVIANI, 1986).

Saviani (1986) apresenta a teoria dualista de Baudelot e Establet, representantes da teoria crítico-reprodutivista que difunde a existência de duas redes (ocultas) no sistema escolar, destinadas, cada qual, a uma dada classe social, produzindo e reproduzindo a sociedade de

classes. Nessa teoria, a escola é reconhecida como aparelho ideológico do Estado, cumprindo duas funções: a formação da força de trabalho e a imposição da ideologia burguesa aos sujeitos. Ao cumprir a função de inculcar a ideologia da classe dominante, em paralelo realiza a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. Segundo essa teoria, a escola assume o papel de dificultar e impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a concreta efetivação da luta em defesa de seus interesses.

Em resumo, Saviani (1986) julga que essas teorias, apesar de críticas, não avançam na elaboração de propostas pedagógicas, pois se propõem a explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída, enfatizando seu caráter reprodutivista e negando a possibilidade de estruturá-la de maneira diferente da que ela se apresenta na sociedade capitalista. Para o autor, as teorias não-críticas trazem uma proposta pedagógica bem definida. Já as crítico-reprodutivistas não fazem uma proposição pedagógica porque se limitam a explicar o funcionamento da escola e os mecanismos de produção e reprodução da sociedade capitalista.

Partindo dessas considerações, Saviani (1986) discute a possibilidade de se elaborar uma teoria crítica não-reprodutivista, formulada a partir do ponto de vista dos interesses e necessidades das classes populares, evidenciando que a ela (Pedagogia Histórico-crítica) deve se impor a tarefa de “[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrentes das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p.35-36).

Para Saviani (1986, p.36), do ponto de vista prático, há que se implementar uma luta na defesa de uma teoria crítica engendrada para reagir “[...] contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...], engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

A Pedagogia Histórico-crítica busca superar e desmistificar a ideologia presente no discurso da classe dominante, que apregoa a força própria da educação como responsável pela transformação social. E, nesse movimento de superação, Saviani (2000, p.03) enfatiza que é de fundamental importância retomar as bases do discurso crítico “[...] que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social”.

Nessa perspectiva, a proposta tem por intenção tratar da questão relativa à natureza e à especificidade da educação, reconhecendo-a no âmbito do “trabalho não material”. Quando se fala em produção não material, fala-se de produção do saber, isto é, produção espiritual, da maneira como o homem apreende o mundo e suas formas de expressão desse / nesse mundo. Saviani (2000) salienta a existência de diferentes tipos de saber e/ou conhecimentos: os saberes sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, artístico, axiológico, religioso, prático e teórico, os quais são imprescindíveis para que os indivíduos se constituam como seres humanizados.

À educação, portanto, interessa o saber, que é decorrência de um processo de aprendizagem, o produto do trabalho educativo. O resultado do trabalho do educador não se separa do ato de produção desse trabalho, do qual a natureza humana, por não ser espontânea, mas construída, necessita para se desenvolver. Saviani (2000) enfatiza o papel do trabalho educativo na formação do homem quando o reconhece essa tarefa como o

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] 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 sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (p.11).

Oliveira (1996), ao discutir o trabalho educativo, defende que para educar indivíduos concretos é imprescindível compreendê-los como síntese das relações sociais em que estão envolvidos, porque “[...] não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real

das relações sociais concretas entre os indivíduos. [...] o indivíduo, isto é, cada indivíduo concreto, é resultado de um conjunto de determinadas relações sociais, nas quais ele está inserido” (p.13).

Para a autora, uma questão fundamental é saber como as relações sociais se concretizam na vida e nos atos de cada indivíduo e, ainda, como o próprio homem, a partir da apropriação consciente dessas relações, pode transformar-se, pois ele

[...] é uma síntese dessas relações, na medida em que atua enquanto um agente, mas não enquanto um mero ser singular que concretiza uma atividade puramente individual. Essa atividade não é uma atividade de um sujeito isolado, mas uma atividade social de um determinado sujeito que vive, que atua dentro de determinadas relações sociais (OLIVEIRA, 1996, p.14).

A natureza de toda atividade social não tem um caráter absoluto, mas se configura como uma forma concreta por ser histórica, vivida em uma determinada sociedade, isto é, se desenvolve baseada em condições históricas dadas. Oliveira (1996) afirma que “[...] a atividade vital do homem singular – o trabalho – portanto, não é uma atividade isolada, mesmo quando um indivíduo singular determinado está desenvolvendo uma atividade solitária” (p.14). A atividade do sujeito singular é sempre social, porque cumpre determinada função dentro de um sistema social histórico e concreto.

Para educar indivíduos concretos, passa a ser indispensável ao educador compreender seus educandos a partir das complexas relações recíprocas estabelecidas na sociedade, sem considerá-los “[...] como mero resultado direto e passivo das relações sociais”, conforme Oliveira (1996, p.15). O sujeito, compreendido como síntese de muitas determinações deve ser visto como uma possibilidade, melhor explicando, não se deve reduzi-lo à compreensão do ‘ser’, é preciso compreendê-lo em relação ao ‘dever-ser’. Entender o sujeito, nessa perspectiva teórica, implica percebê-lo inserido no movimento da história, parte integrante do processo de produção e reprodução dos meios de sua existência, o qual, nesse processo, constrói uma realidade objetiva e, simultaneamente, uma realidade subjetiva, tornando-se humano.

Oliveira (1996) explica que, no processo de se tornar mais humano, o homem “[...] vai se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-as ‘órgãos de sua individualidade’. Sua socialização, através do processo de apropriação-objetivação, é também a condição por excelência da construção de sua individualidade” (p.17).

A autora alerta, no entanto, para o cultivo da alienação pela sociedade, do qual decorre que a socialização do indivíduo singular acaba sendo bastante comprometida, pois “[...] através da alienação, a socialização do indivíduo singular surge aos seus olhos não como um processo de construção do seu ‘corpo inorgânico’, mas se lhe apresenta como uma barreira, como forças estranhas e hostis que estariam impedindo o seu desenvolvimento enquanto ser humano” (OLIVEIRA, 1996, p.17).

A alienação é a separação entre a essência humana histórica e socialmente construída e a existência humana real, concreta, ou seja, há uma clara cisão entre a humanidade (o gênero humano), que tem se desenvolvido de maneira única e universal, e os indivíduos, que não conseguem acompanhar esse desenvolvimento nem dele se apropriar. Oliveira (1996) explica que o “[...] desenvolvimento cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente está aí - é real -, mas a maioria dos indivíduos não pode concretizá-la na sua existência, o que também é real” (p.19).

Compreender a dinâmica desse processo contraditório é fundamental para se identificar, na própria realidade, as possibilidades de sua superação. Oliveira (1996) afirma que é preciso desenvolver uma visão clara e objetiva da realidade e de como “[...] essa forma contraditória do desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo a reprodução dessas relações de alienação e a exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação” (p.19).

Nesse sentido, compreendo que na própria realidade, alienada e contraditória, existem como tendências e possibilidades, as condições para sua superação. Tais condições precisam ser conhecidas pelos sujeitos, para que, de forma consciente, possam utilizá-las em direção à transformação das relações alienadas produzidas e reproduzidas na sociedade.

O trabalho educativo, portanto, precisa voltar-se para o *'dever ser'* e para a superação das condições de alienação, consolidando-se como um trabalho que vise à construção de um indivíduo consciente de suas condições histórico-sociais. A construção desse trabalho educativo, dirigido ao *'dever ser'* (um ser reconhecido como possibilidade), requer efetivamente um posicionamento, uma escolha ético-política em favor dos sujeitos da escola e das classes oprimidas e desprivilegiadas (OLIVEIRA, 1996).

Com esse objetivo, embora seja indispensável ao trabalho educativo crítico conhecer a realidade alienada, esse conhecimento não basta para a efetivação de uma prática conscientizadora, porque, além dele, há que se construir um posicionamento valorativo para se realizar uma escolha crítica e histórica em direção à transformação, em direção ao *'dever ser'* possível. Essa escolha é crítica porque busca entender a realidade humana e histórica na sua radicalidade. Nesse movimento, para Oliveira (1996), é preciso utilizar as possibilidades concretas para transformar essa própria realidade.

Salientando a questão das escolhas valorativas, Saviani (2000b) explicita que um trabalho educativo, efetivamente crítico, é aquele que pressupõe um posicionamento do educador. Não sendo uma ação neutra, portanto, implica o compromisso com a formação de um indivíduo que se reconheça como um *ser* histórico-social consciente. Nesse sentido, a educação deve ser percebida como uma mediação valorativa, dirigida por valores. O trabalho educativo pressupõe, em sua efetivação, a assunção de um determinado posicionamento ético-político por parte do educador.

Para o autor, essa tarefa deve conceber a educação como uma atividade mediadora no seio de uma prática social global, servindo ao homem como possibilidade de acesso às condições para tornar-se um sujeito consciente de sua realidade e das situações objetivas de sua vida, assim como aos instrumentos para a transformação dessa realidade.

Oliveira (1996) esclarece que uma prática torna-se crítica à medida que se estrutura com base no conhecimento da realidade alienada, pois somente a partir da consciência crítica da realidade é que se podem criar condições para a sua transformação. Simultaneamente ao conhecimento, deve surgir o posicionamento valorativo relacionado à consolidação de uma prática transformadora, identificando as condições presentes na sociedade que possibilitem a efetivação das transformações necessárias. Isso implica, portanto, por parte dos sujeitos sociais, uma escolha crítica e histórica de possibilidades dentre as existentes no bojo da própria sociedade alienada. Para a autora, uma teoria crítica da educação deverá servir, com base em fatos objetivos, para a construção de uma prática conscientemente estruturada que contribua para a superação das relações de dominação.

O grande desafio que se impõe ao trabalho educativo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica é, tendo como base as condições históricas existentes, delinear caminhos para a construção de uma prática que se estruture no interior das relações sociais alienadas, presentes na escola e na sociedade e que, mesmo dentro desses limites, esteja voltada para a transformação da realidade.

A prática educativa fornece aquilo que lhe é possível e específico, uma vez que por si mesma não consegue orientar e dirigir a transformação da realidade material. A prática crítica e consciente fornece instrumentos para que os sujeitos possam efetivamente construir uma nova realidade objetiva. Assim, a opção ética dos educadores críticos deve voltar-se para educar os indivíduos que poderão atuar no processo de transformação das condições presentes na

sociedade.

A Pedagogia Histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da educação escolar e em sua função pedagógica, ligada necessariamente ao conhecimento científico e cultural e à transmissão e democratização desse conhecimento. Tornam-se imprescindíveis o resgate e a reorganização das instituições escolares, da universidade em especial, e do trabalho educativo, com vistas à valorização dos conteúdos a serem transmitidos, mas longe de um ensino conteudista, consolidando assim um processo de aprendizagem significativo e transformador.

Saviani (1996) enfatiza que os “[...] conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (p.59). Referindo-se aos conteúdos escolares, o autor os concebe como conhecimentos clássicos e necessários para que os educandos, ao se apropriarem daquilo que a humanidade construiu de significativo, desenvolvam uma consciência crítico-filosófica, constituindo-se plenamente como cidadãos:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1996, p.59).

Em suma, no processo de valorização da educação numa perspectiva crítica, é importante avançar em direção a uma pedagogia que valorize os conteúdos científicos significativos de forma que possibilitem uma reflexão crítico-filosófica sobre a realidade. À medida que os educandos tiverem acesso aos conteúdos históricos, científicos, artísticos e culturais acumulados pela humanidade, eles terão condições de se apropriarem desses instrumentos, podendo implementar uma luta política em direção à superação das desigualdades presentes na sociedade (SAVIANI, 1986, 2000).

Gramsci (1968), ao discutir a organização da escola e da cultura, afirma que é necessário pensar na transformação social a partir das próprias contradições existentes no sistema capitalista, para que a instituição escolar, nele inserida, não mais reproduza sua ideologia, mas possibilite a elevação da consciência das massas oprimidas, avançando do senso comum à consciência filosófica, pois sendo a

[...] escola unitária ou de formação humanista (entendido o termo 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]. A escola criadora é o coroamento da escola ativa [...]. Na fase criadora, sobre a base já atingida de 'coletivização' do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e homogênea (pp.122-123).

O autor salienta que, além da tarefa de inserção do jovem na atividade social, a escola deve propiciar condições de expansão da personalidade desses indivíduos, criando espaços para desenvolverem plenamente a consciência crítica, isso porque

[...] dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na 'societas rerum', ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza [...] do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista [...]. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo (p. 136).

Ao buscar as idéias gramscianas sobre o papel da escola, defendo a necessidade de se objetivar a elevação da consciência dos sujeitos, procurando garantir a superação de uma visão de mundo ingênua e sedimentada na religiosidade popular e no folclore, para se chegar à consciência crítica filosófica.

A apropriação dos conhecimentos científicos pelos educandos é fator preponderante no próprio processo de constituição da '*individualidade para-si*', conforme indica Duarte (1993), pois as

[...] características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética [...]. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos stricto sensu, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte. Quais componentes da genericidade farão parte desse mínimo indispensável à própria sobrevivência do indivíduo, dependerá das circunstâncias concretas de sua vida, especialmente aquelas de seu meio social imediato. (p.41).

Criar condições adequadas na universidade, e nos espaços escolares em geral, é necessário para que os indivíduos se apropriem das objetivações genéricas, sobretudo, das 'objetivações genéricas para-sí', as quais serão garantidas apenas pela mediação do outro, sendo o professor imprescindível na realização dessa tarefa.

Duarte (1993, p.47), ao se remeter a Leontiev (1978), afirma que o processo de formação do indivíduo “[...] é, em sua essência, um processo educativo [...], o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação”. O autor esclarece que essa relação ocorre a partir de relações sociais com outros indivíduos que atuam como mediadores entre o sujeito e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

Na tentativa de compreensão dos indivíduos em sua concreticidade, os educadores precisam da mediação de abstrações; e essa concreticidade não se apresenta de forma imediata, explícita e decorrente do fato de se estar em contato direto com o aluno. Nesse sentido, Kosik (2002, p.20) afirma que o

[...] pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real.

Nesse processo de valorização e garantia da vida genérica do homem, de busca da liberdade do gênero humano, há que se atingir o estágio de relações em que o processo de alienação possa ser superado, para que o homem possa desenvolver sua individualidade de forma

livre e universal, a qual deve ser reconhecida como produto do processo histórico. Conforme Duarte (2004), o conceito marxiano de liberdade reconhece que o gênero humano será livre, na medida em que

[...] os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados nos quais aquilo que é social, e, portanto, criado pelos próprios seres humanos, domina estes como se fossem forças naturais. (p.47).

É necessário, então, criar condições objetivas e subjetivas para que os indivíduos atinjam a universalidade. Ainda que o capitalismo tenha possibilitado esse resultado, ele se deu de forma alienada, e somente a partir da superação das relações sociais alienadas é que a universalidade e a liberdade do gênero humano poderão ser construídas, não mais à custa da vida dos indivíduos, pois os homens terão assumido o controle coletivo e consciente dessas relações para que elas se tornem construídas e controladas pelos sujeitos sociais (DUARTE, 1993, 2000; OLIVEIRA, 1996).

Duarte (1993), ao refletir sobre o processo de formação da individualidade humana, posiciona-se favoravelmente à Pedagogia Histórico-crítica e à Psicologia Histórico-cultural. Para o autor, essa teoria pedagógica tem condições de oferecer contribuições efetivas, partindo da especificidade da prática pedagógica para a superação das relações sociais de dominação; a educação deve ser vista como mediação no interior da prática social, assumindo importância, ainda que limitada, para a transformação social. A Psicologia Histórico-cultural, por sua vez, vem oferecer subsídios teóricos para uma compreensão materialista e dialética do psiquismo humano.

DA PRÁTICA À TEORIA. DA TEORIA À PRÁXIS: Oficinas Pedagógicas - a questão do método e da metodologia

É onde termina a especulação, isto é, na vida real, que começa a ciência real, positiva, a expressão da actividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens. É nesse ponto que termina o fraseado vazio sobre a consciência e o saber real passa a ocupar o seu lugar.

Marx e Engels (A Ideologia Alemã)

Ao analisar a realidade brasileira no ensino superior, muitas questões são merecedoras de pesquisas e de debates críticos por parte da comunidade acadêmico-científica na tentativa de engendrar mudanças qualitativas à compreensão da prática pedagógica nas universidades, avançando no conhecimento sobre a formação e atuação dos professores nesses espaços.

O projeto de intervenção realizado com professores do ensino superior das ciências médicas, que é alvo de análise desta tese, visa contribuir com questões em torno da formação continuada nesse nível de ensino. Esta pesquisa assume como eixo articulador do processo de intervenção o método materialista histórico-dialético, a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica.

A metodologia desenvolvida no projeto de intervenção, que constituiu a implantação e o desenvolvimento de Oficinas Pedagógicas, será apresentada a seguir.

A PESQUISA INTERVENÇÃO: o método adotado

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento [...], é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. (Kosik, 1995, p. 36)

Antes de especificar a metodologia do projeto de intervenção – as Oficinas Pedagógicas, retomo aspectos do método de pesquisa proposto pelo materialismo histórico-dialético.

Martins (2001, p.174), ao fundamentar sua tese de doutorado sobre a personalidade do professor numa perspectiva vygotskiana, enfatiza que num primeiro momento preocupou-se com questões do que denomina “contaminação positivista”. A autora conta que chegou a pensar em definir sua pesquisa como “qualitativa”, pois pensava ser importante a “[...] descrição e a apresentação das características gerais deste procedimento investigativo, além do que, sentíamos a necessidade de apontar nosso cuidado para com o atendimento de algumas “exigências”, tais como “validade”, “generalização”, “mensurabilidade” etc., do dado qualitativo”.

Martins (2001, p.175) explica que quase cometeu um equívoco muito criticado por Vygotsky, no que tange à realização de pesquisa empírica dentro dos marcos do materialismo histórico-dialético por meio de métodos contrários aos seus pressupostos filosóficos:

[...] importante registrar esse fato por acreditarmos que tal equívoco seja facilmente cometido, especialmente na psicologia, quando se acredita estar participando da construção de uma psicologia marxista, sem contudo, garantir a necessária coerência entre os pressupostos filosóficos e os princípios metodológicos desta psicologia (p.175).

Em certo grau, explícito que as preocupações da autora também me assombram ao definir a metodologia de pesquisa deste estudo. Contudo, quando se posiciona sobre a metodologia, num

enfoque materialista histórico-dialético, Martins (2001) me tranqüiliza ao afirmar que seu trabalho

[...] se define a partir de uma convicção fundamental: o marxismo dispensa a adoção das chamadas abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico – a epistemologia materialista histórico-dialética. (p.175).

Na discussão do estudo de seu principal objeto de pesquisa – *a economia política* – Marx (1978) considera que a ação de um pesquisador se inicia pela identificação do dado concretamente existente na realidade empírica. O autor explica que a apreensão do real não é dada imediatamente ao pensamento no contato direto com a realidade, pois, o contato com o dado empírico apresenta ao pesquisador apenas uma representação caótica do todo, dado esse que não traduz o todo nas suas múltiplas determinações. Por considerar o todo como uma unidade complexa e multideterminada, nunca captada inteiramente pela constatação empírica, Marx (1978) enfatiza a análise como importante via de acesso para a superação da visão caótica do todo e o aprofundamento acerca do dado imediato (empírico) captado ao se observar a realidade (KOSIK, 2002; DUARTE, 2000; MARTINS, 2001; 2005).

Marx (1978), na obra *“Para a crítica da economia política”*, apresenta o “método da economia política”, o qual oferece as possibilidades de uma compreensão mais radical dos fenômenos sociais, de forma a se desvelar o real concreto, pois ele é concreto “[...] porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a 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” (1978, p.116).

Duarte (2000), com base em Marx (1978), explica que o estudo da essência concreta da realidade “[...] não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediada e essa mediação é realizada pelo processo de análise.”

O método proposto por Marx (1978), conforme Duarte (2000), trata da apropriação da realidade concreta, reconhecida como síntese de muitas determinações, pelo pensamento humano científico, que utiliza o recurso da análise como um momento importante do processo de conhecimento e compreensão da realidade investigada em seu todo concreto.

No processo de investigação do concreto pelo pensamento científico, o pensamento humano se utiliza do recurso da mediação por abstrações. Ou seja, o fato de o pensamento não captar a realidade concreta apenas pela constatação aparente do fenômeno, torna necessário implementar um processo, pelo pensamento humano, de complexas mediações teóricas e abstratas, para se chegar à essência do real, conforme Duarte (2000).

É importante esclarecer que mesmo admitindo a necessidade da mediação por abstrações para se chegar à essência de determinado fenômeno social e humano, pela via do pensamento humano científico, Marx (1978), em nenhum momento, ‘resvala nos idealismos subjetivistas’, uma vez que o conhecimento não é uma construção arbitrária da mente humana. Pelo contrário, para o autor, o conhecimento é a captação, pelo pensamento, da realidade objetiva, da realidade vivida e, por isso, para a teoria marxiana, conhecimento é o puro reflexo da realidade material e constituída ao longo do processo histórico de construção da humanidade pelos próprios homens, ao estabelecer as relações de produção social.

Sobre os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos marxianos para a construção do conhecimento científico, Vygotsky (1991) enfatiza que é a própria realidade que determina a experiência humana e, portanto, essa mesma realidade objetiva é que define o objeto da ciência, o qual deve ser investigado a partir de sua raiz (radicalidade), que se encontra fundada na própria realidade de cada indivíduo.

No entanto, reafirmo que a essência do real não se apresenta aos homens de forma imediata, mas sim, de forma mediatizada, ou seja, o pensamento humano precisa analisar e

compreender a realidade na sua concretude através do processo de análise. Para isso, conforme Marx (1978), o pensamento humano científico deve decompor a realidade, isto é, decompor em unidades o fenômeno a ser investigado, para poder compreendê-lo de forma concreta, sem, contudo, perder a noção do todo.

Questão fundamental a ser esclarecida é que cada unidade é parte do todo da realidade (do fenômeno investigado) e o processo de conhecimento não prevê a mera soma dessas partes, o que significaria uma volta ao positivismo. Ao contrário, o conhecimento da realidade na sua totalidade implica a análise das partes, numa relação dialética com o todo, para assim se chegar à essência da realidade investigada e reconhecê-la como síntese de muitas determinações. Dessa forma, após o processo de análise dialética da realidade, é que o todo se apresenta ao pensamento humano, como síntese de muitas unidades e não meramente como a soma das partes.

A epistemologia marxiana, conforme Martins (2001), propõe a apreensão dialética e materialista do fenômeno a ser investigado afirmando teses fundamentais, por exemplo, a pseudoconcreticidade do dado empírico, aquele imediatamente perceptível, e reiterando que a apreensão do fenômeno nas suas múltiplas determinações implica, necessariamente, o processo de análise e “[...] a mediação das abstrações realizadas pelo pensamento, de tal forma que a essência do pensamento teórico residirá em sua capacidade para representar o objeto de forma multilateral e profunda no conjunto de suas propriedades, ou seja, enquanto síntese” (p.177).

Outra tese fundamental na apreensão materialista dialética do fenômeno investigado é o processo de análise engendrado pelas abstrações do pensamento humano, que não se caracteriza como um processo atomístico, de análise dos elementos do fenômeno desarticulados do todo. Para a teoria marxiana, conforme Martins (2001, p.178), o todo “[...] está em si mesmo estruturado por diferentes “totalidades menores” ou elementos constitutivos que trazem por

diferentes expressões e em graus variados as propriedades e leis do desenvolvimento do todo”, residindo aí a intercondicionabilidade do todo com suas partes.

Tratando da compreensão da dialética marxiana na construção do conhecimento, Martins (2001; 2005) indica uma última tese: a materialidade da epistemologia marxiana requer o reconhecimento de que os fenômenos, em sua realidade objetiva e concreta, existem independentemente do pensamento e da consciência humana, superando assim, qualquer viés idealista acerca da pesquisa, e marcando significativamente sua concepção materialista de homem e sociedade presente na teoria marxiana.

Saviani (2000), quando fala da importância do método dialético nas pesquisas educacionais e na superação por incorporação da lógica formal, enfatiza que o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato, afirmando que

[...] a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto [...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento e, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. (p.04-05).

A superação da representação inicial da realidade empírica ainda caótica, em direção à compreensão da realidade (fenômeno pesquisado) nas suas múltiplas determinações, segundo Kosik (2002), é tarefa da atividade teórico-filosófica; a qual, por sua vez, em nada altera a realidade concreta, mas a compreende desde a sua raiz, fator essencial para se implementar ações práticas na direção da sua transformação e explicitar o vínculo entre a epistemologia marxiana e a transformação da realidade.

Respalado nos princípios do materialismo histórico-dialético, este trabalho se efetiva a partir da inserção significativa da pesquisadora no campo de pesquisa. Posicionando-me ao lado dos professores, busquei cooperar com o processo de constituição de um grupo, voltando-me por

inteiro ao processo de construção do conhecimento, tornando-o uma atividade compartilhada, sem perder, no entanto, o rigor da análise científica, de forma a colaborar com o campo da pesquisa para que, enquanto ciência, conforme Martins (2001, p.182), se constitua em “[...] acréscimo de valor para a humanidade”.

Para explicar a interação entre pesquisador-pesquisado, Martins (2001) esclarece que não se trata de colocar os professores da pesquisa nas mesmas condições que a do pesquisador afirmando que ambos constroem os mesmos conhecimentos, como muitas abordagens de pesquisa social e educativa defendem. Segundo a autora, na perspectiva marxiana, o pesquisador é o sujeito responsável por identificar, analisar e sistematizar os conhecimentos advindos da realidade, estando inserido nela. Nesse sentido, precisa se apropriar dos princípios teórico-metodológicos necessários à realização dessa tarefa e cumpri-los de forma rigorosa para não perder o foco científico de sua pesquisa, sem deixar de interagir significativamente com os sujeitos da pesquisa.

Martins (2001; 2005) afirma que numa pesquisa que se pretenda interativa, pesquisador e pesquisado estão em constante relação, cabendo ao primeiro implementar esforços para desenvolver sua sensibilidade a fim de compreender a singularidade dos sujeitos da pesquisa, penetrando no seu universo psicológico (linguagem, pensamentos, consciência, sentimentos), de forma a não se deixar dominar por esse universo do qual passou a fazer parte, nem perder sua capacidade de analisar cientificamente a realidade.

Não pretendo discutir a tese da neutralidade do pesquisador, como defendem as propostas metodológicas positivistas, pois o método dialético pressupõe a inserção efetiva do pesquisador no campo de pesquisa e na relação com os sujeitos. Mas isso deve se dar sem o comprometimento do olhar científico acerca da realidade investigada, seja ela humana ou social, sem perder a possibilidade de análise contínua, pela via do pensamento científico, da realidade observada,

analisada e compartilhada com os sujeitos, como bem explica Martins (2005).

Uma questão essencial numa pesquisa com base no método materialista histórico-dialético assenta-se na compreensão da relação *singular-particular-universal*. Para Oliveira (2005), o sujeito *singular* é um *ser* social reconhecido como síntese de muitas determinações. Cada indivíduo (o homem) é resultado de uma síntese complexa em que a universalidade (o gênero humano) se concretiza, histórica e socialmente, através da atividade social (o trabalho) mediada pelas condições sociais encontradas na particularidade (a sociedade).

De acordo com Luckács (1978), ao fundamentar a construção do conhecimento na dialética entre as categorias *singularidade*, *particularidade* e *universalidade*, as quais se expressam indistintamente em todos os fenômenos da realidade social, no próprio homem e em seu pensamento, a teoria marxiana possibilita a compreensão de que

O conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada [sujeito] singular, e a realidade e a essência deste, só pode ser exatamente compreendida, quando estas mediações, (as relativas particularidades e universalidades), ocultas na imediatez, são postas à luz [...] É claro que esta aproximação ao singular enquanto tal pressupõe o conhecimento mais desenvolvido possível das relativas universalidades e particularidades; ou seja, que o singular, portanto, precisamente como singular, é conhecido tão mais seguramente e de um modo tão mais conforme a verdade, quanto mais rica e profundamente forem iluminadas as suas mediações para com o universal e o particular (LUKÁCS, 1978, pp.106-107).

A dialética marxiana, por suas características, possibilita uma compreensão fidedigna da relação entre os homens e dos homens com a realidade objetiva, isso em decorrência da construção de uma ciência concreta e voltada à compreensão objetiva da própria realidade, com vistas à sua transformação, afirma Lukács (1978).

Ainda sobre o método dialético na construção do conhecimento, Martins (2001; 2005) enfatiza a questão da legitimidade da investigação e da construção dos conhecimentos científicos, quando se parte do estudo de sujeitos singulares, como proposto nesta pesquisa de doutorado, uma vez que se investiga a realidade de professores que atuam no ensino superior.

Para Martins (2001), respaldada em Luckács (1978), é justamente por assumir a relação dialética entre a *singularidade*, a *particularidade* e a *universalidade* que se torna possível afirmar a legitimidade da construção do conhecimento da epistemologia marxiana, pois “[...] o conhecimento pressupõe a superação do singular em direção ao universal pela mediação do particular”; fato que ocorre junto a todos os fenômenos, inclusive junto ao homem, no pensamento e na consciência.

OFICINAS PEDAGÓGICAS: a metodologia implementada

Este novo enfoque nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética, a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade.

VYGOTSKY (1991, p. 289)

A pesquisa intervenção foi realizada por meio de Oficinas Pedagógicas desenvolvidas com um grupo de professores universitários que atuavam em cursos na área das ciências médicas, numa universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Especifico que pretendo tratar aqui de uma pesquisa intervenção realizada em 2008 e, ao longo do texto, explicitarei o processo vivenciado em conjunto com as proposições teóricas assumidas nesta tese.

Em 2007, na universidade onde a pesquisa se realizou, estava em implantação um Projeto de Formação Continuada, que previa convidar profissionais para ministrarem palestras de acordo com temas indicados pelos professores do *campus*. É dentro desse movimento que, por intermédio de um amigo em comum, um professor coordenador dessa universidade me convida para proferir uma palestra sobre a didática no ensino superior. Ao aceitar o convite, propus um módulo de quatro encontros pedagógicos (20 horas no total) para desenvolver temas da Pedagogia (entendida como ciência que se renova na relação teoria-prática da educação como ação educativa) e da Didática (enquanto área da pedagogia que se preocupa com educação mediante o processo de ensino), em função de compreender que uma palestra de duas horas não alcançaria o objetivo esperado pelo coordenador: sensibilizar os professores para dialogar sobre a prática pedagógica na universidade.

No final dos quatro encontros, alguns professores se manifestaram solicitando a continuação do processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Pediram a um coordenador pedagógico que disponibilizasse, na grade de horários do curso, um período livre para encontros entre professores, tendo como foco principal o diálogo sobre temas da ação e prática pedagógica além de outros assuntos da universidade.

O grupo, porém, chegou a um impasse: seus membros não dominavam conteúdos específicos das ciências humanas – a Pedagogia, por exemplo. Apontaram a necessidade de contarem com um profissional da educação para ‘pedagogicamente’ os orientar. E esse foi o motivo gerador do convite dos professores para que continuasse a trabalhar com o grupo como pedagoga. Aceitei a solicitação e apresentei-lhes uma proposta: participarem, como sujeitos, de uma pesquisa intervenção. Eles aceitaram e solicitaram que os encontros ocorressem em dias e horários que permitissem a participação da maioria dos envolvidos.

Dessa experiência com os professores, em 2007, e da minha vivência docente em cursos de graduação apoiada em leituras sobre teorias críticas, levanto como princípio gerador desta tese: ao se considerar as categorias **atividade** (Leontiev) e **mediação** (Marx), principais na constituição da **consciência** (Vygotsky e Leontiev), intencionalmente sistematizadas para situações de ensino e aprendizagem, elas geram motivos que engendram transformações qualitativas no pensamento e nas ações pedagógicas dos professores.

O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de intervenção à luz da categoria atividade e dos princípios norteadores da pedagogia histórico-crítica. Ressalto que ela se estruturou a partir do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, entendidos como teorias críticas, por meio das quais, a partir de objetivações e apropriações por parte dos professores, seria possível efetivar mudanças na prática educativa dos professores das Oficinas Pedagógicas e engendrar possibilidades para uma práxis

transformadora da realidade vivida por esses profissionais.

Antes de apresentar a estrutura das Oficinas Pedagógicas, resgato seu processo de desenvolvimento até o momento de realização como dado da intervenção. Em março de 2008, uma professora da universidade comunicou-me que os professores se prontificavam a iniciar a pesquisa intervenção. Em conversa com essa professora, decidimos enviar *e-mails* aos professores participantes dos encontros de 2007, convidando-os para uma reunião de esclarecimento sobre os procedimentos da pesquisa intervenção e, em grupo, organizarmos questões de funcionamento / operação das Oficinas Pedagógicas. Vale esclarecer que foram convidados os professores que atuavam nos dois cursos da universidade, não privilegiando, assim, um ou outro grupo.

Nesse encontro, realizado em março de 2008, apresentei aos professores as diretrizes da pesquisa questionando-os novamente se aceitavam participar como sujeitos do estudo. Os presentes, mais ou menos vinte docentes, aceitaram a proposta. Passamos então a dialogar sobre a organização das Oficinas Pedagógicas.

Apresentei como um dos procedimentos das Oficinas Pedagógicas a elaboração, ao término de cada encontro, de relatórios em que seriam registradas falas / expressões, as ações efetivadas e os combinados para as próximas Oficinas. Esses relatórios tomariam o corpo de “ata” do dia, que seria apresentada no início da Oficina seguinte com o objetivo de evidenciar o percurso pedagógico assumido e efetivado; após sua leitura, os professores deveriam se posicionar quanto ao registro da pesquisadora, sinalizando aceitação ou negação da ata, mudanças ou acréscimos de questões.

Esclarecidos sobre a elaboração dessas atas, os professores dialogaram entre si e solicitaram que os nomes dos participantes não fossem registrados no relato de falas e acontecimentos. O motivo, segundo eles, pautou-se na questão ética. Ou seja, não lhes interessava ter os nomes registrados, além do que também poderia haver certo desconforto caso alguém não

estivesse presente na leitura de alguma ata. Acatei a solicitação, e no registro das atas, ao invés de usar os nomes dos participantes, optou-se pelas expressões: *o grupo* discutiu o tema...; *o grupo* decidiu que...; *o grupo* se manifestou.....

Um professor apresentou sua preocupação com relação a possíveis faltas nas Oficinas Pedagógicas, porque participaria de congressos. O grupo ponderou essa questão em comparação à participação de outros professores do *campus* nas Oficinas Pedagógicas. Chegaram a pensar em não permitir professores “avulsos” – os quais definiram como aqueles que aparecem uma vez apenas ou os que vão embora antes de terminar o encontro / evento. Por não compreender o que de fato incomodava o grupo, questionei se além dos motivos apresentados haveria outros e/ou se das justificativas citadas haveria razões não explicitadas, as quais poderiam ser verbalizadas ali no grupo. Após alguns segundos de pleno silêncio, o grupo se manifestou apontando não concordar com o fato de ‘colegas’ apresentarem tais condutas e no final receberem ‘certificados’, ou seja, “engrossar o currículo sem ter participado efetivamente do evento”. Salientaram que não se referiam ao professor que levantou a questão, e sim a outros docentes do *campus* com essa postura.

Com o objetivo de orientar o grupo, retomei os motivos que nos uniam nas Oficinas Pedagógicas: professores interessados em aprender conteúdos do campo da Pedagogia e uma pesquisadora com o intuito de investigar o processo de intervenção pedagógica a partir das categorias mediação e atividade. Afirmei não concordar com as posturas sobre as quais haviam comentado, mas que não achava coerente impedir a participação de outros professores nas Oficinas Pedagógicas, pois deixaríamos de compartilhar conhecimentos e experiências.

Nesse diálogo, o grupo questionou um pouco a dinâmica / organização das Oficinas Pedagógicas. Expliquei-lhes que os assuntos de cada encontro lhes seriam apresentados com antecedência, e que os temas seriam levantados no próprio grupo, numa construção e organização

coletivas, preocupadas em abarcar as necessidades da maioria dos participantes. Dessa forma, um cronograma com os temas e textos para leitura seria disponibilizado a todos os interessados em participar das Oficinas Pedagógicas. Os membros do grupo mostravam-se mais aliviados conforme explicava a dinâmica / metodologia das Oficinas. Ao término de minha exposição, questionei-os sobre como resolveríamos o problema da participação de outros professores nas Oficinas.

O grupo expressou que temia ‘novos’ professores nas Oficinas por conta de experiências anteriores (cursos de especialização na área de ciências médicas e um curso de orientação técnico-pedagógica) vividas na unidade, quando alguns docentes passaram a participar de curso / evento já em andamento. Esses professores, sem se inteirar dos acontecimentos anteriores, acabavam se excedendo no tempo de fala, desrespeitando colegas que solicitavam a palavra, pedindo para trocar temas a serem abordados, sem questionar se os demais também se interessavam etc. Em seguida ao relato do grupo, questionei se iríamos impedir a participação de novos professores nas Oficinas.

A resposta do grupo veio em forma de proposta à pesquisadora, sugerindo que, como organizadora das Oficinas, cuidasse para que o “o fio condutor” não se perdesse, ou seja, que ficássemos focados nas questões já discutidas e assumidas pelo grupo. Assim, concluiu-se que não seria negada a participação de novos professores.

Vencida essa questão, uma outra foi discutida: onde seriam realizadas as Oficinas? Após manifestações, o grupo sugeriu que deveriam escolher um espaço “neutro”, ou seja, que não fossem as dependências físicas de nenhum dos dois cursos. Nessa universidade, um curso funciona num bairro bem afastado do centro da cidade e o outro, num prédio instalado à margem de uma das rodovias da cidade, ou seja, em locais opostos um ao outro. O grupo optou por uma sala no prédio da diretoria, que fica centro da cidade, onde não se oferecem cursos de graduação e a pós-

graduação faz o atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais.

Finalizando o encontro, aproveitei para solicitar que os professores registrassem, sem se identificar, suas expectativas e/ou necessidades em relação às Oficinas Pedagógicas. Expliquei que o objetivo era levantar os temas a serem desenvolvidos nas Oficinas a partir da realidade do grupo, de suas necessidades.

Na primeira Oficina Pedagógica, ocorrida em **23/04**, iniciei as atividades com uma dinâmica de apresentação. Entreguei aos professores, aleatoriamente, tiras de papel com início de frases para completarem (“Fico triste quando..”; “Minha alegria maior..”; “Sou muito..”; “Gosto quando..”). Em seguida, escolheram um colega do grupo e comentaram suas produções. Para finalizar, cada dupla se apresentou destacando de suas frases algumas características pessoais.

A próxima ação proposta pela pesquisadora ao grupo foi a leitura e discussão coletiva de pequenos excertos do texto de Alexis Leontiev – *O Homem e a Cultura*. O objetivo dessa ação coletiva foi inserir o estudo sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, dando início assim aos estudos teóricos que configuram a proposta das Oficinas Pedagógicas. O grupo questionou, ainda que timidamente, algumas ideias presentes nos excertos. Para garantir uma maior compreensão dessa teoria, apresentei uma aula expositiva, com o recurso de multimídia, localizando os dados históricos da perspectiva histórico-cultural, até chegar às idéias centrais de Leontiev sobre o desenvolvimento do psiquismo. Durante a explanação teórica, o grupo esteve atento e participativo.

Para encerrar essa Oficina, apresentei a lista de expectativas que os participantes haviam indicado na reunião de organização do grupo. As manifestações foram as seguintes:

Ser uma boa professora; Atualização com novas informações, contatos e novo estímulo; Prender mais a atenção dos nossos alunos; Entender sobre filosofia da educação; Métodos de ensino; Melhorar o processo de avaliação; Métodos de aprendizagem e construção de um indivíduo num ‘todo’ e não apenas um técnico; Levar em conta as diversidades dos alunos; Tipos de dinâmica de grupos; aplicação de novas metodologias; Planejamento didático; Programa de disciplinas, como fazer?!?; Temos turmas de 80 / 100 alunos: precisamos de atrativos na didática; Anseios de como

*lidar com o jovem acadêmico; Relação discente – docente: índice de permissividade; Avaliação: um eterno problema – formas mais adequadas; Planejamento didático; Formas mais adequadas em sala de aula; Melhorar a interação do aluno com o professor no processo de aquisição de conhecimentos; Métodos de avaliação de conhecimento (alternativas para a prova tradicional)*⁸.

Questionei o grupo sobre nossas condições reais: em oito Oficinas Pedagógicas, num total de 32 horas, daríamos conta de responder a todas as expectativas? Como eles avaliavam o quadro? Os professores responderam que essa seria uma tarefa impossível.

Sugeri, como uma ação pedagógica do grupo, que os docentes indicassem, a partir da lista, quais eram os temas da área de didática ou educação subjacentes nas frases. Ou seja, se ministrassem a disciplina didática, essas expectativas seriam trabalhadas em qual unidade de conteúdo? Depois de algumas tentativas, o grupo apontou o tema **relação professor e aluno**. Após indicarem que não saberiam distinguir outros itens, passei a sugerir alguns temas e solicitei que o grupo assinalasse qual das suas expectativas se encaixaria naquela temática/contéudo. No final, o quadro construído coletivamente foi o seguinte:

Relação professor – aluno: *Prender mais a atenção dos nossos alunos; Relação discente – docente: índice de permissividade; Melhorar a interação do aluno com o professor no processo de aquisição de conhecimentos; Anseios de como lidar com o jovem acadêmico; Levar em conta as diversidades dos alunos; Ser uma boa professora;*

Métodos e metodologia de ensino e aprendizagem: *Métodos de ensino; Métodos de aprendizagem e construção de um indivíduo num ‘todo’ e não apenas um técnico; Formas mais adequadas em sala de aula; Atualização com novas informações, contatos e novo estímulo; Temos turmas de 80 / 100 alunos: precisamos de atrativos na didática; Tipos de dinâmica de grupos; aplicação de novas metodologias;*

Fundamentos e metodologia da avaliação de ensino e aprendizagem: *Melhorar o processo de avaliação; Avaliação: um eterno problema – formas mais adequadas; Métodos de avaliação de conhecimento (alternativas para a prova tradicional).*

Projeto político-pedagógico: *Planejamento didático; Programa de disciplinas, como fazer?!?;*

Fundamentos da educação: *Entender sobre filosofia da educação.*

Feita essa divisão, questionei o grupo: das unidades temáticas, qual seria a prioridade para eles? Que unidade seria a mais urgente, cujo conteúdo precisariam compreender?

⁸ Optei por apresentar as respostas dos professores em sua originalidade.

Saliento que minha ação junto ao grupo se pautou em questionar, em evidenciar se não haveria outras prioridades, se ao fazerem suas escolhas pensaram em todos do grupo ou apenas em si mesmos. Após ponderações, o grupo elegeu como prioridade a unidade: **Projeto político-pedagógico: Planejamento didático; Programa de disciplinas, como fazer?!?** Ao serem questionados sobre a escolha dessa unidade, o grupo respondeu que lhe parecia ser a mais atrativa e, se soubessem fazer o plano de disciplina, depois seria mais fácil tratar dos outros itens.

Até aqui foi intencional apresentar como ocorreu o processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, como os conteúdos da pesquisa intervenção foram elaborados coletivamente e, também, como a metodologia das Oficinas Pedagógicas foi sendo estruturada. Embora talvez seja evidente, ressalto que essa pesquisa intervenção assumiu, desde o seu início, o compromisso de se aproximar das necessidades apresentadas pelos professores universitários, buscando preservar e incentivar, nas relações estabelecidas, o diálogo entre os participantes. Como pesquisadora, nas decisões do grupo, me posicionava também, porém o fazia com a responsabilidade de incentivar os participantes a pensar na totalidade da situação / da questão, e não de forma individual / particular.

Deste momento em diante, passo a apresentar os dados da pesquisa, afastando-me da descrição de como ocorreram as Oficinas Pedagógicas no seu dia a dia. Essa decisão é necessária a fim de reunir / aglutinar os dados para melhor entender o fenômeno pesquisado e, também, para não cansar os leitores com muitas informações. Espero que o recorte feito da primeira Oficina Pedagógica tenha conseguido evidenciar a preocupação da pesquisadora em imprimir uma metodologia de grupo, com base no diálogo e na participação de todos: explicitar a cada nova ação / etapa das Oficinas Pedagógicas o objetivo da atividade proposta ao grupo para uma melhor compreensão do processo vivenciado; relacionar esses objetivos com a questão maior que unia o grupo de professores – objetivação e apropriação de conteúdos da área das ciências humanas.

Martin-Baró (1989, p. 207) afirma que em processos grupais, como o que foi adotado nas Oficinas Pedagógicas, é possível a criação de vínculos e de relações entre os participantes, pois o grupo “[...] tem sempre uma dimensão referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas as dimensões, a pessoal e a estrutural, estão intrinsecamente ligadas entre si.”

Para o autor, o processo grupal possibilita aos participantes perceberem-se inseridos numa estrutura histórica, a qual poderá promover, se estiverem instrumentalizados, reflexões coletivas sobre problemas que passam a ser enfrentados pelo grupo, com vistas a soluções. Além de que poderão dividir experiências individuais, solicitar ajuda para alguma dificuldade enfrentada, terão condições de questionar, relacionar dados de sua experiência e criar, nesse processo, novas aprendizagens. Na perspectiva de grupo, está presente a idéia de organizar as ações coletivas de modo que o indivíduo, ao atuar perante uma situação, possa também se perceber como parte do grupo e agente desse processo de construção.

As Oficinas Pedagógicas ocorreram de março a junho de 2008 (23/04; 31/04; 07/05; 14/05; 19/05; 26/05; 02/06; 16/06; 23/06), às quartas-feiras, no período matutino (das 08h00 às 12h00). Cada Oficina foi registrada em forma de ata do dia. Os sujeitos da pesquisa foram os sete professores universitários que participaram ativamente dos encontros, sendo seis mulheres e dois homens. No que concerne à sua formação acadêmica, havia no grupo um livre-docente, cinco doutores e um doutorando.

Quanto ao tempo de serviço dos docentes no ensino superior, um deles possuía 16 anos de serviço, 10 dos quais vividos no *campus*; um outro tinha 18 anos de serviço, quase todos (17) no *campus*, assim como um colega, com 15 anos de serviço, 14 dos quais no *campus* e outro, com 8 anos de serviço e 7 anos no *campus*; um professor que já tinha 21 anos de serviço, há 6 dedicava-se à instituição; um deles estava há apenas 06 anos na faculdade, enquanto outro declarou ter 35

anos de trabalho no *campus*.

Desses sete professores, três são ex-alunos dos cursos oferecidos na instituição: um é o professor com 35 anos de atuação, o outro é o professor com 10 anos de serviço e o terceiro, o que lá trabalha há apenas 6 anos. Desses três docentes, o primeiro e o terceiro não contam com experiência fora do ensino superior público em suas trajetórias profissionais. Assim, dos sete professores, cinco declararam ter atuado como profissionais liberais enquanto faziam cursos de mestrado e/ou doutorado, e só depois de completar a pós-graduação é que prestaram o concurso público para a vaga de professor assistente. Dos dois professores que declararam não ter atuado em outras áreas, um deles (com 35 anos no *campus*), ao terminar o mestrado foi aprovado em concurso e assumiu o ensino superior, e o outro, com menor tempo na escola, disse não ter atuado em outra profissão, porque seguiu carreira acadêmica, tendo iniciado sua atuação na universidade seis meses após defender o doutorado.

Levantar as expectativas dos professores foi uma decisão metodológica com base em minha leitura da teoria proposta por Saviani (Pedagogia Histórico-crítica). Saviani (2002, p.70) explica que se traduzisse em passos o método de ensino que propõe, “[...] diria que o ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum [...]” aos envolvidos em processos de aprendizagem. Sendo que, pedagogicamente, na prática social, os indivíduos se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimentos científicos e experiência de vida). Portanto, levantar as expectativas dos professores universitários, visando conhecer a prática social inicial, ocorreu em função da necessidade de planejar as Oficinas Pedagógicas partindo de conteúdos que eles não dominavam e/ou desconheciam.

Assim, a pesquisa intervenção, por meio das Oficinas Pedagógicas, priorizou em suas unidades temáticas, objetivos e conteúdos desenvolvidos a partir da necessidade de compreensão, por parte dos professores, do tema Projeto Político-Pedagógico: Planejamento Didático e

Programa de Disciplina. No desenvolvimento dessa unidade temática, trabalhei com o material de referência desta tese, de forma que a indicação de leituras e os conteúdos divulgados nas Oficinas tiveram as teorias críticas como eixo central.

Na elaboração das unidades temáticas e na seleção de textos e dinâmicas, pressupondo que ao professor universitário seria fundamental a compreensão do processo de desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural, avançamos com o estudo das teorias educacionais que consideram o desenvolvimento humano a partir do enfoque biológico. O professor universitário, em sua ação didática ao formular programas (de disciplina, de curso etc.), precisa evidenciar sua concepção de homem e sociedade, apoiado em uma teoria educacional (tradicional, comportamental, construtivista, histórico-cultural etc.). Nesta pesquisa de intervenção, intencional e conscientemente, assumi como teoria o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, mantendo-a, pois, atrelada a uma fundamentação filosófico-metodológica de base histórica e dialética.

Apoiada nessas idéias, na primeira unidade temática (**23/04; 31/04**) busquei apresentar as tendências pedagógicas que influenciaram o processo de ensino no Brasil nas últimas décadas (tradicional, tecnicista, interacionista), destacando suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Tentei mostrar ao grupo de professores que, embora não a explicitassem, eles já desenvolviam em suas ações teórico-práticas uma concepção de homem e de desenvolvimento humano, revelada por meio das orientações presentes em seus programas de disciplina / curso. Nessa unidade, o **objetivo** pautou-se em conhecer e se apropriar da concepção histórico-cultural; levantar o perfil do aluno do *campus* com quem os professores desenvolvem suas atividades pedagógicas; inserir e apresentar a perspectiva da pedagogia histórico-crítica no que diz respeito à especificidade da educação e à natureza do trabalho educativo. O **conteúdo** explorado na unidade foi apresentado em dois itens: “O ser humano e seu desenvolvimento histórico e social” e “O

processo de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural”. Utilizaram-se como **textos de apoio**: LEONTIEV, A. N. *“O homem e a cultura”*; DUARTE, N. *“Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev”*. Em função do tema escolhido pelo grupo -Programas de disciplinas / curso - e com o apoio da pedagogia histórico-crítica, nessa unidade os professores foram motivados a elaborar o perfil do aluno do ensino superior – do aluno com quem trabalhavam e a levantar a prática social inicial, conforme aponta Saviani. Com o uso de revistas, solicitei que recortassem figuras que representassem o aluno universitário e que as colassem em uma cartolina, selecionando palavras-chave que julgassem representar o seu aluno ‘real’ (não o aluno ideal). No final desse processo, os professores iniciaram, coletivamente, a construção de um texto sobre o perfil do aluno universitário, que seria inserido no Programa de Disciplina a ser elaborado pelos professores. Como recurso metodológico na unidade, fez-se uso de multimídia para as aulas teóricas, dinâmicas de grupo, revistas, cartolinas, papel sulfite e canetas coloridas.

Na segunda unidade das Oficinas Pedagógicas (**07/05; 14/05; 19/05**), os **conteúdos** explorados foram: O processo de objetivação e apropriação na perspectiva histórico-social; O papel da educação escolar no desenvolvimento humano; O trabalho educativo numa perspectiva crítica; Conteúdos de senso comum; Conteúdos científicos: os clássicos em nossas disciplinas. Como **objetivos** da unidade foram elencados: discutir o papel da educação no desenvolvimento e formação humana; diferenciar os conteúdos de senso comum dos conteúdos perpetuados pelas ciências (os clássicos); conhecer e aprofundar conteúdos da teoria marxiana, da perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; elaborar um texto especificando o papel da educação e do trabalho educativo para ser inserido no Programa de disciplina.

Foram utilizados como **textos de apoio**: DUARTE, N. *“A relação entre objetivação e apropriação: dinâmica própria da atividade vital humana e geradora do processo histórico”*;

SAVIANI, D. “*Sobre a natureza e especificidade da educação*”; OLIVEIRA, B. “*As relações entre conhecimento e valorização no trabalho educativo*”. Como dinâmica de grupo, nessa unidade, usei a música *Estudo Errado* (de Gabriel, O Pensador) para motivar os professores nas análises do processo de ensino a partir de teorias não-críticas, em comparação com a perspectiva crítica de educação proposta pela pedagogia histórico-crítica. Como sugestão para o grupo, indiquei alguns filmes, dos quais disponibilizei cópias aos interessados, para que assistissem ao longo dessas três Oficinas Pedagógicas, enfatizando que muito contribuiriam para nossas análises sobre a teoria estudada. Os filmes indicados foram: *Guerra do Fogo*; *O Carteiro e o Poeta*; *Sociedade dos Poetas Mortos*; *Nell*; *O Senhor das Moscas*. O objetivo de propor essa nova ação (filme / arte) ao grupo foi o de dialogar sobre a utilização de recursos pedagógicos em sala de aula. O **motivo**: engendrar análises críticas aos planos de disciplina dos professores, que contemplavam enormes listas de conteúdos com indicação de uma metodologia de ensino reduzida a aulas expositivas, confecção de relatórios pelos alunos e provas escritas.

Antes de passar à terceira unidade temática proposta nas Oficinas Pedagógicas, entendo ser necessário esclarecer que minha atuação junto ao grupo de professores não ficou restrita aos encontros das Oficinas Pedagógicas. Os professores tinham meu endereço eletrônico e telefone de contato para quando fosse necessário me localizar, pedir orientação etc. Nesse sentido, alguns professores já haviam feito contato por *e-mail*, o que me possibilitou apreender, do material disponibilizado, que algumas disciplinas por eles ministradas baseavam-se exclusivamente em aulas expositivas e com uma quantidade de conteúdos muito grande. A princípio, me chamou a atenção o fato de que, em cada aula, tinha-se a programação de um novo conteúdo, não havendo momentos integradores, de elaboração coletiva dos assuntos desenvolvidos. Enfim, fica da análise a idéia de acúmulo de leituras e de exposição de conteúdos sem vínculos internos uns com os outros. E isso me orientou a pensar na mediação junto aos professores.

Na terceira unidade temática (**26/05; 02/06; 16/06; 23/06**) o tema principal foi o “Planejamento de Ensino e Programa de Disciplina: uma articulação necessária ao trabalho educativo emancipador”. Os **conteúdos** enfocados prenderam-se, primeiro, em retomar conceitos das Oficinas anteriores situando-os com o ato de planejar docente, como o perfil dos alunos com quem se trabalhará. Em seguida, avançamos para o conceito de aprendizagem e desenvolvimento humano; os conteúdos clássicos (conforme indica a pedagogia histórico-crítica); o papel da educação e do trabalho educativo na formação e desenvolvimento do indivíduo numa sociedade de classes. **Sobre Planejamento**, trabalharam-se os itens: ressignificando a prática pedagógica; relação teoria-prática em busca da práxis; finalidades do planejamento: elaborar projeto político-pedagógico, projetos de disciplinas, de cursos, de eventos. **Sobre Programa de Disciplina**, o conteúdo explorado baseou-se em como elaborar uma ementa: o objetivo geral; os objetivos específicos; a seleção de conteúdos; a metodologia de ensino; a avaliação do processo. **Objetivos:** propiciar que o grupo de professores selecione conteúdos clássicos de suas áreas de atuação / disciplinas; compreender as especificidades de um Plano de Ensino e de um Programa de Disciplina relacionando-os com Projeto Político Pedagógico do *campus*; promover condições de análises dos Planos de Disciplinas dos professores em coletivo; incentivar a elaboração de novos Programas de Disciplina. Utilizaram-se como **textos de apoio:** SAVIANI, D. *“Pedagogia Histórico-crítica – primeiras aproximações”*; VASCONCELLOS, C. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. A metodologia de ensino nesta unidade temática, antes de inserir os conteúdos, contou com a solicitação ao grupo para que, utilizando jornais / revistas, montasse um plano de curso conforme imaginavam que deveria ser, incluindo consulta a Programas de Disciplinas de algumas universidades públicas do país. Ao final foi realizada avaliação individual, por escrito, das Oficinas Pedagógicas.

No geral, optando por não destacar conteúdos de falas do grupo, de movimentos em cada Oficina Pedagógica para não alongar a apresentação da dinâmica das Oficinas, espero que o

recorte realizado acima consiga representar um pouco do esforço desse grupo de professores em apreender conteúdos de um campo científico diferente do deles e evidenciar que as Oficinas Pedagógicas foram elaboradas previamente, levando em consideração as expectativas do grupo de professores. Os textos selecionados para instrumentalizar o grupo foram escolhidos dentro de uma perspectiva crítica.

Retomando..... O princípio da tese: ao se considerar as categorias **atividade** (Leontiev) e **mediação** (Marx), principais na constituição da **consciência** (Vygotsky e Leontiev), intencionalmente sistematizadas para situações de ensino e aprendizagem, elas geram motivos que engendram transformações qualitativas no pensamento e nas ações pedagógicas dos professores. O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de intervenção à luz da categoria atividade e dos princípios norteadores da Pedagogia Histórico-crítica.

Evidencio que o pensamento teórico se desenvolve por meio das diferentes situações possibilitadas pela mediação das condições e das circunstâncias necessárias para que os indivíduos singulares se constituam como representantes das características universais do gênero humano, como afirma Leontiev (1978). Assim, meu esforço daqui em diante é o de localizar momentos e movimentos possibilitados no encontro dos indivíduos sociais e os instrumentos dessa intervenção – as Oficinas Pedagógicas (fala dos professores em grupo; avaliação escrita sobre as Oficinas).

Das Oficinas Pedagógicas à fundamentação teórico-metodológico: considerações possíveis

Os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem. À medida que a natureza se torna humanizada – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos, relacionados com os objetos cada vez mais humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e cada vez mais refinados.

Mészáros (1981)

Os sentidos humanos, para Mészáros (1981), são criações do homem em seu processo de desenvolvimento e humanização. Busco nesse texto localizar momentos e movimentos possibilitados no encontro dos indivíduos sociais e os instrumentos dessa intervenção – as Oficinas Pedagógicas, por meio das manifestações e expressões lingüísticas do grupo de professores.

Explico meu entendimento sobre 'oficina'. A escolha desse termo se pautou no entendimento de que, ao recorrer a dinâmica de Oficinas Pedagógicas, essas oportunizam um espaço de movimento, de vivências e de construção e reconstrução do conhecimento. Em processos de formação de professores, as Oficinas Pedagógicas são favorecedoras de sínteses sobre o conhecimento (teórico e prático), a partir de vivências do grupo, de estudos teóricos, de relatos de experiências, uso e apropriação de instrumentos histórico-culturais.

O motivo que me impulsionou para essa pesquisa intervenção foi a necessidade do grupo de professores universitários das ciências médicas e sem formação pedagógica para a docência, em conhecer conteúdos do campo da ciência da educação – a Pedagogia, como instrumento de análise de suas práticas pedagógicas. Além desse, e interligado ao mesmo, está a minha motivação em implantar e desenvolver a dinâmica de Oficinas Pedagógicas por meio de estudos teóricos de

perspectivas críticas sobre o homem, como ser social histórico dialético, em seu processo de desenvolvimento e humanização. Nesse processo, a educação pensada de forma intencional, para o desenvolvimento de capacidades psicológicas superiores do ser humano, torna-se instrumento fundamental. Pensar o processo de formação de professores, oportunizado nas Oficinas Pedagógicas, tornou-se um objetivo dessa tese.

Retomo alguns conceitos das perspectivas teóricas assumidas nesse texto como categorias de análises de situações identificadas como promotoras de desenvolvimento do pensamento e da ação pedagógica do grupo de professores.

Um conceito central da perspectiva do materialismo histórico dialético proposto por Marx, está no trabalho. Entendido como atividade humana por excelência, no processo de humanização dos homens e na constituição do seu psiquismo. Para a teoria marxiana, por meio do trabalho, de sua atividade vital, o homem transforma a natureza e, nesse processo, se auto-produz. A atividade vital humana é que garante a existência da vida individual e de toda a sociedade que a sustenta.

Considerando que a intervenção se pautou na ação de elaborar e executar as Oficinas Pedagógicas, ressalto que a ação não deve se prender ao desejo pessoal de quem as planejou, mas principalmente ao que se conseguiu de fato realizar juntamente com o outro – o ser humano em processo de formação.

Dessa perspectiva, é importante a compreensão da estrutura da atividade humana. Para Martins (2001; 2005), a ação humana “[...] pressupõe a consciência de sua finalidade, que precede a transformação concreta da realidade, natural ou social, e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: práxis”. Para a autora, a práxis é a atividade vital humana, pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e transformando a si mesmos. A autora explica que a dinâmica da atividade humana se encontra na relação entre apropriação e objetivação, efetivada na produção e utilização de instrumentos

(objeto social).

Leontiev (1978) destaca o conceito de atividade como central ao desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psicológicas superiores. A atividade humana está intimamente vinculada à formação da consciência. Vistas, atividade e consciência, numa unidade dialética, na qual a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos, ao mesmo tempo em que a consciência regula a atividade produtora da vida humana.

Leontiev (1978), ao estudar a atividade enquanto uma unidade (externo/interno), se deteve na investigação da consciência como atividade social transformada em atividade psicológica. A consciência social abarca os conhecimentos construídos historicamente acerca da natureza, da sociedade, da cultura e do próprio homem. A consciência reflete a realidade a partir das condições de vida material e social do homem.

A atividade apresenta dois aspectos, que é o objetivo (atividade prática) e o subjetivo (atividade psíquica), os quais possibilitam ao homem a interação social e a internalização do produto de origem social. A atividade, além desses aspectos, apresenta uma estrutura que possibilita o seu desenvolvimento, qual seja, toda atividade humana pressupõe a existência de um sujeito que atua sobre um objeto de acordo como os *motivos* que o impulsionam para a realização de um objetivo. A atividade, em seu outro aspecto, é orientada para algo ou alguém; é entendida como um movimento resultante das necessidades do sujeito da atividade, ou seja, a atividade tem como função satisfazer as necessidades do sujeito, as quais, são constituídas historicamente e constituem o psiquismo humano.

De modo geral, resgato aqui alguns princípios da teoria atividade, com o objetivo de localizar a análise a ser desenvolvida a seguir. Lembro que nesse texto já foi abordada com mais acuidade a perspectiva histórico-cultural, o que entendo ser possível, nesse momento, fazer um recorte dessa teoria com fins de introdução.

Nas Oficinas Pedagógicas busquei pautar minha ação junto ao grupo com base na fundamentação filosófico-metodológica assumida nessa tese. Nesse sentido, o conceito de Pedagogia, apresentado por Saviani (2008), evidencia que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa.

Contudo, explica o autor, não se pode perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade 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 sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

Com o objetivo de implementar essa concepção de pedagogia na metodologia das Oficinas Pedagógicas, tendo como motivo principal a apropriação dessa teoria pelo grupo de professores, realizei durante as Oficinas Pedagógicas passos da didática, a partir da Pedagogia Histórico-crítica, elaborada por Gasparin (2005).

Uma proposta pedagógica, portanto, derivada da teoria dialética do conhecimento tem como primeiro passo *ver*, situar a **prática social** dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar os professores e alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. Para Gasparin (2005, p.05), se a “[...] totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar”.

Retomo a última unidade temática das Oficinas Pedagógicas, em que o tema principal foi o “Planejamento de Ensino e Programa de Disciplina: uma articulação necessária ao trabalho educativo emancipador”. Nessa Oficina Pedagógica, realizada em quatro encontros, o grupo de professores já contava com leituras e algumas discussões que, em meu entender, possibilitava-lhes analisar de maneira sistemática a relação entre a teoria (Planejamento e Programa de Disciplina) e a prática por eles vivenciada.

Nesse sentido, utilizei o instrumento social ‘música’ de Gabriel O’ Pensador para levantar a “prática social inicial” do grupo de professores sobre seus Programas de Disciplina. E, paralelamente, já inseri um segundo passo da didática, numa perspectiva crítica.

Conforme Gasparin (2005), o **segundo passo** dessa proposta didática consiste na **teorização** sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de professores universitários podendo conduzir à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. Ou seja, a teorização “[...] possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em as suas dimensões”, explica Gasparin (2005, p.06) A teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que possibilita superar o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social.

Buscando relacionar o que apresentei acima com o ocorrido na Oficina Pedagógica que destaco aqui, compreendo ter mobilizado o grupo de professores e desestabilizado suas crenças sobre Programa de Disciplina. A partir de leituras sobre como se preparar um Programa de Disciplina e os itens que deve compor, fiz um Programa de Disciplina fictício em que fui inserindo a teoria (sobre Programas de ensino) em cada item do Programa de Disciplina que disponibilizei ao

grupo na Oficina.

Conforme o grupo realizava a dinâmica de leitura e análise da letra da música citada, inseri algumas perguntas ao grupo sobre a prática de aprendizagem dos alunos na universidade. Em uma das Oficinas anterior a última unidade, havia solicitado ao grupo que fizessem um cartaz, com o uso de figuras retiradas de revistas, do perfil do “estudante universitário do *campus*”, e nessa Oficina retomei a lista de características desse perfil formulado pelo grupo. O motivo dessa ação: relacionar o perfil do estudante elaborado pelo grupo com o perfil materializado em seus Programas de Disciplina visando atingir, no Programa de Disciplina em construção, o perfil real do estudante do *campus*.

Ao questionar o grupo, tendo o perfil dos estudantes registrado na lousa, de qual série, ano, curso, nível de ensino seria aquele perfil? O grupo se calou momentaneamente. Em seguida, um professor expressou em voz alta “*para qualquer nível. Não fala aí quem são nossos alunos*”. Essa fala gerou muito diálogo, momento em que introduzi o material sobre a teoria de um Programa de Disciplina solicitando ao grupo que fizessem uma primeira leitura desse material, para em seguida dialogarmos. Novamente o grupo se inquieta, os participantes se mexem nas cadeiras, cochicham entre si. Dado o tempo disponibilizado para a leitura, disse que iria realizar uma explanação / introdução ao tema e, paralelamente, o grupo poderia inserir suas dúvidas, etc.

No meio da explanação teórica, o grupo pediu para parar, porque queriam falar. Disseram estranhar que nunca tiveram uma explicação como a que estava ocorrendo e, principalmente, porque ao ouvir a explicação e comparar com seus Programas de disciplinas percebiam uma distância enorme e, conforme fala do grupo, “com certeza, o nosso está errado”.

Retomei as especificidades das Oficinas Pedagógicas com o grupo ressaltando que não era a pretensão dizer que o que eles faziam estava errado, mas sim poder aproximar suas concepções de Programas de Disciplina (ementa; objetivo geral e específicos; seleção de conteúdos) com uma

concepção de didática numa perspectiva crítica, podendo gerar nesse movimento novos conhecimentos.

No entanto, o grupo não se acalmou, manifestaram que não podiam deixar de pensar no quanto seria importante ter reuniões didáticas promovidas pela universidade a cada início de ano letivo, como parte do calendário acadêmico. O quanto se ganharia qualitativamente se trabalhos desta natureza fossem implantados no *campus*, podendo assim contar com a presença e participação de boa parte do corpo docente.

Apesar de uma angustia inicial do grupo, conseguiram elaborar análises pontuais falando abertamente sobre o sentimento de impotência diante do fato de não conhecerem o Projeto de Curso em que atuavam. O grupo conseguiu analisar que isso ocorria não como incapacidade individual, mas como impossibilidade posta pela dinâmica acadêmica. Depois de algumas colocações, o grupo decidiu que solicitaria cópias de todos os Programas de Disciplinas das séries em que atuavam ao coordenador de curso, pois queriam saber a seqüência das disciplinas que ministravam, ou seja, qual disciplina era pré-requisito da sua e quais disciplinas eram seqüências da sua. Orientei o grupo a procurar em sites de universidades públicas do país alguns Programas de Disciplinas, de sua área específica, para comparar com o que eles tinham.

O processo didático vivenciado nessa unidade temática foi muito interessante. O grupo levou material pesquisado, redigiu Ementas / Objetivos / Selecionou Conteúdos, sempre submetendo ao grupo assim que um item era confeccionado. Num dado momento do processo, o grupo apresentou uma dúvida: *“mas, podemos mesmo refazer nossos Planos? Não temos que continuar como estão desde que iniciamos na disciplina?”*

Retomando a metodologia de didática implementada por Gasparin (2005), o **terceiro passo** indica **o retorno à prática para transformá-la**. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua

maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática não será a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica a sua realidade imediata. Nesse sentido, o grupo iniciou um processo interessante dentro do *campus*, que relatarei rapidamente.

Mas, antes, relacionando a ação junto ao grupo e as teorias apresentadas nessa tese, entendo que o grupo vivenciou as três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática/teoria/prática. Partindo do nível de desenvolvimento atual do grupo, trabalhando na zona de desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual, conforme a teoria Histórico-cultural de Vigotski, constituem os três passos da perspectiva didática desdobrada da fundamentação teórica proposta por Saviani (pedagogia histórico-crítica) e incorporada pela metodologia de ensino-aprendizagem de Gasparin (2005). Para esse último autor, a proposição didática que defende tem a teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico-cultural como suporte epistemológico, e representa um esforço e uma tentativa de traduzir, para a prática docente e discente, a Pedagogia Histórico-crítica.

O movimento do grupo de professores sobre os Programas de Disciplinas foi intenso, buscaram entender as instâncias da Instituição, ou seja, quais são os órgãos de decisão do *campus* e da Universidade que aprovam ou reprovam modificações nos Programas de Disciplinas. Nesse processo, o grupo solicitou orientações da Pró-reitoria de Ensino.

O fundamental nesta Oficina Pedagógica, além do relatado, foi a ação coletiva do grupo em se organizar para buscar respostas, orientações, interrogar. Na dinâmica da Oficina o grupo segurava os Programas de disciplina em mãos, juntamente com a pesquisadora, os alunos liam, comentavam cada item conforme orientação teórica da área da pedagogia – didática⁹[\[19\]](#), tirando

⁹ Ainda em tempo, quer se destacar aqui que não se busca trabalhar com a idéia de uma didática desligada de seu campo maior, que é a pedagogia, a educação. Concordamos com Pimenta (1997, p. 53) quando identifica que a “[...] didática enquanto área da Pedagogia, [...] tem no **ensino** seu objeto de investigação”. Por isso, tomou-se como posição ao falar de didática, a indicação de pedagogia – didática, sinalizando de que campo do saber se está referindo, se baseando.

dúvidas conceituais sobre o que era indicado e, em seguida, buscou-se redigir um novo texto para os Programas de Disciplina para cada item dialogado.

O quarto passo apontado na perspectiva didática apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica, é a **Catarse** –, que, para Gasparin (2005), se refere à efetiva incorporação dos conteúdos agora em elementos ativos de transformação social. É a síntese do processo, no sentido em que o educando [professores universitários] pode se posicionar em relação ao que aprendeu. É a apropriação do saber pelo educando, a passagem da síncrese para a síntese, a capacidade dos alunos expressarem uma compreensão da prática (teoria-prática) em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Gasparin (2005, p. 133), em relação aos procedimentos didáticos nesta fase destaca:

a) elaboração teórica da nova síntese: o educando deverá ser capaz de manifestar a que conclusão chegou sobre o conhecimento desenvolvido, seu novo entendimento sobre o conteúdo. **b)** expressão prática da nova síntese: o educando por meio de produção do conhecimento, que faz parte do processo pedagógico, irá expressar sua nova apreensão do conteúdo por meio da avaliação. Esta atividade pedagógica poderá ser realizada de maneira formal ou informal, e por meio de diferentes instrumentos e recursos, salientando que este processo avaliativo não ocorre apenas nesta fase, mas durante o decorrer de todas as atividades, porém é neste momento que se atinge a culminância do processo intelectual, devendo ser sistematizado nesta etapa.

O quinto e último passo indicado por Gasparin (2005) é a **prática social** definida agora como ponto de chegada, em que os alunos [professores universitários] atingem uma compreensão que supostamente já se encontrava no professor no ponto de partida. A prática social, neste sentido, é alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, a qual propicia ao educando uma nova maneira de compreender a realidade e agir sobre ela.

A unidade temática dos Programas de Disciplina possibilitou a participação do grupo integralmente, no final dessa unidade, solicitei que os professores avaliassem o processo e o registro de um membro do grupo chama a atenção:

“Ah, saio daqui hoje leve, porque agora sei que tenho um programa de disciplina que foi elaborado por mim, com a ajuda de outros profissionais, porque o que fazia antes era aplicar o que um ‘cara’ montou há dez ou quinze anos atrás, tendo que continuar sem questionar isso. Mas, agora não. Agora vejo meus desejos, minhas experiências estão registradas aqui no papel, falta agora colocar lá na sala de aula com os meus alunos, que se beneficiarão dessa mudança. E ô, pintando dúvida, to lá mandando e-mail pra vocês e pra dona pedagoga”.

Na tentativa de analisar essa manifestação de um membro do grupo, tendo como fundamento a teoria da atividade, compreendo que a relação entre os motivos de sua atividade pedagógica e os resultados de suas ações na universidade, engendrado nas Oficinas Pedagógicas, atribui novo sentido à sua atividade docente.

É preciso ressaltar, em função da análise acima, que os processos de objetivação e apropriação são opostos e, ao mesmo tempo, complementos de uma totalidade que é a atividade humana. Marx (1985), sobre a atividade, explica que:

[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, **apropriação** do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a qualquer forma de vida social (p.153).

Para o autor, na medida em que a atividade humana objetivada, condensada nas produções humanas, é apropriada, ela se transforma em atividade do sujeito. O grupo de professores, na Oficina Pedagógica, parte de uma prática social inicial alienada – os Programas de Disciplinas que foram elaborados ainda na implantação do curso e que não sofreram alterações por falta de informação aos professores de que isso é possível e desejável. A partir das Oficinas Pedagógicas, esse grupo consegue reverter a visão alienada que tinham sobre o processo de elaboração e desenvolvimento de um Programa de Disciplina.

Buscando o desfecho da unidade temática ‘Programas de Disciplina’, em 2009, fiz contato com um membro do grupo de professores, e fui participada que estavam refazendo o Projeto de Curso, de um dos dois cursos do *campus*, e nesse processo conseguiriam o auxílio de profissionais de outra unidade, indicados pela Pró-Reitoria, para essa reestruturação do curso. Essa informação me indica que o processo de discussão não se limitou ao proporcionado nas Oficinas Pedagógicas e atingiu outros professores da unidade.

Essa informação, do processo em que se encontra o grupo, em meu entender, reforça a importância de se compartilhar as ações num processo de formação dos conhecimentos vinculados com a prática pedagógica na universidade. Proporciona-se, com o compartilhar das ações, intencionalmente elaboradas como foram as Oficinas Pedagógicas, novos conhecimentos que surgem do diálogo entre o que o professor vivencia na universidade e o que ele estudou e aprendeu com os outros indivíduos da prática educativa e com a literatura educacional.

É importante apresentar um fato ocorrido nas Oficinas Pedagógicas quando um membro do grupo assistiu ao filme “O carteiro e o Poeta” que indiquei como ação motivadora ao diálogo sobre o processo de humanização do homem. A professora, ao relatar suas impressões sobre o filme, mostrou-se muito emocionada, seus olhos ficaram com lágrimas e gaguejava ao falar sobre como o filme lhe ‘tocou’, tanto que teria assistido por duas vezes seguidas. Ressaltou, também, o quanto a universidade precisava incorporar atividades como as de filmes e as artes em geral, por serem interessantes no trabalho com os alunos e professores. Visivelmente a professora demonstrou sua sensibilidade ao grupo a partir do filme que assistira. No fim desta Oficina a professora me enviou um e-mail pedindo minha orientação para a montagem de um Projeto a ser implantado no *campus*, no qual pudesse contar com a exibição de filmes. Em conjunto, elaboramos o projeto e implantamos em 2008. Quando fiz contato com o grupo em 2009, soube que o “Projeto Cinema na Faculdade” continuava em andamento.

No processo de apropriação das objetivações humanas, Marx (2004) ressalta que

[...] esta atividade que permite o desenvolvimento do sentido estético. Assim, um determinado objeto, como a mais bela música, só tem valor na medida em que ele é incorporado ao corpo inorgânico de cada indivíduo, tornando-se parte de seu próprio ser. Se isso não acontece, os órgãos dos sentidos humanos não se tornam sociais e, portanto, as mais elevadas criações humanas continuam sendo para eles objetos inexistentes ou sem valor. [...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só poder ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto, só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um objeto que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto

vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que os do não social (p.110).

Quando ao indivíduo são possibilitadas condições de se desenvolver para além das suas capacidades, inserindo no processo o desenvolvimento do sentido estético, está se apostando na formação de um indivíduo pleno. A universidade, como formadora, não poderia se negar a esse papel, no entanto, é raro presenciar o incentivo de práticas pedagógicas que utilizam o recurso de filmes em suas metodologias de ensino. Esse dado esteve presente nos Programas de Disciplinas do grupo. Quando do início das Oficinas Pedagógicas que discutia 'o homem e a cultura', questionei o grupo se usavam o recurso de filmes, músicas, e outras manifestações artísticas em sala de aula, e o grupo respondeu ser impossível. Alegaram ter muito conteúdo para desenvolver, mas quando da reestruturação dos programas de disciplinas, já se presenciava algumas indicações de uso desse recurso didático: filmes.

Saviani (2003, p.141) afirma que para compreender as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental a contribuição de Marx, pois

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

O movimento realizado pelo grupo de professores universitários das ciências médicas sem formação pedagógica, participantes das Oficinas Pedagógicas, me indica a falta de incentivo de Programas de formação continuada com finalidades libertadoras. Libertar os professores universitários sem formação pedagógica da alienação aos planos e programas pedagógicos que pararam no tempo, que não refletem a necessidade de formação tanto do docente quanto do aluno. O Programa de Formação Continuada promovido pela Universidade, foi possibilitador de minha inserção nesse grupo e que gerou a pesquisa de doutorado. Ao grupo de professores que, nas ações promovidas pelas Oficinas Pedagógicas, se sentiram motivados e, nesse processo, deram

sentido ao trabalho docente, compreendo que gerou muitas transformações. Esse grupo ainda se encontra em processo de formação, é preciso valorizar as ações em grupo como um dos caminhos para se alcançar a práxis transformadora, como aponta Saviani (2008).

Retomando dados de estudos levantados sobre a pedagogia universitária que justificam essa pesquisa intervenção, na legislação (LDB/96) não se encontram diretrizes quanto à exigência de formação pedagógica do docente universitário. O que há é a indicação de que a formação ficará a cargo dos cursos de pós-graduação, com a criação de disciplinas específicas para esse fim. Sobre as pesquisas referentes à pedagogia universitária, Cunha (2006) explica que, por questões históricas (momento econômico e político), houve uma estagnação nos estudos relativos à área em meados da década de 1990, sendo retomados nos anos de 1998 a 2000, quando Pimenta, Cunha, Candau e Masetto, entre outros, divulgaram suas pesquisas (a docência / a pedagogia universitária / o professor no ensino superior). Em seu trabalho, André (1999) aponta que até o ano de 1998 questões em torno do professor do ensino superior era tema silenciado nas pesquisas. Passados oito anos da pesquisa desenvolvida por André (1999), outra pesquisadora, Andrade (2007), indica que no ano de 2003 o assunto já está presente em alguns trabalhos.

Diante do exposto, entendo que esta pesquisa se inclui no movimento de retomada dos estudos sobre o ensino superior e a pedagogia universitária: trata de professores da área das ciências médicas, participantes de uma pesquisa intervenção, motivados pela necessidade de aprender e dominar conhecimentos das ciências humanas (pedagogia) visando mudanças em suas práticas docentes.

Heller (1977) enfatiza que cada indivíduo, para se tornar humano, precisa apropriar-se de forma objetiva e subjetiva, das objetivações do gênero humano e reproduzi-las para si mesmo, apropriando-se daquilo que seu meio imediato lhe oferece, embora, para a efetivação desse processo de objetivação, precisam ser criadas condições concretas, objetivas, ao longo da vida dos

seres humanos. A autora alerta que na sociedade de classes, essas condições nem sempre são criadas para todos os indivíduos de forma igualitária, fato que pode comprometer o processo de objetivação humana.

Se por um lado, a formação do sujeito humano não pode prescindir da apropriação das objetivações humanas, e por outro, se essa apropriação também pode reproduzir a alienação, por acontecer sob as condições alienadas e alienantes postas pela sociedade capitalista, conforme apontam Duarte (1993; 2000) e Oliveira (1996), dentre outros, torna-se fundamental compreender o processo de apropriação e objetivação acontecendo e se concretizando no seio dessas relações, para se implementar ações coletivas na direção da sua superação. E lembram que também na educação se configura tal realidade e esse fato precisa ser compreendido de forma crítica, sobretudo pelos educadores, para que os mesmos não reproduzam no seu trabalho educativo a alienação posta na sociedade de classes.

Ao lançarem mão das categorias presentes na dialética marxiana para a construção de sua prática educativa, os professores poderão assumir conscientemente o seu papel de agentes sociais e mediadores do processo de construção da personalidade dos estudantes, numa direção livre e universal, e terão condições de implementar ações e transformações qualitativas no âmbito da totalidade histórica e social em que estão inseridos, considerando tanto a escola como outras instituições sociais e a sociedade de forma geral.

Parti da compreensão de que, como assinalou Marx (2007) na 11ª. Tese contra Feuerbach, não basta explicar e interpretar o mundo, pois muitos fazem isso. Nesse sentido, entendo ainda ser pouco em nossa realidade a implementação de esforços na direção da sua transformação. Assim, defendo que a referência numa filosofia crítica é condição essencial para a consecução dessa tarefa, não só porque essa filosofia desvela a realidade nas suas múltiplas determinações concretas, mas fundamentalmente, porque indica as possibilidades de sua superação, como

identifica-se nos pressupostos teóricos e metodológicos apontados no materialismo histórico dialético.

Assumo, portanto, que uma teoria crítica constitui-se num instrumento fecundo tanto para a reflexão quanto para a prática, não no sentido de tomá-la como uma verdade absoluta, um manual incontestável de libertação do homem e transformação da sociedade, mas sim como uma visão de conjunto do homem nas suas relações com a sociedade, que permite apreender o movimento da totalidade histórica e social, na qual os homens estão inseridos e tomar esses conhecimentos como mediadores do processo de construção do trabalho do professor, tendo em vista a transformação qualitativa da prática educativa, orientando-a para a construção de atividades relacionadas à emancipação humana.

Shuare (1988), ao discutir a atividade humana, afirma que nela se encontra a substância da cultura e do mundo humano uma vez que é a atividade que cria o próprio ser humano. Nessa mesma direção, e necessário, portanto, criar condições objetivas e subjetivas para a superação das relações sociais alienadas, e isso será possível à medida que os próprios homens assumirem o controle consciente e coletivo das relações sociais, de forma que a universalidade e a liberdade do gênero humano possam ser construídas. Não mais à custa da alienação dos indivíduos, como atualmente acontece na sociedade capitalista, mas sim, que todos os sujeitos humanos, numa sociedade emancipada, tenham oportunidades de apropriação e objetivação livre e consciente, em direção ao seu desenvolvimento humano-genérico (DUARTE, 1993, 2000; OLIVEIRA, 1996).

Ao discutir o processo de construção da individualidade humana numa perspectiva histórico-social, enfatizo a importância da prática pedagógica no processo de humanização dos seres humanos, no sentido da criação de condições diferenciadas para a elevação do 'ser genérico em-si', de consciência alienada, para a condição de 'ser genérico para-si', de consciência crítica (DUARTE, 1993, p.119).

Para o autor, a prática pedagógica tem papel essencial como mediadora entre a vivência em-si, espontânea e imediata, e a condução consciente e engajada da própria vida, possibilitada pela objetivação universal e livre do gênero humano. A prática pedagógica deve ser concebida, portanto, como uma prática direcionada à elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano (DUARTE, 1993).

Complementando, para Duarte (1993), a prática pedagógica deve produzir no sujeito humano, carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação humano-genérica, através da mediação das objetivações genéricas para-si. No processo de construção da consciência humana, a vida cotidiana possibilita a reprodução da 'consciência em-si' (pragmática, espontaneísta, imediata e de senso comum), a qual poderá ser superada e avançar na direção da consciência para-si (construída, engajada, mediata, racional e filosófica), desde que garantidas práticas educativas críticas e a apropriação das objetivações genéricas para-si (filosofia, a ciência, as artes, a política, dentre outras). E, salienta o autor, a consciência para-si, enfim, humano-genérica, será uma consciência dirigida aos aspectos relativos à emancipação humana e à superação das relações sociais alienadas.

Ao se discutir o processo de desenvolvimento da consciência humana relacionado às condições materiais e objetivas de existência, em concordância com os pressupostos da teoria marxiana e da Psicologia Histórico-cultural, é fundamental a compreensão do processo de apropriação-objetivação, efetivado por cada sujeito humano no seu processo de formação; o qual tem acontecido sob as condições postas pela sociedade alienada, questão a ser enfrentada pelos educadores no desenvolvimento do seu trabalho educativo (DUARTE, 1993).

A apropriação da teoria vigotskyana passa a ser imprescindível no processo de revisão crítica do papel da educação na formação e construção da subjetividade de professores e alunos. Tal apropriação, se significativa, possibilitará aos profissionais da educação instrumentos teórico-metodológicos essenciais para se (re) elaborar currículos, disciplinas, metodologias de ensino, materiais didático-pedagógicos, sistemáticas de avaliação, os processos de aprendizagem, dentre outras questões próprias da educação formal e diretamente relacionadas ao processo de desenvolvimento dos seres humanos.

Nessa perspectiva, penso que os profissionais da educação que atuam em diversos níveis de ensino poderão planejar, organizar e desenvolver suas atividades didático-pedagógicas tendo por objetivo a prática social final, proposta por Saviani (1986, p.75), que é a elevação dos alunos ao nível do professor:

[...] Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de se expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia [...] que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível: uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

Refletindo sobre o papel da educação na sociedade capitalista, que a partir das contradições postas nesse modelo social poderá possibilitar transformações na própria sociedade, é que procurei compreender o professor universitário para que se elaborem intervenções, com os demais profissionais da educação, tentando viabilizar mudanças na universidade que contribuam, evidentemente, para transformações sociais mais amplas.

Duarte (1993) avalia que compete ao educador, na prática didático-pedagógica, a “[...] condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (p.46). Para o autor, o processo de formação do indivíduo não se limita à prática educativa escolar, porém se for planejada de forma intencional e consciente, ela oferecerá

condições únicas para que os sujeitos possam, a partir da apropriação das experiências e conhecimentos acumulados pela história do gênero humano, avançar às esferas mais elevadas do desenvolvimento.

Do que foi até aqui apresentado, cabe esclarecer, conforme enfatiza Saviani (1986), que a escola - a universidade - não pode ser entendida como “redentora da humanidade”, uma vez que entendo não ser possível modificar tanto o homem quanto a sociedade somente pela educação, pois também a escola é determinada pela estrutura social. No entanto, defendo que é na instituição escolar que poderão ser criadas práticas pedagógicas capazes de enriquecer o indivíduo, de forma a produzir nele carecimentos não-cotidianos, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, aquelas que, ao serem apropriadas, tornam-se parte significativa da individualidade humana, como afirma Duarte (1994).

Assim, visando à construção de uma educação voltada para a transformação do homem e da sociedade, é preciso superar as visões tradicionais e crítico-reprodutivistas para avançar em direção a uma proposta crítico-dialética, configurada pela pedagogia histórico-crítica, que pode ser efetivamente transformadora, pois, a sociedade capitalista, de acordo com Saviani (2000, p. 107), “[...] contém, também, em seu interior um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação.”

Ao pensar em uma educação transformadora, há que percebê-la como “[...] sendo também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se insere, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulse a tendência de transformação dessa sociedade” (SAVIANI, 2000, p.107). É indispensável ao professor a compreensão do processo de formação do indivíduo a partir de sua historicidade, pois essa visão, ao avançar em relação às propostas biologicistas que impregnam a pedagogia escolar, oferece um novo paradigma para se compreender a formação do sujeito por meio das apropriações

proporcionadas pela educação em geral e pela educação escolar em particular.

A formação do ser humano é um processo que sintetiza dinamicamente um conjunto de elementos produzidos pela história humana e, tratando-se da ação educativa, também esta apresenta uma singularidade histórica e social. No entendimento de Oliveira (1996, p.14-15), para se “[...] educar indivíduos concretos é indispensável compreender essa síntese das relações sociais nos seus múltiplos elementos, através da imensa complexidade de suas relações recíprocas [...]”. Para a autora, essa síntese não constitui uma simples adição de elementos, ou seja, o indivíduo não pode ser compreendido como resultado direto e passivo das relações sociais.

Duarte (1993) avalia que compete ao educador, na prática didático-pedagógica, a “[...] condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido historicamente e socialmente” (p.46). Para o autor, o processo de formação do indivíduo não se limita à prática educativa escolar, porém se for planejada de forma intencional e consciente, ela oferecerá condições únicas para que os sujeitos possam, a partir da apropriação das experiências e conhecimentos acumulados pela história do gênero humano, avançar às esferas mais elevadas do desenvolvimento.

Ao me apropriar da teoria marxista, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, as quais permitem entender o ser humano em sua constituição histórica e social, evidencio a importância (e necessidade) de elaboração coletiva e dialogada de novas formas de ação teórico-prática dos professores, em especial os professores que atuam no ensino superior, visando a defesa de uma prática didático-pedagógica com finalidades efetivamente libertadoras e transformadoras da realidade objetiva, tanto dos seres humanos como da sociedade na sua totalidade.

Por fim, defendo a necessidade de formação contínua dos professores num geral, em específico dos professores do ensino superior, independente de terem recebido formação

pedagógica em seus cursos de formação ou não. Aponto que as instituições de ensino, como as universidades públicas, precisam assumir a formação continuada de seus professores de forma a implementar ações que aglutinem intencionalmente seus profissionais em grupos de estudos, mas que se tenham por princípio o respeito as individualidades do sujeito participante desse grupo. Nas Oficinas Pedagógicas realizadas nessa pesquisa, busquei respeitar o nível de desenvolvimento e a limitação teórica de cada professor, no entanto, isso como momento inicial da prática social para que, ao se atingir a prática social final, como aponta a Pedagogia Histórico-crítica, o grupo de professores pudessem se apropriar de conhecimentos teóricos críticos possibilitadores de mudança da prática pedagógica com vistas a práxis transformadora, apontada por Kosik (2001).

Da experiência nas Oficinas Pedagógicas com o grupo de professores das ciências médicas, enfatizo a necessidade do grupo Gestor que organiza o projeto de Formação Continuada nessa Universidade rever a dinâmica com os campus que não possuam cursos nas áreas das ciências humanas e sociais. Pois os professores necessitam, conforme relato dos participantes das Oficinas Pedagógicas, que um profissional esteja com o grupo no próprio campus, que conviva com os participantes em suas práticas pedagógicas conhecendo as especificidades e necessidades desses profissionais, podendo também engendrar a dinâmica de composição de grupos. Além disso, poder se ‘materializar’ junto ao grupo de forma a fazer parte desse grupo, se engajar com o grupo no processo de análise das práticas educativas e de construção de caminhos na superação dos problemas e dificuldades enfrentadas. Com isso, acredito ser possível reverter a “solidão acadêmica e pedagógica” vivida por alguns professores sem formação pedagógica, conforme Anastasiou e Pimenta (2005).

Do processo de formação da pesquisadora, destaco o quanto foi rica a experiência de intervenção junto ao grupo de professores participantes. Embora tenha me formado em Pedagogia e contasse com experiência didática em cursos de formação de professores, ainda não havia

vivenciado um processo como o que foi implementado no campus da pesquisa. Pensar em um curso de formação docente em sua totalidade, não em passos de aplicação de uma teoria e de seu aporte metodológico, tornou-se instigante e ao mesmo tempo angustiante.

Isso porque, como enfatizou a professora Elenita de R. Tanamachi em sua arguição do texto de qualificação dessa tese, convivi com as mazelas da minha formação acadêmica – uma formação que se pautou, em sua maior parte, em teorias não críticas sobre o desenvolvimento humano e o processo de educação. Ou seja, do ponto de vista teórico-metodológico, essa pesquisa intervenção exigiu uma compreensão prática de um referencial pouco usual, acompanhada de um método de investigação que põe em evidência todas as nossas condições precárias de formação profissional e como pesquisadores. Nesse sentido, entendo que algumas lacunas estão presentes nesse texto final. Faltou algumas apropriações teórico-metodológicas que auxiliariam no entendimento da totalidade do processo. Contudo, entendo que esse é um PROCESSO de formação do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa e que, portanto, não se encontra pronto, acabado.

Retomando a categoria atividade, Oliveira (2006) afirma que essa é a que possibilita a concretização da relação entre a teoria e a prática de forma mais direta, uma vez que esta categoria abarca em seu conteúdo todos os conceitos e fundamentos da teoria histórico-cultural, ao mesmo tempo em que dá o exato sentido das necessidades e possibilidades da sua aplicação no trabalho pedagógico. Não querendo reduzir o estudo de uma teoria tão abrangente e profunda quanto a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica e todas as reflexões delas advindas, compreendo que pesquisa intervenção engendra a compreensão maior sobre tal teoria e, mais especificamente, sobre a categoria de atividade humana e suas implicações nas práticas pedagógicas.

A pesquisa intervenção realizada aponta para perspectivas de continuação dos estudos que aqui foram apresentados e que apoiaram esse texto e, também, indica para a necessidade de

aprofundar os estudos teóricos acerca da atividade e do desenvolvimento de condições para auxiliar os professores do ensino superior em suas atividades de ensino.

Todos esses aspectos suscitam meu interesse em continuar a estudar e pesquisar a pedagogia universitária tendo como aporte as teorias críticas, visando à constituição de uma práxis que privilegie a apropriação da categoria atividade como meio para se pensar e estruturar as ações educativas.

Nas palavras finais desse texto, que configura a tese defendida, fica a certeza de que um outro trabalho, de fato, começará daqui em diante. Refiro-me a continuação do processo de formação dessa pesquisadora dentro do aporte teórico-metodológico selecionado: materialismo histórico-dialético, Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOUS, L. das G. C. Profissionalização continuada: aproximação da teoria e prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetória e perspectivas da formação do educador**. São Paulo: Unesp, 2004.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. O Estado da Arte de Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p.301-309.

ANDRÉ, M. E. D. A (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Correia de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BATISTA, S.H.S. S. & BATISTA, N.A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A.J. & FAZENDA, I.V.A. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

BERBEL, N. A. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas (SP): Papirus, 2000.

CIAVATTA, M. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.121-144.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. Brasiliense: São Paulo, 2001.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. da. "Pedagogia universitária e docência: movimentos e energias no Rio Grande do Sul". In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas / São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. *"A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano"*. In: **Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação**. UNESP-Araraquara, Ano I, vol. 1, nr. 1, Jan/abr/1995; pp. 95-114

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas / São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender" crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *"Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. In: **Cadernos Cedex: A Psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na sociedade contemporânea**. São Paulo:

Cortez, vol. 24, n^o 62, abril/2004; p.44-63.

FACCI, M. G. D. “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.24, n. 62, abril/2004, p.64-81.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KOPIN, P. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A.N. **Actividade, consciência, personalidad**. Habana: Pueblo Educación, 1981.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, A R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUCARELLI, E. *O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária*. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. A. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 123-148.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia I** – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Editorial Estampa, 1977, p.31-50.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

_____. **Sistema, grupo y poder**. Psicologia Social desde Centroamérica. El Salvador, C.A.: UCA Editores, 1989.

MARTINS, L. M. “A natureza histórico-social da personalidade”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004a.

_____. “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências” In: DUARTE, N. (Org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b, p.53-73.

MARTINS, M. S. C. “O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística” In: DUARTE, N.

(org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados. 2004c, p.195-218.

MARTINS, S. T. F. “O método materialista histórico dialético e a pesquisa-intervenção” In: Anais do V Encontro de Psicologia Social-Comunitária – ABRAPSO. UNESP-Bauru, pp. 34-41, 2001.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Boitempo: São Paulo, 2004.

____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. OT/PT, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 10 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

MARX, K. **O capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MELO, M. M. de O. **A construção do saber docente**: entre a formação e o trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NOVACK, G. Introdução à lógica marxista. São Paulo: Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: Método Histórico-Social na psicologia social (Abrantes, A. A.; Da Silva, N. R.; Martins, S. T. F. – Orgs). Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, B. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.G.L. e MILLER, S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas, Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

PAULO NETTO, J. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L.G.C., CARVALHO, V. J. **Docência no Ensino Superior**: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: **REVISTA EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. Revista da Faculdade de Ciências da Educação e Letras

da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, v.1, n.1., 2001, p.33-49. ISSN 1415-9902.

PIMENTA, S. G. **De professores, Pesquisa e Didática**. Campinas: Papyrus, 2002b.

____. GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados: Campinas, 2000.

____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

____. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 42, p.8-18, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.

____. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez Ed., 1986a.

____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**. Ano 6, nº 11, p.15-23, 1986b.

____. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: MENDES, D.T. (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1987. p.19-49.

____. **Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1992.

____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TANAMACHI, E. de R. "A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural". In: Meira, Marisa E. M.; FACCI, Marilda G. D. (org.) **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.63-92.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscu, Editorial Progreso, 1990.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VASCONCELOS, M.L. **A formação do professor de ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

____. **Obras Escolhidas – tomo II**. Visor editora: Madri, 1993.

____. **Obras Escolhidas – tomo III**. Visor editora: Madri, 1995.

____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

REFERÊNCIAS: Dissertações e Teses consultadas

ABDALLA, M. F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor:** o aprender da profissão (um estudo em uma escola pública). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ARAÚJO, J. M. de. **Avaliação da aprendizagem:** um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de Educação Física na Universidade do Estado do Pará. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Gama Filho, UGF, Rio de Janeiro, 1995.

BASSO, I. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. Campinas, 1994. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

BOCCHESI, J. **Professor ou multiplicador?** Uma leitura do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2. e 3. ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre:** um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professoras:** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo: 1996. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARLINDO, E. P. **Tornar-se professora:** o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente. 2009. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

COSTA, V. L. de M. **A andragogia e a formação universitária do profissional de Educação Física.** 187f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula.** 2000. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ESPÍRITO SANTO, F. R. **Políticas de Reformulação Curricular e a Formação em Educação Física no Brasil:** uma arena de conflitos. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras:** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

- JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.
- KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. 1996. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 1996.
- LIMA, M. L. R. **A memória educativa no projeto de formação de professores no ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação**. 1995. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1995.
- MARTINS, L. M. **Análise Sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- MORAIS, E. G. **Docência Universitária: o professor fisioterapeuta no ensino de fisioterapia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, 2008.
- MORSOLETO, R. H. C. **Avaliação da docência no ensino superior**. (Dissertação) Mestrado em Educação. UNITRI – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia. 2002.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. 2001. 402f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2001.
- NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.
- OLIVEIRA, M.O. **A organização curricular do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: novas diretrizes, antigos paradigmas?** Uberlândia, MG: UFU, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado em Educação) 2004.
- PAULO, T. S. **História de vida de professores e as marcas de um estilo: “educar – uma tarefa possível”**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- PERPETUO, A. M. de A. **A prática pedagógica do fisioterapeuta docente**. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.
- PINTO, M. E. P. **Docência no Nível Superior: Uma Exigência de Formação Permanente no Contexto de Mudanças Contínuas**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-graduação em Gestão da Informática na Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2002.
- RIBEIRO, K. K. L. M. **Referências significativas na trajetória pré-profissional dos professores: o que revelam**

as teses e dissertações. 172 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

SANTANA, M. A. **A Formação de professores:** um estudo do perfil dos alunos dos cursos de pedagogia, biologia e matemática de instituição de ensino superior. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário do Triângulo, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas/SP. 1993.

TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência universitária:** um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde. 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)