

**FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR:  
PERSPECTIVAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA ALESSANDRA DE OLIVEIRA BAPTISTA**

**FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS EM  
UM CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA ALESSANDRA DE OLIVEIRA BAPTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição educacional e formação do educador.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raimunda Abou Gebran

378      Baptista, Maria Alessandra de Oliveira  
B222f      Formação e desenvolvimento do senso crítico no ensino superior: perspectivas em um curso de licenciatura em pedagogia / Maria Alessandra de Oliveira Baptista. -- Presidente Prudente, 2009.  
190 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação ) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2009.

Bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Ensino Superior. 3. Educação. 4. Pedagogia. I. Título.

**MARIA ALESSANDRA DE OLIVEIRA BAPTISTA**

**FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS EM  
UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 10 de dezembro 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Cristina Basílio  
Instituto Educacional de Assis- IEDA  
Assis- SP

---

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista- Unoeste  
Presidente Prudente- SP

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com muita gratidão e carinho:  
Aos meus pais José Caetano e Adelaide.  
À minha querida, amada, companheira e filha Andressa.  
Ao grande amor da minha vida, meu marido Carlos.  
Aos meus irmãos, Alana, Cássia e Junior.  
À minha querida professora e orientadora Raimunda.  
A todos os professores do mestrado, que colaboram de forma significativa para meu crescimento intelectual e pessoal.  
A todos que direta ou indiretamente compartilharam desta árdua tarefa e contribuíram com palavras e ensinamentos para a construção deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente ao criador de toda humanidade, ao meu pai eterno, em quem tenho depositado minha fé e esperança. A meu Deus ao qual recorri em todos os momentos solicitando paciência, sabedoria e discernimento na produção deste trabalho e na realização de mais este sonho.*

*Aos meus pais, José Caetano e Adelaide, e em especial à minha querida mãe, luz da minha vida, que incansavelmente sempre esteve presente em todos os momentos de minha vida e, para não ser diferente, participou de mais este e assim como ninguém sempre acreditou em meu sonho de me tornar professora e me realizar profissionalmente.*

*Aos meus queridos irmãos, Alana, Cássia e Junior que mesmo diante da correria diária e da falta de tempo compartilharam das minhas longas horas de estudo e muitas vezes com palavras de incentivo me ajudaram a não desistir.*

*A minha linda filha Andressa, razão do meu existir, que conseguiu suportar minhas variações de humores, minha ausência, e que me fortaleceu a cada olhar, a cada abraço, a cada palavra.*

*Ao meu querido e amado esposo Carlos, sempre muito ausente, homem de poucas palavras, mas incentivador na busca de meus sonhos, e hoje com certeza orgulhoso por mais esta conquista.*

*A minha querida orientadora professora Raimunda, com quem compartilhei neste ano todas as minhas dúvidas, angústias, frustrações e medos. Cada orientação, cada palavra foi imprescindível para a conclusão deste trabalho. Agradeço à senhora, professora, por acreditar que seria possível. Muito obrigada por ser minha orientadora, por ter se tornado amiga, companheira nesta longa caminhada tão solitária.*

*A minha grande e querida amiga Einy, passou a fazer parte de minha vida de maneira inusitada, e hoje se faz presente em todos os momentos.*

*As minhas queridas amigas Márcia Janial e Aparecida Bosschaerts e ao meu amigo Ivan Márcio que, mediante as conversas informais em nosso ambiente de trabalho, contribuíram com suas experiências, conhecimentos e com palavras de incentivo que me ajudaram nessa longa caminhada.*

*Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (Paulo Freire, 1996).*

## RESUMO

### **Formação do senso crítico no ensino superior: perspectivas em um curso de pedagogia**

A presente dissertação intitulada “Formação e desenvolvimento do senso crítico: perspectivas em um curso de Pedagogia” está vinculada à linha de pesquisa: Instituição Educacional e formação de educador. A temática de investigação visou analisar como a formação crítica e reflexiva dos alunos (futuros educadores) da graduação de um curso de Pedagogia tem sido propiciada pelos professores do curso. O objetivo foi verificar se as práticas utilizadas pelos professores, bem como os conteúdos selecionados, os recursos, as atividades desenvolvidas, os procedimentos metodológicos e o tipo de avaliação, contribuem significativamente para a formação e desenvolvimento crítico dos alunos. Para isso, foi realizada análise da concepção apresentada pelos professores a respeito da formação do senso crítico; análise do pensamento crítico nas intencionalidades do projeto político pedagógico do curso, dos planos de ensino dos professores participantes e das observações realizadas em sala de aula. Para esta análise optamos pela metodologia qualitativa: estudo de caso, aplicação de um questionário semi-estruturado, análise documental, além da pesquisa bibliográfica. A pesquisa consistiu em apresentar algumas considerações a respeito do sujeito crítico, evidenciou as características da criticidade; enfatizou a importância da escola enquanto socializadora do saber. Foi abordado a importância do desenvolvimento e formação da criticidade no ensino superior e os procedimentos e práticas presentes em sala de aula que contribuem para esta formação. Na seqüência, foram realizadas algumas considerações a respeito da criticidade e formação e desenvolvimento do senso crítico no curso de Pedagogia, e destacou-se o que as Diretrizes Curriculares do Curso mencionam a respeito da criticidade e a formação do sujeito crítico. Finalmente, foi realizada a análise dos questionários, das observações feitas em sala de aula, dos planos de ensino dos respectivos professores participantes da pesquisa e do projeto político pedagógico do curso em questão. Para que se tornasse possível a análise da pesquisa foi feita à eleição de algumas categorias de análise que permitiu concluir que os professores apresentam algumas concepções a respeito da criticidade e mostram conhecer a importância de uma formação que favoreça o desenvolvimento do sujeito crítico, apresentam procedimentos metodológicos diversificados para que esta formação seja propiciada, indicam que a avaliação deve fazer parte do processo educativo. No entanto, a prática evidenciada em sala de aula não condiz com o discurso apresentado pelos professores, visto que as aulas não contribuem para a formação e desenvolvimento crítico dos alunos. Nota-se que o ensino presente assume uma abordagem tradicional e conservadora que evidencia a necessidade de profundas transformações na estrutura institucional, que favoreçam a formação crítica dos futuros profissionais. É preciso pensar em uma universidade para os novos tempos, onde não se ensine apenas o conhecido, mas também se abra as “portas” para o desconhecido, para que novos caminhos possam ser construídos.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico. Ensino superior. Formação do professor. Prática docente.

## **ABSTRACT**

### **Training of critical thinking in higher education: perspectives on a pedagogy course.**

This dissertation entitled "Training of critical thinking: perspectives on a pedagogy course" is linked to the line of research: Educational Institution and training of educators. The theme of research aimed to analyze how the formation of critical and reflective students (future teachers) Graduation from a pedagogy course has been offered by teachers of the course. Our goal was to determine whether the practices used by teachers, as well as selected content, the resources used, activities undertaken, the procedures, the type of evaluation, contribute significantly to training and developing students' critical. Analysis was the design submitted by teachers about the training of critical thinking, analysis of critical thinking in the intentions of the political teaching of the course, the teaching plans of the participating teachers and observations in the classroom. For this analysis we chose a qualitative methodology: a case study, application of a semi-structured document analysis, in addition to the literature. The research was to present some considerations about the critical subject, highlighting the characteristics of criticality; emphasize the importance of schools as socializing of knowledge. It was discussed the importance of training and development of criticality in higher education and the procedures and practices present in the classroom that contribute to this training. Following considerations were carried out about the criticality and training and development of critical thinking in pedagogy course, and highlight what the Course Curriculum guidelines mention about the criticality and the formation of critical subject. Finally, we analyzed the questionnaires, the observations made in the classroom, the teaching plans of the teachers participating in the survey of the political and pedagogic course in question. To make this possible research analysis done for the election of some categories of analysis that allowed us to conclude that teachers have some ideas about the criticality and show know the importance of an education enabling the development offer diverse methodological procedures for this training is afforded, indicating that the assessment should be part of the educational process. However, in practice evidenced in the classroom does not match the speech made by teachers, since classes do not contribute to training and developing students' critical. Note that this education takes a traditional and conservative approach that highlights the need for profound changes in institutional structure to promote the critical formation of future professionals. One must think of a university for the new times, where not only teach the well-known, but also to open the "gates" to the unknown, so that new roads can be built.

Keywords: Critical thinking. Education. Teacher training. Teaching practice.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ESPAÇO EDUCATIVO .....	17
1.1 Reflexões Sobre Criticidade e Pensamento Crítico .....	17
1.2 Transformação do Senso Comum para o Senso Crítico .....	23
1.3 Formação do Pensamento Crítico no Processo Educativo.....	27
2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DA CRITICIDADE NO ENSINO SUPERIOR .....	34
2.1 O Desafio da Promoção da Criticidade no Ensino Superior .....	34
3 TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	53
3.1 Conceituando o Curso de Pedagogia .....	53
3.2 A Perspectiva Crítica nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia .....	57
4 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	76
4.1 Surgimento da Pesquisa.....	76
4.2 Procedimentos Metodológicos Utilizados para o Desenvolvimento da Pesquisa .....	79
4.3 Desenvolvimento da Pesquisa.....	80
4.4 Espaço da Pesquisa e Sujeitos Participantes.....	81
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	86
5.1 Concepções dos Docentes a Respeito da Criticidade e Senso Crítico.....	86
5.2 Concepções dos Docentes a Respeito do Desenvolvimento do Pensamento Crítico .....	88
5.3 O Pensamento Crítico nas Intencionalidades das Propostas de Trabalho ....	91
5.4 A Abordagem dos Conteúdos e o Pensamento Crítico .....	98
5.5 Procedimentos Metodológicos Favorecedores do Pensamento Crítico.....	104
5.6 A Avaliação na Perspectiva Crítico-Reflexiva.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS .....	130
APÊNDICES .....	136
ANEXOS.....	139

## INTRODUÇÃO

O sentido da vida [...] é uma transformação de nossa visão de mundo, na qual as coisas se integram como em uma melodia, o que nos faz sentir reconciliados com o universo ao nosso redor, possuídos de um sentimento oceânico, na poética expressão de Romain Rollan, sensação inefável de eternidade e infinitude, de comunhão com algo que nos transcende, envolve e embala como se fosse um útero materno de dimensões cósmicas. (Rubem Alves)

Nós, educadores, estamos diariamente nos deparando com muitas facetas do processo de ensino-aprendizagem. Vivemos à procura de técnicas para ensinar e para aprender, principalmente quando a preocupação está em formar sujeitos críticos. Percebe-se que nos ambientes escolares, ainda hoje, são assumidas posições autoritárias por um grande número de professores. Comportamentos que refletem um posicionamento que visa ao não rompimento da “autoridade” e como se isso não bastasse à prática pedagógica pouco se articula com a realidade presente, visto que a realidade sócio-cultural dos alunos apresenta uma grande diversidade. Conseqüentemente, cada um possui um determinado conhecimento que os leva às diferentes visões de mundo.

O processo educativo está permeado de tradicionalismo, em que se impõe uma lógica burocrática com a transmissão de saberes previamente construídos e sistematizados. A transmissão do conhecimento é concebida a partir da figura de um professor ou professora que, assim como afirma Imbernón (2000) sabe e conhece aquilo que nem sempre convém aos alunos e às alunas que são concebidos como receptores passivos.

Nesse modelo educativo, o conhecimento não é construído, mas sim reproduzido e transmitido através de uma racionalidade instrumental, uma vez que são os especialistas que decidem o quê, como e quando se aprende.

É unânime, dessa forma, a percepção de que uma crise econômica, política, social, cultural e, principalmente, educacional está permeando toda a sociedade e esta crise se reflete dentro de todas as instituições de ensino, privadas ou públicas, do ensino fundamental, médio e superior.

É possível afirmar que, dentro das instituições escolares, o trabalho tem sido desenvolvido sem um ideal ou um modelo de sociedade e as energias

estão sendo canalizadas para a transmissão de um saber descontextualizado e desprovido de significado.

Evidencia-se a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica afirmar que toda a vida institucional precisa ser reestruturada, visto que ocorrem inúmeras mudanças na organização material da vida humana. Essas mudanças acabam por exigir uma cultura mais ampla e criativa dos indivíduos que saem do ensino superior rumo ao mercado de trabalho.

É nesse contexto que a educação deve ser pensada e reorganizada. No ensino superior, por exemplo, é preciso pensar na formação de jovens com autonomia intelectual, com desejo de busca pelo conhecimento, com criatividade, com postura reflexiva e crítica, jovens comprometidos com o destino da sociedade.

Nós, como educadores e formadores precisamos pensar em uma universidade para os novos tempos, onde não se ensine apenas aquilo que já se conhece, mas sim que se caminhe rumo ao desconhecido, rumo à construção de novos saberes.

Nesse novo modelo de universidade, a formação do senso crítico assume papel decisivo na formação do sujeito, da sua subjetividade, da individualidade e da autonomia do ser. Dessa forma, as nossas universidades precisam promover aprendizagem menos conformista e homogênea, favorecendo a construção do pensamento crítico. Para isso, no entanto, não basta para o professor dominar a arte de ensinar, é preciso dominá-la e colocá-la em prática, fazendo uso do conhecimento que possui, para que o conteúdo a ser ensinado possa ser repleto de significado para o aluno. A todo o momento o professor precisa estar mediando o processo de ensino aprendizagem, contribuindo diariamente para a construção deste sujeito crítico e reflexivo.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa tem como temática a formação do senso crítico no ensino superior, em um curso de Pedagogia. A preocupação com a formação crítica obedece a uma trajetória que merece aqui ser compartilhada para que o nosso leitor possa compreender a realidade a partir da qual se fundamentou a pesquisa.

Sempre fui aluna de escola pública e desde pequena já mencionava que queria ser professora. Dessa forma, ao terminar o ensino fundamental, iniciei o magistério também em uma escola pública de Presidente Prudente. Ao concluí-lo

no ano de 1992, realizei o vestibular em Pedagogia e no ano seguinte entrei na Universidade Estadual de Presidente Prudente – Unesp como aluna regular do curso de Pedagogia.

Não posso deixar de mencionar que os primeiros meses, ou até mesmo os dois primeiros termos do curso foram muito dolorosos e traumáticos, pois a bagagem cultural adquirida durante os anos no ensino fundamental e, por conseguinte, no magistério não foi suficiente para que eu conseguisse atender satisfatoriamente à demanda exigida pelo curso.

Em alguns momentos pensei em desistir, mas a ânsia em aprender falou mais alto. Vale ressaltar que os professores contribuíram de forma significativa para que não apenas eu mas muitos dos alunos não desistissem do curso, incentivavam-nos e, o mais importante, consideravam a nossa realidade, a nossa bagagem cultural para a inserção dos novos conhecimentos. Isso foi crucial para o meu crescimento e aprimoramento intelectual. A forma como trabalhavam as dinâmicas, os procedimentos, o domínio dos conteúdos, a preocupação evidente com a aprendizagem, tudo isso serviu de incentivo e foi despertando ainda mais o meu interesse em aprender e me realizar pessoal e profissionalmente.

No terceiro ano do curso me inscrevi na secretária de educação para substituir nas escolas estaduais de 1ª a 4ª séries, com isso pude estabelecer uma relação entre a teoria estudada e a prática presente nas salas de aulas.

Ao terminar o curso no ano de 1996, optei por dar continuidade aos estudos e iniciei no ano seguinte, na própria instituição, o curso de Especialização em “O Ensino do Texto” que, de certa forma, foi o marco fundamental para a minha definição profissional, visto que até aquele momento tinha como intenção somente trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental.

Durante o curso de especialização, o aprofundamento teórico e as problematizações consistentes a respeito do trabalho diversificado com os diversos gêneros textuais, despertou-me a necessidade e a vontade de fazer a faculdade de Letras. E assim o fiz. Terminei o curso de especialização e em seguida iniciei o curso de Letras, na Universidade do Oeste Paulista-Unoeste.

A identificação com o curso foi imediata, assim decidi não mais continuar com as aulas no ensino fundamental de 1ª a 4ª, e sem mesmo terminar o curso de Letras comecei a dar algumas aulas eventuais para séries consecutivas do

ensino fundamental no caso de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, e posteriormente para o ensino médio.

Ao iniciar o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa e ao desenvolver atividades produção e interpretação de textos, notei que parte das crianças e adolescentes tinha um domínio superficial da leitura e escrita, muitos inclusive só eram capazes de copiar aquilo que estava no livro didático ou na lousa, mas não conseguiam ler ou se quer compreender aquilo que estavam copiando.

Esta realidade, presente em salas de aulas, onde eventualmente substituía os professores que faltavam, chamou minha atenção. Comecei a me preocupar com a formação dos alunos, com o crescimento intelectual, com a formação autônoma, crítica participativa e, mais ainda, com a forma como os professores trabalham para formar este tipo de aluno, visto que diante da realidade apresentada pela maioria esta formação com certeza em momento algum era propiciada.

Minha inquietação se tornou maior quando, no ano de 2004, recebi um convite para dar aulas no curso de Pedagogia em uma instituição de uma cidade próxima ao município de Presidente Prudente. Afirmo que minha preocupação se tornou mais evidente ao perceber que, assim como os professores do ensino fundamental e médio, grande parte dos professores do ensino superior também não se preocupavam com a formação e o desenvolvimento crítico do seu aluno. Comecei a me lembrar do quanto havia sido importante para mim a formação adquirida durante os anos na graduação. Como havia sido importante para o meu crescimento intelectual, humano, social, político, as práticas evidenciadas por aqueles professores que se preocupavam em oferecer uma formação não meramente verbalista e livresca, mas fundamentada na reflexão, na criticidade e na construção do novo conhecimento.

Mediante essas considerações, enfatizo e justifico a escolha da temática apresentada, que envolve a dinâmica de uma formação superior que se preocupe com a formação e o desenvolvimento do senso crítico, visto que as exigências da sociedade vigente voltam-se para este tipo de formação.

A Universidade, como espaço de formação, não deve adquirir um caráter omissivo diante dessa realidade, a ponto de consentir que seu aluno termine um curso de Graduação sem alcançar as competências mínimas do mercado de

trabalho. Afinal, o professor universitário precisa preocupar-se com o aluno que está formando e, como educador, evidenciar a postura que adota frente a esta formação.

Diante desta preocupação, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a formação crítica e reflexiva dos alunos de um curso de Graduação em Pedagogia (futuros educadores) tem sido propiciada pelos professores.

Dessa forma, o presente trabalho adotou como objetivos específicos analisar a proposta pedagógica do Curso buscando identificar como se expressam as intencionalidades da formação crítica dos alunos; analisar os planos de ensino dos professores quanto a evidências em relação à formação crítica e reflexiva dos alunos; identificar as concepções assumidas pelos professores no que diz respeito à formação do sujeito crítico; observar e analisar a prática docente dos professores do Curso de Pedagogia e os encaminhamentos e proposições para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Em suma, analisar e refletir sobre a prática assumida no processo ensino-aprendizagem, a fim de que, se necessário, apontar mudanças, que possam contribuir de forma significativa para a formação deste aluno, capaz de compreender de forma crítica e reflexiva os mais diversos assuntos que lhe são apresentados.

Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos, a pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso. Embora o termo “pesquisa qualitativa” cubra um amplo espectro de técnicas de pesquisa, existem algumas características genéricas definidoras desse tipo de investigação.

A pesquisa teve como participantes 6 professores de um curso de Pedagogia de uma instituição renomada da cidade de Presidente Prudente.

Numa primeira etapa foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e dos planos de Ensino dos professores, procurando compreender como a questão da formação crítica se configura nas intencionalidades do processo. No segundo momento, a análise dos questionários aplicados com os professores do curso. De posse dos dados, foi realizada uma análise dos mesmos a partir de categorias que emergiram do próprio material coletado.

Diante das considerações até aqui mencionadas, além da introdução, dividimos o texto em cinco capítulos. O primeiro apresentou reflexões a respeito criticidade e do pensamento crítico. Assim, fizemos uso das contribuições de alguns autores que se remetem a tais conceitos dentre eles: Castanho (2000), Regis Morais, (2000) Carraher, (2003) Imbernón (2000), Badaró (2005), Gramsci (1999). Ainda, apresentamos considerações a respeito da passagem do senso comum para o senso crítico, evidenciando a importância do processo educativo e da escola como socializadora do saber e responsável em contribuir mediante suas práticas para a formação do pensamento crítico e conseqüentemente, da criticidade.

O segundo capítulo enfatizou a importância de o ensino superior favorecer o desenvolvimento crítico dos seus alunos através de práticas que contribuam para esta formação. Mostramos que o professor como mediador do processo de ensino aprendizagem exerce papel fundamental na formação e desenvolvimento crítico dos alunos. Apresentamos reflexões de autores como, Anastasiou e Pimenta (2005), Luckesi (2003), Sacristán (1998), Masetto (1998) entre outros.

No capítulo terceiro ressaltamos a importância da formação e do desenvolvimento crítico especificamente no curso de Pedagogia. Dessa forma, em um primeiro momento apresentamos algumas características da Pedagogia, que promovem a formação do profissional da educação, docente e pedagogo. Para fundamentar tais reflexões fizemos uso das contribuições de Pimenta (2002), Franco (2007), Libâneo e Pimenta (2007). Nesse mesmo capítulo tivemos o objetivo de realizar análises das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, verificando o que elas mencionam a respeito da formação e desenvolvimento do sujeito crítico e a respeito da criticidade. Além da análise, preocupamo-nos em apresentar as críticas de autores como Libâneo (2002), Oliveira (1999), Toschi, (2006), Saviani (2007) em relação à amplitude das diretrizes, seu teor teórico e prático, etc.

No quarto capítulo referente à metodologia, justificamos a temática, resgatamos os objetivos, apresentamos a metodologia escolhida bem como os caminhos da pesquisa, o local onde ela se realizou, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os sujeitos participantes.

No quinto capítulo, foi realizada a análise dos dados coletados através de categorias de análise que emergiram da temática e permitiram a reflexão crítica, bem como o cruzamento entre os dados.

Para finalizar nosso trabalho, foi elaborada uma conclusão, onde foram evidenciadas as considerações a respeito de toda a pesquisa realizada.

## **1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ESPAÇO EDUCATIVO.**

No referente capítulo serão feitas algumas considerações a respeito do sujeito crítico, evidenciando as características da criticidade. Para isso farei uso da reflexão teórica de autores que trabalham com a concepção de sujeito crítico. Neste mesmo capítulo será abordada a importância da instituição de ensino como socializadora do saber que contribui para a transformação do conhecimento do senso comum para o conhecimento do senso crítico.

### **1.1 Reflexões sobre Criticidade e Pensamento Crítico**

Todas as “coisas” são possíveis de cair sob o conhecimento dos homens... nenhuma é tão afastada que não se possa atingir, nem tão oculta que não se possa descobrir.  
René Descartes (1596-1650)

Todo ser humano precisa interagir com o meio em que está inserido, e atualmente, essa interação tem se tornado ainda mais importante uma vez que a sociedade tem passado por inúmeras transformações que exigem que os sujeitos não apenas se adaptem a esse processo de mudanças, mas assumam posicionamentos e se pronunciem de forma crítica frente os fatos que permeiam a nossa realidade.

Para que o indivíduo consiga desenvolver seus conhecimentos e aprimorar suas idéias, é necessário articular as reflexões sobre os conhecimentos que já possui aos novos, num processo permanente que favoreça a apreensão crítica da realidade.

Considerado em sua dimensão mais ampla, o pensamento crítico constitui um dos mecanismos por meio do qual é possível compreender melhor o mundo, posicionando-se diante dele, contribuindo significativamente para a revisão e construção de novos conhecimentos. O pensar criticamente envolve conhecimento sobre o próprio conhecimento, pois o pensador crítico deverá

entender que há diversos tipos e estilos de pensamentos, reflexões, inferências e comunicação, dependendo do contexto onde estão inseridos.

A sociedade atual caracteriza-se por estar sendo constantemente pensada. Nós, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos, pensamos, questionando-nos; não damos por certa a realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem “entre aspas” nossa normalidade. Constantemente, devemos filtrar a informação e envolvermo-nos na sociedade para sobreviver devido à pluralidade de formas de vida e maneiras de fazer. Devemos decidir à pluralidade entre opções possíveis, sabendo que aquilo de “para toda a vida” é algo que não acontece nem no trabalho e nem no casamento. (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 26)

Para isso, a formação do sujeito crítico, autônomo, com desenvolvimento de sua subjetividade torna-se ainda mais evidente, pois todo ser crítico consegue racionalizar e compreender melhor tudo o que faz, vivencia e sente os fatos que fazem parte do seu cotidiano. Por isso, a reflexão crítica deve ser considerada como um movimento interno, como crescimento de cada indivíduo que necessita exercer seu papel no contexto em que vive.

Para Castanho (2000), o sujeito que não pensa criticamente se justifica pelas próprias crenças e as considera óbvias e naturais, ou seja, uma questão de filosofia pessoal. Na maioria das vezes defende as crenças em evidências irrelevantes e não consegue fundamentar idéias em evidências sólidas.

Acontece que, ao grande apelo por criticidade, respondeu-se às vezes como um não saber direito quais as possibilidades e quais os limites do senso crítico, bem como com certa ausência de autocrítica que predisponha à arrogância de se imaginar que se pode criticar tudo, todo o tempo, com ou sem o devido conhecimento daquilo que se fosse criticar. (CASTANHO, 2000, p. 54).

Estudos revelam que grande parte dos sujeitos que não conseguem se posicionar de forma crítica por não dominarem os assuntos que os situa no mundo, não possuem conhecimentos que possam sustentar o desenvolvimento de uma argumentação, de uma reflexão ou até mesmo de um posicionamento crítico.

Assim, ser crítico significa ter condições de discernir, distinguir, interpretar, julgar fatos e assuntos mediante o uso de alguns critérios pré-estabelecidos. Fazendo uso de tais critérios tem-se a possibilidade de analisar determinada situação e, por meio da criticidade, demonstrar um posicionamento positivo ou negativo perante tal situação. Percebe-se, assim, que a criticidade servirá para mediar o posicionamento sobre determinado assunto, uma vez que através da criticidade podem ser apontadas as razões que instigaram a assumir essa ou aquela posição.

Seja como for, as avaliações críticas não podem estar permeadas de arrogância, ao contrário, devem apresentar uma determinada visão, uma leitura possível não meramente pautada na subjetividade.

Não posso dizer que uma situação seja errada ou inaceitável porque não se afina com meus valores pessoais, pois isso vai ao ponto de colocar-me como referência do mundo. No entanto, não posso deixar de afirmar - isto sim - que, vivenciamos os valores que vivencio e cultivando os critérios que cultivo, tenho uma leitura pessoal negativa em relação à mencionada situação. (REGIS MORAIS, 2000, p. 56).

A criticidade não é permeada por tensões nem conflitos, mas sim se fundamenta na serenidade das argumentações maduras, pois no momento em que o sujeito se posiciona de forma crítica sua individualidade deve ser respeitada e a individualidade das outras pessoas também, uma vez que o senso crítico precisa garantir a convivência harmoniosa entre os diferentes sujeitos.

Criticar significa avaliar situações, pronunciamentos, por meio de critérios bem definidos e bem explicitados, para que assim o exercício crítico não perca sua dimensão de relatividade.

[...] a criticidade é algo necessitado de abrangência, pois antes de tudo, precisaremos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de seres pensantes. (REGIS MORAIS, 2000, p.57)

A criticidade não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação, ao contrário, precisa ter um propósito muito bem definido diante dos problemas que devem ser analisados além de nossas próprias intenções e atuações pessoais.

Ser crítico, segundo Carraher (2003), envolve uma curiosidade intelectual que se baseia não somente em satisfazer e solucionar as problemáticas através de conversas sociais. A curiosidade intelectual depende de um investimento do indivíduo durante muito tempo a fim de compreender fenômenos profundamente.

A pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que acredita, explora rigorosamente alternativas por meio da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com o seu estado atual de conhecimento. Tende a ser produtora de conhecimento ao invés de consumidora de um conhecimento previamente pronto, assim, não aceita passivamente as idéias dos outros. Na maioria das vezes sua curiosidade é tão aguçada que acaba encontrando questões de interesse em fenômenos que os outros não julgam necessário explicar.

Além dessa atitude de curiosidade intelectual mencionada por Carraher (2003), o pensador crítico, segundo o autor, precisa ter uma tolerância e até predileção por estados cognitivos de conflito, em que o problema ainda não é totalmente compreendido. Dessa forma, o sujeito crítico não pode ficar aflito quando não sabe “a resposta correta”, uma vez que essa ansiedade pode impedir a exploração mais completa do problema.

[...] o pensador crítico precisa ter tolerância e até predileção por estados cognitivos de conflito, em que o problema ainda não é totalmente compreendido. Se ele ficar aflito quando não sabe ‘a resposta correta, essa ansiedade pode impedir a exploração mais completa do problema. Segundo, ter curiosidade intelectual implica em ter honestidade intelectual, a qual não é simplesmente uma questão do caráter do indivíduo. O pensador menos exigente consigo mesmo tende a ver as interpretações que quiser ou que satisfaçam as exigências mínimas (o que o professor queria). Honestidade intelectual significa estar disposto a reformular posições diante de novas informações, a questionar nossas opiniões e a questionar posições que constituem modas intelectuais - a forma mais poderosa de dogmatismo. Terceiro, uma atitude de curiosidade

intelectual implica em adotar perspectivas múltiplas, para examinar questões sob várias óticas. (CARRAHER, 2003, p. 21)

A consciência crítica de como as idéias são produzidas e construídas, caracteriza o senso crítico, como menciona Carraher (2003), como sendo não somente um conjunto de habilidades e atitudes cognitivas, mas sim um tipo de consciência social da comunicação, em que os fatos passam a ser realmente discutidos, questionados, analisados e até mesmo influenciados pela visão crítica do sujeito que o analisa. Quando existe a preocupação de verificar como as idéias foram construídas e produzidas, verifica-se que o sujeito age sobre aquilo que está sendo observado, questionado e não se mostra imparcial perante as questões que lhe são apresentadas

O pensador crítico não é polivalente que entra em qualquer campo para elucidar suas questões fundamentais. Cada campo tem suas próprias premissas, o seu próprio “bom senso”, suas próprias perspectivas. Assim, embora haja certas características gerais no desenvolvimento do senso crítico, o exercício do senso crítico num determinado campo exige conhecimento íntimo das questões conceituais, das tradições, dos conflitos atuais, dos paradoxos e dos estilos comunicativos – enfim um conhecimento das práticas e da rede de significados naquele campo. Por isso, o senso crítico exige, além de certos processos cognitivos e atitudes, uma experiência ampla no campo específico de conhecimento em que se atua (CARRAHER, 2003, p. 21).

O indivíduo que não apresenta criticidade não cria e nem avalia as evidências apropriadas para desenvolver seu conhecimento, tende a aceitar tudo passivamente e somente defende pontos de vistas que já foram defendidos de antemão por outras pessoas.

Ao assumir uma postura crítica, o indivíduo assume também o papel de criador do conhecimento, efetiva suas buscas e passa a estudar as evidências que podem esclarecer determinadas dúvidas. Parte de uma posição humilde em relação ao seu conhecimento, e apresenta sua própria opinião e justifica suas expectativas no decorrer do processo reflexivo.

Carraher (2003) menciona que o pensador crítico exige a coerência que a lógica fornece, mas reconhece seus limites. Primeiramente, reconhece que muitas idéias desprovidas de uma lógica rigorosa têm valor e considera a

adequação das idéias que aceita como premissas. O senso crítico exige o reconhecimento de que nossas idéias não são fatos, pois fatos não são considerados problemáticos, não são questionados, é aquilo que se afirma sem dúvida.

Não é surpreendente, então, notarmos a tendência entre indivíduos menos críticos a encarar idéias e opiniões como fatos. Talvez não haja nada que proteja nossas idéias e opiniões como fatos. Talvez não haja nada que proteja nossas idéias da reflexão mais que a crença de que elas sejam “naturais”, evidentes e reais. Ao apresentarmos nossas idéias como fatos, nós as colocamos acima de qualquer discussão. Justamente por isso precisamos refletir sobre a natureza dos fatos e a sua distinção de outros tipos de idéias (CARRAHER, 2003, p.119).

A necessidade de questionamento de idéias é uma característica do pensador crítico, que geralmente encontra dificuldades em saber quais são as opiniões mais válidas num debate sobre algum assunto. Percebe-se que o indivíduo que realiza uma leitura crítica nota as posições diferentes apresentadas perante qualquer problemática e criticamente as avalia e verifica qual é a mais apropriada.

Sem dúvida, o pensador crítico não é livre de valores e nem pretende ser, pois pode ter convicções e assumir compromissos fortes. Valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa porque deseja compreender melhor a realidade social.

O indivíduo crítico contribui de forma significativa para a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das ciências. Para isso, no entanto, precisa de clareza e rigor no seu pensamento, da coragem para adotar uma perspectiva ampla dos problemas que estuda, precisa estabelecer associações, usar sua intuição, formular novas idéias, ver semelhanças entre eventos e áreas do conhecimento aparentemente não relacionado, explorar implicações, sugerir novas investigações, olhar os fenômenos de novas maneiras.

## 1.2 Transformação do Senso Comum ao Pensamento Crítico

Sabe-se que na realidade a capacidade crítica do sujeito não se desenvolve de maneira tão rápida, até mesmo por que toda e qualquer pessoa apresenta uma concepção de mundo própria, com elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Na verdade somos conformistas, aceitamos os fatos e fazemos parte de uma realidade de “homens-massas”, que segundo Gramsci (1981), não possui uma concepção de mundo crítica e coerente, mas sim uma concepção do senso-comum, transmitida de geração em geração que muitas vezes se transforma em crença religiosa, em doutrinas que não são esquecidas.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (GRAMSCI, 1981, p. 12).

Segundo Gramsci (1981), o conhecimento adquirido por tradição, herdado dos antepassados e ao qual são acrescentados os resultados da experiência vivida na coletividade, é chamado de senso comum e pode ser classificado como um conjunto de idéias que permite ao sujeito interpretar a realidade de maneira não reflexiva, uma vez que confunde com crenças e valores. É um conhecimento ingênuo, melhor dizendo, não-crítico, fragmentário e conservador, pois resiste a mudanças.

O senso comum costuma ser subjetivo, exprime sentimentos e opiniões individuais ou de grupos, variando de uma pessoa para outra ou de um grupo para outro, dependendo das condições em que vivemos. Por isso, torna-se heterogêneo e individualizador, em que cada coisa ou cada fato nos aparece como um indivíduo ou como um ser autônomo. Na maioria das vezes, o senso comum limita-se a resolver problemas de ordem prática. Portanto, se o conhecimento funcionar bem dando a resposta desejada a determinada situação, o mesmo conhecimento continuará sendo utilizado sem muitos questionamentos.

O conhecimento comum, ou senso comum limita-se na descrição das aparências dos fenômenos, não examinando suas causas e efeitos profundos. Isso não quer dizer, no entanto, que o conhecimento comum não possa resolver certos problemas com sucesso mas, em muitos casos a sua aplicabilidade, marcada por crenças, pode causar efeitos desastrosos.

Para Gramsci (1981), o senso comum geralmente reúne numa só opinião ou numa só idéia coisas e fatos julgados semelhantes e tende a estabelecer relações de causa e efeito entre eles. Não se surpreende e nem se admira com a regularidade, constância, repetição e diferença das coisas mas, ao contrário, a admiração e o espanto se dirigem para o que é imaginado como único e extraordinário. Essa insuficiência do senso comum é conseqüência do apego a conseqüências imediatas e ao fato dele permanecer ao nível das aparências, em vez de procurar explicações mais profundas em função de fenômenos não diretamente observáveis.

No senso comum, segundo Badaró (2005, p.22), “encontra-se um pensar, um saber que é usado e reproduzido de forma mecânica, sem que disso se tenha consciência. Trata-se de concepções que muitas vezes são impostas pelo meio externo ou pela tradição.” Nesse sentido, o senso comum pode ser definido como um conjunto de opiniões e crenças admitidas numa determinada sociedade, associada à vida cotidiana, onde prevalece uma consciência ingênua de pessoa, de mundo e de ciência.

Percebe-se que a atitude do senso comum, diferentemente da atitude crítica, como afirma Badaró (2005), é costumeira, visto que não desconfia da veracidade das certezas, da adesão imediata das coisas e gera uma ausência de crítica e falta de curiosidade.

O saber comum observa um fato de modo genérico (imediato), sem dele fazer as devidas depurações (é isto que aprendemos muitas vezes na escola). A ciência, ao contrário, o analisa, retirando de suas indagações, a sua objetividade e a sua verificabilidade, através de uma linguagem rigorosa, cujos conceitos são definidos de modo a evitar ambigüidades. (BADARÓ, 2005, p. 29)

Torna-se de certa forma evidente o porquê de certa resistência natural dos indivíduos em abandonar a visão do senso comum e assumir uma nova postura

com perspectiva crítica, reflexiva e científica da realidade, considerando que, ao pensar criticamente, a segurança e a certeza sobre determinado fato ou assunto deixa de prevalecer. Abre-se espaço para novas formas de pensar, não mais pautadas na subjetividade e na opinião própria, mas em opiniões que se constroem na cientificidade do conhecimento historicamente construído. No entanto, a forma de pensar comum do indivíduo não deve ser menosprezada, mas deve ser superada. Segundo Gramsci (1981), o bom senso é o núcleo sadio do senso comum. Qualquer pessoa quando estimulada no exercício de compreensão crítica torna-se capaz de estabelecer juízos sábios que contribuem para a formação de novas reflexões.

Muitas vezes, quando ocorre a passagem do senso comum para o bom senso, o indivíduo é excluído da tomada de decisões da própria comunidade onde está inserido. Em sociedades não democráticas, por exemplo, as informações não circulam igualmente em todas as camadas sociais, por isso nem todos têm direito iguais de consumir e produzir cultura.

Acredita-se que qualquer indivíduo que possua determinada liberdade será capaz de desenvolver a autoconsciência, de elaborar criticamente o seu próprio pensamento e de analisar criticamente a situação em que vive.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la utilitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas naquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo”, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. (GRAMSCI, 1981, p.12)

Criar uma nova cultura, deixando a visão do senso comum para adotar uma concepção de mundo criticamente coerente, não significa fazer individualmente descobertas, mas sim, difundir verdades criticamente já descobertas e socializá-las. Como afirma Gramsci (1981, p. 13)... “transformá-las em base de ações vitais, em elemento que conduza o homem a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente.”

O conhecimento crítico permite ao indivíduo, como menciona Badaró (2005, p 34), “um processo de apropriação mental com relação ao mundo no qual

faz parte, na tentativa de elaborar explicações e reflexões distintas dos diferentes fatos e fenômenos que o circundam.” O conceito de criticidade está desta forma, associado ao ato de voltar-se para si mesmo na busca de reflexões que levem o indivíduo a compreender melhor o que faz, vivencia e sente.

Segundo Badaró (2005), a formação do senso crítico está vinculada a uma alteração qualitativa da maneira de pensar e compreender o mundo. Esta alteração provoca uma reinterpretação e o enriquecimento do conhecimento já existente.

A proposta deste novo conhecimento demonstra que o mundo é cognoscível pelo homem. O mundo verdadeiro da teoria, por oposição ao mundo aparente do conhecimento comum e do realismo ingênuo, modifica a maneira de aprendermos a realidade. O sujeito cognoscente deve analisar de modo crítico a realidade, uma análise de conceitos científicos, a fim de evidenciar o crescimento dialético por aproximações com o objeto. A realidade é, portanto irreduzível ao sujeito, a possibilidade de aproximações entre sujeito e o objeto são inesgotáveis. (BADARÓ, 2005, p.35)

A opinião que está situada na mente, como um obstáculo, precisa ser destruída para que seja dado lugar para a construção do conhecimento, que vai exigir do indivíduo uma postura crítica, objetiva e sistemática, que o levará a desvincular-se da visão de senso comum de realidade e das opiniões intuitivas.

Para que haja essa superação do senso comum, a educação precisa exercer seu papel contribuindo de forma significativa para uma aprendizagem que desenvolva nos educandos o senso crítico. A educação precisa favorecer uma formação baseada na aquisição e aprimoramento de conhecimentos e permitir o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sociedade atual, tais como seleção e processamento de informações, autonomia, capacidade para tomar decisões, trabalho em grupo, flexibilidade, senso crítico, que são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais.

### 1.3 Formação do Pensamento Crítico no Processo Educativo

Vários estudos revelam que a educação, em especial a escolar sistematizada, tem e assume papel primordial na formação dos alunos como sujeitos atuantes da realidade social em que se inserem. As instituições escolares vêm sendo instigadas a repensar o seu papel frente às transformações que se revelam na sociedade atual. Nesse sentido, entende-se que é necessário superar a educação que se caracteriza e se baseia na mera transmissão de valores e conhecimentos e propiciar uma educação participativa e interativa, que objetive a formação integral do aluno.

Essas atitudes devem estar ligadas a outras como compreender conceitos e teorias científicas, adquirir competências cognitivas, associadas à prática de ciência, bem como fomentar uma atitude científica de olhar o mundo e, por fim, desenvolver competências para usar o conhecimento científico na resolução de problemas. (BADARÓ, 2005, p.108).

Pode-se acrescentar que a escola deve se preocupar com a formação cultural e científica de todos os seus alunos e assim oferecer a eles contato cultural, científico, técnico, estético, ético, evidenciando a preocupação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse processo são fundamentais determinadas habilidades, dentre as quais podem ser destacadas: o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação; a preparação para o processo produtivo, tecnológico e comunicacional, bem como a formação da cidadania crítica, que oferece condições para que todo indivíduo consiga interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.

A educação, por sua vez, só favorecerá o pensamento crítico quando desempenhar um papel significativo nos processos sociopolíticos, pois está relacionada ao desenvolvimento da autoconsciência crítica. Essa crítica implicaria o rompimento com o discurso antigo, seja no âmbito teórico ou prático, para recriar um novo processo cultural. A perspectiva baseada na criticidade deve ser capaz de neutralizar a teoria antiga, mostrando sua incoerência.

Verifica-se, no entanto, que para que esta antiga teoria seja neutralizada e a visão do senso comum superada, a escola e seus atores devem assumir o papel central do processo de ensino aprendizagem em prol da construção de uma visão de mundo unitária, que liberte os homens do senso comum e de sua filosofia espontânea.

A elaboração de uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade, de grupos fanáticos, filosóficos ou religiosos. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórico; já as construções que correspondem as exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, ainda que atravessem muitas fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinação mais ou menos bizarras e heteróclitas. (GRAMSCI, 1999, p.111).

A escola, em seu sentido mais amplo, colabora de forma significativa para reforçar uma consciência autônoma, educar os alunos para pensarem de modo claro, libertando-os de uma simples visão caótica, colaborando segundo Gramsci (1999), para uma educação que não se limite à simples enunciação teórica de princípios e métodos, mas que realize a articulação do trabalho educativo com a indução, a dedução, a lógica formal e a dialética.

Assim, a educação passaria a assumir realmente um caráter emancipatório, contribuindo para a formação do indivíduo que age e reflete sobre sua própria história.

Com essa visão de escola, como menciona Gramsci (1999), a velha escola seria abolida e substituída por uma escola que, mediante o que ensina, luta contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, que visa ao desenvolvimento pleno e coletivo do indivíduo, fazendo com que ele consiga participar ativamente da realidade a qual está inserido, com vistas a transformá-la e socializá-la.

Gramsci (1999), afirma que a criticidade pode e deve ser construída diariamente, em um processo lento e de formação continuada, em que o sujeito entrará para um mundo magnífico, de valores de relevância estética e tecnológica e com esses valores conseguirá identificar novas técnicas e construções que lhe

permitirão assumir pontos de vista diversos perante todo e qualquer fato ou assunto que possam ser colocados em pauta.

A formação do senso crítico depende de certo amadurecimento intelectual, da formalização do pensamento e de uma educação crítica que esteja ligada aos diferentes e possíveis papéis que a educação poderia e pode desempenhar dentro de um contexto sóciopolítico particular.

No entanto, estudos revelam que para favorecer a construção desse pensamento crítico não basta ao professor dominar a arte de ensinar, é preciso dominá-la e colocá-la em prática fazendo uso do conhecimento que possui, para que o conteúdo a ser ensinado possa estar repleto de significado para o aluno.

[...] o senso crítico depende de certo amadurecimento intelectual e formalização do pensamento não encontrados em criança, mesmo as mais inteligentes. O senso crítico refere-se a habilidades já desenvolvidas (e não apenas potenciais), presumivelmente através de leitura, reflexão e da própria prática. (CARRAHER, 2003, p. 20).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve propiciar o desenvolvimento de habilidades que levem o indivíduo a uma formação crítica e reflexiva e o professor ofereça subsídios para que o aluno eleve o seu nível de informações que são fundamentais para a problematização e apreensão da realidade.

O professor não pode assumir uma prática desprovida de reflexão, nem tão pouco se mostrar imparcial diante do conhecimento historicamente construído, pois esta atitude retratará seu descomprometimento com a formação social, cultural e intelectual do seu aluno.

Nota-se que o professor precisa ter o compromisso da investigação e da análise crítica verificadora de certas teorias e práticas. Precisa favorecer o enriquecimento do repertório intelectual de seu aluno e este só será construído por meio da prática de leituras diferenciadas e relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala ou aos fatos e acontecimentos diários. O professor a todo o momento deve instigar o seu aluno a ler, pesquisar, vivenciar situações para que esse universo cognitivo possa ser ampliado diariamente. É a partir dessas experiências cognitivas que o aluno conseguirá expor idéias com expressividade, argumentar para defendê-

las ou negá-las, usando sua criatividade, dando um enfoque diferente do já conhecido.

Nesse sentido, “a autoridade intelectual” citada por Carraher (2003) necessita ser deixada de lado e a convivência humana se constituirá por meio da luta de inteligências, ou seja, o confronto entre as diversas formas de ler e entender a realidade.

Por sua vez, a educação precisa propiciar o desenvolvimento de habilidades, dentre as quais podem ser destacadas: a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade e a criticidade, que são fundamentais para os diferentes contextos sociais.

A educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Se pretendermos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não tem acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de habilidades está sendo potencializado nos contextos formativo e se com isso é facilitada à interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora. (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p31)

A educação necessita romper com o discurso tradicional que se baseia nas teorias conservadoras, que defendem uma educação baseada na reprodução, e aderir a um processo integrador, participativo e permanente, embasado na ação conjunta de todos os envolvidos no processo, sem nenhum tipo de exclusão, oferecendo respostas às necessidades dos alunos.

A formação de um sujeito crítico precisa deixar de ser privilégio de uma parcela de nossa sociedade, tornando-se necessário que um número maior de pessoas desfrute desta riqueza infinita de assuntos e áreas de informações. A realidade educativa precisa contemplar a experiência humana, possibilitar a todo momento um aprendizado significativo que leve em consideração as características específicas de cada aluno, compensando as diferenças, não prejudicando a individualidade nem tão pouco a formação do senso crítico.

A educação precisa mudar a sua cultura, superando a cultura do individualismo, que se encontra tão presente dentro das instituições educativas, por uma cultura baseada no trabalho compartilhado, a partir do desenvolvimento de

atividades abertas que contribuam para a formação de cidadãos democráticos e, acima de tudo críticos.

Enfim, não basta mudar as pessoas para transformar a educação e suas conseqüências. Temos sim, que mudar as pessoas e os contextos (as pessoas em seus contextos) educativos e sociais. Dessa forma, começaremos a mudar muitas coisas, entre elas valorizar e fazer com que se valorize a humanidade realmente como ela é: um aglomerado de diferenças culturais, de etnias, de religiões, de conhecimentos, de capacidades, de ritmos de aprendizagem, etc., que é precisamente uma das características que nos define como seres humanos. (IMBERNÓN, 2000, p. 86)

Para que esses propósitos possam ser alcançados e as mudanças ocorram gradativamente é necessário que a instituição gere uma atitude de autocontrole, propiciando a troca de idéias, de experiências e de propostas. Os princípios de convivência baseados na liberdade, na troca de experiências, no diálogo, na reflexão e na responsabilidade, estimulando a dignidade humana baseada na solidariedade e respeito mútuo, na consciência social e política, devem ser recuperados dentro da instituição.

Lamentavelmente, o que se verifica nos espaços escolares é que os conteúdos ainda vêm sendo transmitidos de forma fragmentada, desarticulada, neutros, desprovidos de significado e os processos de construção e de reconstrução estão longe de fazer parte deste processo educativo.

A incoerência apresentada entre teoria e prática é muito grande, uma vez que ocorre a supervalorização de atividades que se preocupam apenas com a repetição e memorização e não com a compreensão e entendimento.

Esse processo educativo, como afirma Gebran (2002), contribui para a paralisia da atitude crítica do aluno e reforça cada vez mais a incapacidade de estabelecimento de relações entre conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições sócio-econômicas, culturais e históricas da realidade social. O ensino torna-se alienador, pois não permite a participação efetiva do aluno neste processo educativo e no processo de construção do conhecimento, nem tão pouco questiona, problematiza ou critica o saber que a ele é transmitido. Dessa forma, perde-se o que seria o principal objetivo da educação, o favorecimento de um processo criativo e inovador para o aluno, onde a construção, organização e transmissão de conhecimentos estariam intrinsecamente ligados à transformação e desenvolvimento do senso crítico.

O conhecimento, enquanto meramente informativo transformou-se na própria mercadoria e a ciência tornou-se algo que é ativamente desenvolvido pelo próprio capital para sua incorporação como força produtiva. Aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar, passa a se constituir numa seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades e o grande educador passa a ser o capital. (GEBRAN, 2002, p. 59).

Portanto, os educadores, sujeitos-atores deste processo, devem preparar o aluno para apreensão e análise consciente da realidade, numa prática de reflexão permanente e contínua.

Assim, torna-se fundamental a análise e a reflexão das práticas educativas vigentes que envolvem um processo de reorganização da ação pedagógica presente nos ambientes escolares.

Daí a importância de recuperar uma pedagogia da pergunta e não só da resposta, favorecedora de uma aprendizagem baseada mais no diálogo do que no monólogo. Falamos de imaginação, de capacidade, de estímulo, etc. algo que aprendemos com a nova escola do séc. XXI. (IMBERNON, 2000, p.89).

O papel da educação seria então o de rever toda a sua estrutura, os seus agentes, formas de administração e, principalmente, facilitar e favorecer a participação de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos nesse processo. Torna-se necessário rever o papel da instituição escolar e seu papel na educação dos cidadãos e, para isso, é preciso fazer uso da imaginação na busca de alternativas.

Torna-se evidente que a escola necessita rever com urgência a sua prática educativa com vistas à adoção de proposições educativas que considerem as noções de liberdade, igualdade, dignidade humana, democracia, moral, de responsabilidade social passando assim a valorizar a importância da formação do indivíduo conhecedor dos seus direitos, crítico, ativo e transformador da realidade.

As instituições escolares precisam urgentemente aderir às novas transformações sociais e preparar os alunos a enfrentarem os conflitos que fazem parte do cotidiano. Para esse enfrentamento, no entanto, eles precisam estar munidos de habilidades que são importantes, como consciência crítica, debate,

trabalho conjunto e flexibilidade, que permitirão a construção de um pensamento capaz de selecionar informações relevantes, argumentar e questionar, tomar decisões, etc.

Mediante essas considerações, no próximo capítulo serão feitos alguns apontamentos sobre o papel da universidade na formação crítica, humana e profissional, bem como serão retratadas as intencionalidades da educação superior, as implicações pedagógicas e a ação docente como elemento fundamental para formação e desenvolvimento do pensamento crítico.

## **2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DA CRITICIDADE NO ENSINO SUPERIOR.**

No capítulo anterior apresentamos algumas características do pensamento crítico e procuramos evidenciar a importância da formação deste pensamento para o crescimento intelectual, político e social do indivíduo. Neste capítulo será abordada a formação da criticidade no ensino superior, ressaltando a importância da universidade em favorecer a formação do senso crítico no aluno e futuro profissional por meio de suas intenções educativas, conteúdos, metodologia e atividades.

### **2.1 O Desafio da Promoção da Criticidade no Ensino Superior.**

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, devem ser especialistas em amor: interpretes de sonhos. (Rubem Alves)

O país passa por grandes transformações em todos os níveis da atividade humana, tanto no campo político, econômico, social e educacional. Tais transformações evidenciam a necessidade de uma formação global, que se preocupe com o desenvolvimento intelectual, cognitivo e crítico dos indivíduos. As mudanças, no entanto, só ocorrerão se as instituições escolares adotarem uma postura que priorize as diferentes potencialidades do educando.

A universidade como instituição educativa e social se caracteriza, como mencionam Pimenta e Anastasiou (2005, p.168), “como ação e prática social, pautando-se pela idéia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento.”

Vista como instituição social, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Verifica-se no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos que

acabam revelando as divisões e contradições existentes na sociedade e que influenciam, direta ou indiretamente todo sujeito que dela participa.

Há, portanto, a necessidade de vincular todos os fatos que permeiam a sociedade. Contudo, na maioria das vezes há um distanciamento e uma indiferença com a realidade vivida, configurando-se simplesmente como entidade administrativa, regida por idéias de gestão, previsão, controle e êxito, que nem sempre se preocupam com a formação dos sujeitos que dela fazem parte.

Na perspectiva de instituição que interfere diretamente na formação individual de cada sujeito que a frequenta, é necessário que a universidade abandone seu papel tradicional de receptora e transmissora de uma cultura técnica-científica (em sua maioria a cultura dominante) e se preocupe com os interesses coletivos e com a formação dos indivíduos que dela participam.

Embora o espaço da universidade não seja o único onde ocorre a educação e a transmissão cultural, é nesse espaço que parte dos indivíduos e grupos com diferentes interesses e culturas, crenças, valores e percepções, entram em contato com o saber sistematizado e por meio dele elaboram processos de negociação, de argumentação, de construção de novos conhecimentos, de reflexão, de pensar criticamente. Por conseguinte, a universidade precisa adotar posturas críticas e criadoras que favoreçam a reflexão sobre o momento histórico e sobre os fatos que permeiam a sociedade como um todo.

Criadora e crítica, porque além de tomar consciência continuamente do que faz, deve se colocar num processo permanente de revisão de suas próprias categorias, porque isso marca a historicidade crítica de uma instituição humana; criadora e crítica, porque específico da universidade é o esforço de ser e desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial humano racional constantemente ativo na leitura dos acontecimentos da realidade, para ver, para analisar, comparar, julgar, discernir e, finalmente, propor perspectivas racionais de ação, em acordo sempre com as exigências do homem que aspira a ser mais, dentro do processo histórico. Para ser consciência crítica, portanto, a universidade deve estar continuamente em interação com a sociedade, a realidade que a gera e sustenta. (LUCKESI et al., 2003, p. 42).

Essa prática social torna-se um fenômeno essencialmente humano, pois envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo,

que indagam, questionam, propõem caminhos para uma realidade que precisa ser compreendida e desvelada de forma consciente, crítica, participativa e autônoma nas diferentes relações e interações.

Nota-se que no processo de construção do conhecimento, a universidade tem e assume papel fundamental, pois irá viabilizar novas práticas educativas que conduzam à revisão e reelaboração da forma de pensar desses sujeitos. Para que esse processo se viabilize é necessário que as práticas educativas sejam repensadas visando estimular e favorecer o processo de desconstrução do pensamento comum e reconstrução do pensamento crítico.

Não se ignora e nem tão pouco se desconsidera que essa tarefa não é simples. Transformar as instituições escolares, principalmente no que diz respeito às suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que acentuam a exclusão social, em instituições que privilegiem um ensino mais humano e igualitário, no qual todos os alunos possam ser educados e lhes seja propiciado um desenvolvimento cultural, científico tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige o redimensionamento das práticas educativas efetuadas em sala de aula.

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p. 162)

Trata-se de propiciar condições para que todos os indivíduos, independentemente de raça, cor, credo, cultura, desfrutem do conhecimento historicamente construído para que possam, de maneira compromissada, buscar possíveis soluções para os problemas que a própria sociedade gerou.

Em decorrência dessas finalidades, a universidade passa a expressar e contemplar, como afirma Pimenta e Anastasiou (2005 p 163), “a diversidade e a pluralidade de pensamento.” Deve preocupar-se com a participação ativa dos

sujeitos envolvidos nesse processo e fortalecer a construção de práticas que visem consolidar a interação humana no universo social.

Assim, a universidade deve ter como intuito contribuir para a criação, desenvolvimento crítico e técnico, para o desenvolvimento cultural e a preparação do sujeito para o exercício das atividades profissionais que exigirão a aplicação de conhecimentos que foram gradativamente construídos na universidade. O conhecimento passa a ter importância na vida do indivíduo, pois o prepara para a vida em sociedade, em que atuará como cidadão crítico e como profissional reflexivo de alguma área da atividade humana.

Verifica-se ser fundamental que a universidade ofereça condições para que todos os indivíduos construam seus significados, valores culturais, morais, éticos, políticos, pois estará preparando-os para se inserirem na sociedade como sujeitos transformadores, produtores e gerenciadores de conhecimentos.

O ensino universitário, como menciona Pimenta e Anastasiou (2005, p164), “constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade.”

Vista como socializadora do saber, como espaço de relações humanas e como formadora do senso crítico a sala de aula deve tornar-se, como afirma Pérez Gómez (1998a, p.61), “um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade,” em que o domínio de técnicas e métodos científicos sejam ensinados criticamente, num processo de investigação do conhecimento, partindo do universo cultural do aluno para a inserção de novos conhecimentos.

É necessário que se valorize a reconstrução das experiências baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais. Diante dos diferentes interesses e variedades culturais, a universidade precisa criar e provocar na sala de aula uma assimilação criativa e crítica que favoreça todos os alunos. Isso não significa que o conhecimento e as atitudes dos alunos estarão livres de orientações. A diferença está na forma como esses alunos serão orientados a conhecer os fatores e influências que ajudam no seu desenvolvimento intelectual.

Para isso, Pérez Gómez (1998a) sugere que se crie um espaço de comunicação na sala de aula em que os alunos participem ativamente do processo

educativo por meio de suas contribuições, interesses, preocupações e desejos. Nota-se que a construção do conhecimento ocorrerá mediante a troca de informações e concepções dos sujeitos envolvidos no processo, que juntos trabalharão com vistas à aprendizagem significativa.

Para favorecer a aprendizagem significativa no ambiente escolar, privilegiando a comunicação, a troca de informações e a aquisição de conhecimentos a partir das trocas sociais, o aluno precisa ser visto como sujeito de sua aprendizagem. Ser aluno é ser aprendiz, em constante interação com oportunidades que devem ser oferecidas pelo professor. O aluno precisa assumir nesse processo o seu papel de ser que pensa, questiona, busca incessantemente o saber, discute, cria e, conseqüentemente, atribui sentido ao objeto do conhecimento.

Esse processo provoca mudança na postura do aluno que aprende a utilizar os conceitos, habilidades, atitudes e valores, que estão internalizados na resolução de problemas da vida cotidiana. Para Libâneo (2002, p. 37),... “o que se agrega aqui em termos de um pensar crítico, é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade.”

A fim de provocar a reconstrução dos pré-conceitos, atitudes e modos de atuação que os alunos já possuem, a universidade precisa reorganizar seu espaço, suas atividades, transformando a vida da sala de aula, de modo que os alunos possam vivenciar práticas que estimulem a busca, a comparação, a crítica do pensamento e das ações.

Provocar a reconstrução crítica e da ação nos alunos exige uma universidade e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver nas normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 26).

O aluno passa a ser referência desse processo. O seu cotidiano será valorizado, haverá preocupação com a sua linguagem e com a análise dos fatos, feita a partir de uma reflexão permanente promovida pelo conflito entre pontos de

vistas diferentes que levam a uma negociação e, posteriormente, ao aprender a pensar sobre o pensar.

Na vida cotidiana o indivíduo aprende reconstruindo e reinterpretando os significados da cultura através de um processo contínuo de negociações. A proposta de reconstrução e reinterpretação de conceitos e cultura contribui de forma significativa para a formação e desenvolvimento do pensamento crítico, pois o aluno, no momento em que incorpora a cultura da universidade, revê a sua cultura, seus pré-conceitos e estabelece uma relação crítica entre eles. Essa relação crítica o leva a analisar as suas próprias concepções não sistemáticas que foram sendo construídas por meio de suas experiências e vivências.

A realidade das instituições indica que os professores assumem papel primordial nesse processo, uma vez que são eles os responsáveis em promover situações dentro da sala de aula que promovam o conhecimento como objeto de indagação, investigação e reflexão. Portanto, os professores precisam ser investigadores de sua própria ação, formadores do processo de formação e, principalmente, precisam ser reconhecidos e reconhecerem-se como sujeitos ativos, produtores de uma realidade educacional e social que necessita ser interpretada e transformada.

Portanto, a função do professor, principalmente nas universidades, não pode e não deve se restringir à transmissão de informações desconectadas, descontextualizadas, isoladas e inquestionáveis. Como formador e facilitador da aprendizagem, o professor deve preocupar-se em oferecer processos que incluam o aprender a pesquisar, a conhecer, o aprender a aprender, o aprender a atuar com espírito crítico e principalmente o aprender a conviver.

O professor poderá se utilizar de diferentes procedimentos de ensino que permitam ao aluno explorar, raciocinar e refletir de forma crítica. Para isso o professor precisa ser também crítico, questionador, pesquisador, criativo, inovador e, principalmente, capaz de favorecer a construção do conhecimento mediante práticas comprometidas com a formação intelectual, cognitiva, moral, ética, social de todos os alunos.

A função do professor/a será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço do conhecimento compartilhado, mais nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum. Quando se restringe a negociação, se impõe uma aprendizagem acadêmica a margem das exigências experienciais dos estudantes e se justapõe uma estrutura de aprendizagem, a acadêmica, que embora sirva para resolver os problemas da aula, não está conectada com os esquemas prévios dos alunos/ as e nada pode na hora de provocar a reconstrução do conhecimento. (PÉREZ GÓMES, 1998a, p.64)

O professor, ao atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisará criar condições para o aluno socializar suas interpretações pessoais num processo de socialização crítica e discussão diante do problema em estudo para que o aluno aprenda a pensar e a expressar-se com mais clareza.

A docência universitária deve se constituir em um processo mediador entre sujeitos que são diferentes, professor e alunos, que juntos conquistarão o conhecimento. Para que esta conquista possa ser efetivamente alcançada é fundamental iniciar a aquisição do conhecimento pela realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, “os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva proposta a ser posta em ação.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.109)

Verifica-se que o conhecimento dos professores é constituído “... da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.185)

Estando esse caráter reflexivo presente nas ações educativas, e mais propriamente nas próprias ações dos professores, será possível desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar com autonomia, com seriedade, com espírito participativo, colaborativo e crítico. Para isso é necessário que o professor também se insira num constante processo de auto-formação e identificação profissional, sendo reflexivo e aberto a mudanças para melhorar sua prática.

O papel mediador do professor pode contribuir significativamente para essa aprendizagem. Exige-se dele habilidades para: criar um clima de busca e de respeito mútuo; estimular a expressão do aluno e seguir de perto o seu raciocínio ajudando-o a verbalizá-lo; incitar a classe a examinar e esclarecer o ponto de vista ou as dúvidas do companheiro; colocar questões instigadoras, desestabilizadoras e significativas que estimulem o reexame das idéias e promovam a relevância do diálogo; avaliar o debate, retomando os caminhos percorridos, proporcionando ao grupo uma visão de síntese e um sentimento de realização intelectual. (GARRIDO, 2001, p.131)

Para o desenvolvimento das competências do pensar criticamente, é necessário os professores ensinarem os alunos a argumentarem, dialogarem, trazendo para a realidade da sala de aula sua realidade vivida. Desta forma, o aluno terá condições de se tornar um sujeito pensante, capaz de utilizar seu potencial de pensamento para a construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores, que serão fundamentais para desenvolver seu potencial e adquirir novas competências desejáveis para sua realização pessoal e profissional.

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas salas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam aos alunos adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno. (MASETTO, 1998, p. 24)

Na sala de aula, o professor não deixa de ser, como menciona Masetto (1998, p.23), "... um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo."

Como cidadão, o professor possui sua própria visão de mundo, de sociedade, de homem, de cultura e de educação, e isto o ajudará a formar alunos com capacidade de trabalho autônomo e colaborativo e com espírito crítico. Suas ações e opções serão dirigidas por uma visão crítica que não ocorrerá por meio de monólogos. "O desenvolvimento crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar." (ALARCÃO, 2004, p. 32).

Quando se menciona a importância dos professores se comprometerem com as mudanças sociais, se evidencia a necessidade de estarem atentos às inovações tecnológicas, aos novos meios de comunicação e informação que causam um impacto muito grande na educação escolar e na vida cotidiana de todos nós.

Ao se preocupar em estar sempre bem informado da realidade, e em particular na sua área de atuação, por meio de estudos e pesquisas, o professor passa a ter maiores condições de proporcionar a ele e também a seus alunos reflexão concreta dos temas estudados, dos problemas e fontes de estudos, com o auxílio de recursos que complementam e enriquecem sua prática pedagógica do professor.

Mediante as tecnologias da informação e da comunicação, o professor consegue entrar em contato com informações que são trabalhadas com o auxílio de recursos de imagem, vídeo, texto ou áudio. Assim, é extremamente importante a incorporação das novas tecnologias no processo pedagógico, mas elas não substituem a presença e o papel do professor.

Não há um recurso que responda a todas as necessidades. Cada um tem características específicas que deverão ser avaliadas pelos docentes na hora de selecionar os mais adequados para os estudantes para a consecução dos objetivos educacionais, de acordo com suas condições e necessidades. (TEDESCO, 2004, p. 96).

Os meios de comunicação e informação enriquecem os conteúdos trabalhados em sala de aula e orientam as discussões sobre os mais variados temas, permitindo, como afirma Tedesco (2004, p. 132), “uma comunicação interativa e multimídia que leva os jovens a se relacionarem de modo mais flexível com o conhecimento.” O autor ainda acrescenta:

Nesse novo espaço escolar, submetido aos princípios de flexibilidade e de integração de recursos, o professor é mais um mediador no processo de aprendizagem do que um transmissor de informação. As mudanças metodológicas se concretizam em aulas interativas, atividades em grupo, avaliações externas, auto-avaliação e atividades de ampliação. (TEDESCO, 2004, p.133)

Portanto, é necessário que sejam dadas condições aos professores de se adequarem a essa perspectiva pedagógica para que assim possam adaptar sua prática docente às novas exigências da sociedade. Para isso o ambiente educacional precisa gerar condições para que os professores possam ter a liberdade de optarem entre os modos e situações de uso dos recursos tecnológicos.

Na universidade, a aula deve favorecer momentos que muitas vezes são construídos de improviso, em razão das intervenções dos alunos, que apresentam dados a respeito do assunto trabalhado. Em um trabalho que vise à construção do pensamento crítico, esse momento é crucial, pois os tipos de interferências e colocações são muitos e podem variar de acordo com o contexto de cada aluno. Caberá ao professor trabalhar com as diferentes idéias, sistematizá-las e fundamentá-las teoricamente, com vistas à construção de conhecimentos.

A interação no contexto escolar garante a construção do conhecimento e gera o processo reflexivo que conduz a uma compreensão ativa dos alunos, mediante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Como espaço de relações humanas, onde a prática acontece cotidianamente, desde a infância do aluno, a sala de aula precisa proporcionar momentos de discussão e reflexão que contribuem de forma significativa para a formação da consciência crítica que estará fundada nos fatos históricos que permeavam e permeiam a realidade de cada um dos alunos envolvidos no processo educativo.

A aula é, então, dinamizada pela relação pedagógica, porque registra, em situação concreta, a maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. É ainda durante a aula que professores e alunos criam e recriam o processo educativo: tomam decisões quanto à concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender e pesquisar, alicerçados na pesquisa. (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 176).

Nesse sentido, a aula, ou melhor, dizendo, a forma como ela ocorre, influencia ou não a formação do sujeito crítico. Para que haja contribuição significativa por parte da instituição para a formação do sujeito crítico e reflexivo, faz-se necessária a harmonia entre todos os elementos que constituem a aula

propriamente dita, assim como ações, procedimentos, conteúdos selecionados, forma de avaliação, etc.

Por essa razão, a função do professor é oferecer uma aprendizagem que propicie a articulação desses elementos. Nessa tarefa, o professor, em primeira instância, preocupar-se-á em conhecer com profundidade os conteúdos de sua disciplina.

Se do aluno se deseja que realize uma construção de relações significativas, com maior razão se exigirá do mediador do processo – o professor- que o conhecimento relativo à sua função de mediador seja construído da mesma forma, isto é, significativamente. (MORETTO, 2003, p.114).

Cabe ressaltar que na evidencia da necessidade do professor conhecer os conteúdos não se refere unicamente que este conhecimento se vincule apenas aos conceitos, definições, num processo de ensino aprendizagem que visa um ensino de conteúdos pelos conteúdos, uma prática repetitiva e mecânica, mas que sejam estabelecidas as relações entre esses conteúdos e as experiências de vida dos alunos. Não se trata, portanto, de reduzir a quantidade de conteúdos a ser ensinados, mas sim de estabelecer relações entre eles e as situações de ensino-aprendizagem que devem se concretizar a partir dos interesses e necessidades dos alunos.

O ensino de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades precisam ser concomitantes, isto é, a partir de situações bem determinadas (de projetos, por exemplo) o professor busca os recursos necessários para a abordagem da situação complexa. (MORETTO, 2003, p.86).

Os conteúdos ensinados precisam contribuir para a construção da capacidade dos alunos para abordar situações complexas. Essa capacidade pode ser alcançada quando o aluno tiver disponíveis os recursos que contribuam significativamente para sua efetivação. Um dos recursos “é o conjunto dos conteúdos relacionados à situação a ser enfrentada. Identificamos com isso, o foco do novo paradigma de educação: o ensino de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades precisam ser concomitantes” (MORETTO, 2003, p.86)

O professor, ao escolher este ou aquele conteúdo para trabalhar com seu aluno precisa certificar-se de sua contribuição efetiva para o desenvolvimento sócio-político, cultural e crítico de seu aluno, de modo que ele consiga estabelecer relações amplas e precisas entre o objeto do conhecimento e a realidade social.

Nesse sentido, os conteúdos trabalhados em sala de aula são fundamentais no processo de construção de representações significativas pelos alunos. Para isso, precisam ser pensados, refletidos, analisados, contextualizados e sua relevância para o processo de ensino aprendizagem deve ser identificada tanto por quem ensina como por quem aprende. Nesse sentido, Moretto (2003, p.89), afirma que, “compete ao professor a seleção dos conteúdos, com clara precisão de seus significados nos contextos em que são apresentados.”

Ao selecionar os conteúdos, o professor deve sempre analisar os contextos em que serão inseridos, para que assim possa identificar a sua relevância para aquela determinada realidade social. E mais ainda, os conteúdos selecionados devem promover o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, que são indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, assim como a sua inserção no mundo.

Os conteúdos devem ser estabelecidos “em função de sua relevância social”, selecionados a partir do “acervo cultural disponível” e convertidos em “saber escolar”, isto é, seqüenciados e dosados segundo as finalidades de cada nível de ensino, as características de cada matéria, os aspectos bio-psico-sócio-culturais de desenvolvimento cognitivo do aluno, visando à compreensão reflexiva e crítica da realidade e a produção de novos conhecimentos. (SAVIANI, 1994, p. 80)

Nessa perspectiva, os conteúdos assumem sua dimensão crítico-social, pois propiciam ao aluno a conquista do saber sistematizado mediante as práticas que se preocupam com o domínio deste saber, no sentido de sua apropriação e não somente de mera recepção. Para que essa apropriação do saber possa se concretizar o educador precisa assumir, como menciona Saviani (1994, p.81),

... um compromisso político que deve se expressar na sua capacidade de ultrapassar as aparências e captar as distorções - o que é impossível sem o domínio do conteúdo a ser trabalhado e dos métodos e técnicas que possibilitem sua transmissão-assimilação/apropriação.

A construção do conhecimento acontece num trabalho que possibilita que o conteúdo desenvolvido caminhe em integração com o mundo percebido do aluno, com suas experiências que foram construídas sistematicamente por meio de vivências diárias.

Nesse processo a metodologia de ensino assumida evidenciará a socialização crítica das interpretações feitas pelos alunos que, deixando a posição de sujeitos passivos, assumem postura crítica diante do conhecimento e dos problemas que possam surgir.

A metodologia, a opção metodológica, precisa vir assentada em novos pressupostos, que, nesse momento histórico, parecem indicar forte tendência para uma abordagem progressista (com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas) aliada ao ensino com pesquisa (visando a investigação para produção de conhecimento), que contemple uma visão holística (resgate o ser humano como um todo, considere o homem em suas inteligências múltiplas, leve a formação de um profissional humano, ético e competente), alicerçada numa tecnologia inovadora (com utilização de recursos informatizados e bibliográficos inovador. (MASETTO, 1998, p. 67).

A metodologia da aula universitária, como afirma Lima (2000, p. 159), “... passa a contemplar a qualidade do processo de ensino aprendizagem que se configura agora, na expressão livre do aluno que cria, constrói, compara hipóteses, e avança rumo à construção do conhecimento.”

A universidade começa a vivenciar uma metodologia de aula que propõe um problema de ensino, faz sua contextualização histórica e social para que, posteriormente, os alunos possam intervir de forma crítica nesse problema estudado.

O percurso com essa metodologia de aula universitária envolve um momento dialético entre vários encontros/desencontros da vivência metodológica para trabalhar problemas didáticos, sendo que os momentos interpretam e se reconstróem no próprio agir e no próprio enunciar do processo. (LIMA, 2000, p.158)

As estratégias criadas para a viabilização da criticidade devem estar pautadas em contextos que fazem parte do cotidiano escolar, visto que o processo de construção do conhecimento se dará por meio de ações conjuntas.

A metodologia da sala de aula universitária que contribui para a formação do pensamento crítico considera segundo Camargo (2000, p. 219), “tudo

o que acontece na escola e interfere no processo de apropriação do saber, respalda-se em uma concepção de ensino centrada especialmente na perspectiva cultural e voltada para a ação/ transformação.” Essa proposta pode garantir um processo interdisciplinar, pois favorece a superação da fragmentação entre as disciplinas e a interação entre os mais diversos campos do saber, um espaço de diálogo e troca entre os pares, o que pode encaminhar para uma percepção do conhecimento como um todo.

Alicerçada nestes princípios, a metodologia contempla um ensino baseado na pesquisa que leva em conta a produção individual e coletiva do conhecimento. Atitudes e práticas interdisciplinares favorecem a formação e desenvolvimento do senso crítico no ensino superior, pois além de eliminarem as barreiras existentes entre as disciplinas, eliminam também as barreiras entre os próprios sujeitos envolvidos no processo educativo, que passam a se envolverem e se comprometerem em projetos que se tornam comuns, assim seus hábitos já estabelecidos, se modificam em relação à busca do conhecimento, o que leva a construção e formação coletiva do conhecimento crítico.

Essa nova proposição metodológica deverá encaminhar para um novo olhar sobre as propostas de verificação da aprendizagem, ou seja, é preciso refletir sobre os procedimentos de avaliação que podem se sintonizar com esse novo processo pedagógico.

O que se verifica atualmente é que as práticas avaliativas não se preocupam com os aspectos qualitativos da aprendizagem, ou seja, não contribuem para que a aprendizagem se torne significativa para os sujeitos envolvidos no processo. Geralmente faz-se uso de único instrumento avaliativo, a prova, e não se considera a participação, interesse e a frequência dos alunos durante as aulas.

As conseqüências desse modelo de avaliação são inúmeras e repercutem na criatividade dos alunos, na insegurança que demonstram para experimentar raciocínios mais complexos e na necessidade de aprenderem simplesmente para dar respostas.

A avaliação tem se preocupado com a busca excessiva da objetividade, que está expressa na reprodução de respostas prontas e que refletem a reprodução do conhecimento. O que se avalia é o produto final, por meio de provas que verificam não a qualidade do saber adquirido, mas sim a sua

quantidade, independentemente de esse saber ser esquecido com o passar de alguns dias.

Nota-se que a avaliação da aprendizagem preocupa os professores, pois seus resultados quando são satisfatórios proporcionam a continuidade dos estudos, mas quando não são satisfatórios acabam levando à repetência e até mesmo à evasão de muitos alunos.

Vista desta forma, como um instrumento que classifica e até mesmo que exclui, o verdadeiro caráter da avaliação é deixado de lado e o aluno acaba ficando sem estímulo para continuar seus estudos, uma vez que seus erros não são considerados para a retomada do processo de aprendizagem.

Evidencia-se que as formas avaliativas presentes nos ambientes educacionais precisam ser revistas para que se comece a trabalhar não mais com a repetição e memorização de conteúdos que serão cobrados posteriormente nas provas, mas é necessário que se trabalhe em prol do desenvolvimento, crescimento e formação crítica de seu aluno. Os instrumentos avaliativos nas universidades deveriam ser utilizados com o intuito de verificação ou não da aprendizagem significativa e não como na maioria dos casos, feita de maneira angustiante. A avaliação da aprendizagem é muito valiosa no processo educativo, assim não deveria ser utilizada como um recurso de repressão, quando se é cobrada dos alunos a memorização mecânica de uma série de conteúdos que foram trabalhados incansavelmente durante cada bimestre.

A avaliação precisa ser analisada, como afirma Moretto, (2003), sob novos parâmetros, assumindo outro papel no processo da intervenção pedagógica passando ser vista como parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar coerente com a forma de ensinar. “Se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem seguirá a mesma orientação.” (MORETTO, 2003, p. 96).

Para que a avaliação se torne eficiente, os objetivos propostos precisam ser relevantes e o processo para alcançá-los tem que ser racional e útil para os alunos, ou seja, o interesse desses alunos precisa ser despertado para que sintam vontade em aprender este ou aquele conteúdo. Essa motivação só ocorrerá quando o conhecimento transmitido for relevante no contexto dos alunos.

Cabe ao professor a função de organizar de forma eficiente o processo de avaliação da aprendizagem, de modo que a sua função classificatória possa ser substituída pela função diagnóstica e formativa. A avaliação deixará de ser um instrumento estático que freia o processo de crescimento do aluno, e passará a constituir como um instrumento de ação para o seu desenvolvimento e sua autonomia.

[...] muitos professores não percebem estar justamente deixando de formar um profissional competente através da manutenção de uma prática avaliativa classificatória. Comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, deixam muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades ou avançar no seu conhecimento. Quando o fazem, anulam seu próprio trabalho pela prática de resultados irrevogáveis e cálculos de “medidas de aprendizagem”. (HOFFMANN, 2003, p.121).

Nesses moldes, a avaliação passa a significar ação provocativa do professor, que desafia o seu aluno a refletir sobre todas as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando para um saber pensado e refletido.

Assim, o principal objetivo da avaliação não pode ser o de classificar, mas sim o de diagnosticar, buscando introduzir as melhorias necessárias para que o desempenho futuro do aluno possa ser satisfatório. A avaliação diagnóstica apresenta uma proposta pedagógica histórico-crítica, visto que se preocupa com a “...perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade caracterizada pelo modo capitalista de produção” (LUCKESI, 1998, p. 82). Assim, para que a avaliação possa se tornar diagnóstica é preciso que ela assuma a postura de estar realmente preocupada com o crescimento diário do educando.

[...] a ação avaliativa, enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objeto de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de alunos. (LUCKESI, 1998, p. 34).

Nota-se que as instituições escolares devem repensar a forma de conceber e organizar a avaliação, pois "... há a necessidade de prever tempo para que os alunos e docentes possam gerir e trabalhar verticalmente as informações, de modo a acontecer à transformação qualitativa que resgatará o interesse dos formados pelo processo de aprender." (SORDI, 2000, p. 236).

O processo avaliativo precisa viabilizar a autonomia, a criação e a emancipação intelectual do aluno. As questões das provas devem ser em sua maioria, discursivas e elaboradas a partir de situações contextualizadas. Além das práticas tradicionais, é interessante que o professor desenvolva técnicas próprias para avaliar, como por exemplo, seminários, pesquisa de campo, elaborações textuais, etc., levando em consideração a especificidade de cada disciplina. Com isso o professor estará avaliando o aluno globalmente, considerando suas diferentes habilidades e capacidades. A avaliação vista dessa forma tende a se tornar uma aliada da aprendizagem, uma vez que se mostra compromissada com o desenvolvimento pleno dos alunos em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, filosófica).

A pretensão é que os alunos, mesmo no contexto de uma prova, possam aprender, possam ser desafiados por intermédio de questões cujas respostas requeiram análise, compreensão, tomadas de decisão, questões que sejam bem formuladas e instigantes. Formas de avaliação que seja um convite ao raciocínio, ao compensar perturbações, no sentido de escolher a melhor alternativa para uma situação problema tal como foi proposta. Apesar das dificuldades de sua elaboração, vale apenas considerar contextos de avaliação que se realizem como oportunidades de aprendizagem. (PERRENOUD et al., 2002, p.121)

A avaliação, quando assume o caráter processual e dialógico, não precisa de dia marcado para acontecer, precisa acontecer todos os dias. Deve promover a problematização e a troca de experiências no espaço coletivo de reflexão e descoberta.

Nesse processo avaliativo com novas estratégias, sugere-se que o estudante universitário também possa ser avaliado por meio de "avaliação formativa que tem a única função de ajudar o aluno a progredir rumo aos objetivos propostos." (PERRENOUD et. al., 2002, p. 51).

A avaliação formativa não necessita ser padronizada, geralmente está inserida em um processo de resolução de problemas e se preocupa em dar suporte às necessidades individuais de cada aluno. Para a sua aplicação basta que o professor realize observação direta dos alunos quando estão trabalhando ou desenvolvendo algum tipo de atividade.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa apresenta-se sob a forma de regulação interativa, onde o professor observa e depois realiza, se necessário, intervenções na realidade observada. Essa observação é realizada com o intuito de se construir uma representação real a respeito das aprendizagens, das suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados.

A avaliação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída a priori, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada. (PERRENOUD, 1999, p. 104).

Certifica-se que o professor não poderá se restringir em realizar uma observação superficial, nem tão pouco preocupar-se somente em observar o nível de desempenho dos alunos. O professor possui autonomia para observar e avaliar conhecimentos, os processos de aprendizagem, os conteúdos trabalhados, as atitudes dos alunos, os aspectos cognitivos e afetivos relacionados àquela determinada situação, mas não deve estabelecer comparações entre os sujeitos observados.

No processo de ensino aprendizagem, o professor precisa preocupar-se com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Para tanto deve contribuir significativamente para esse desenvolvimento e para essa aprendizagem mediante diversos fatores como seleção de materiais, definição de tarefas, procedimentos didáticos e ações, que devem caminhar juntos em busca desta aprendizagem.

Sem dúvida, a avaliação formativa preocupa-se em realizar uma observação para poder ajudar o aluno a progredir de muitas maneiras, seja retomando e explicando o conteúdo, seja engajando-o em novas tarefas, propondo-

lhe outras razões para agir ou aprender, modificando o ritmo de trabalho, devolvendo-lhe a confiança, etc. “A ampliação da observação, da intervenção, dos momentos e modalidades de regulação vai ao sentido não só de uma outra avaliação, mas de uma pedagogia mais eficaz.” (PERRENOUD, 1999, p.107).

Essa ampliação da avaliação favorece o desenvolvimento não só intelectual dos alunos, mas também cognitivo social e operacional, além de estabelecer a articulação entre aquilo que foi estudado, trabalhado em sala de aula, vivido por cada aluno e a realidade social vigente.

A partir dessas reflexões sobre a prática pedagógica no ensino superior, percebe-se a necessidade de novas práticas educativas que propiciem a produção e a construção de conhecimentos que favoreçam o pensar criticamente.

Essas mudanças, no entanto, deverão ser construídas mediante a teorização e produção de conhecimentos, que levarão em conta as condições institucionais, sociais e históricas do ensino para que ocorra notadamente a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Promover mudanças requer repensar o cotidiano da sala de aula, adotar nova postura política e ética, preocupar-se com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento global dos alunos, enfrentar dificuldades e resistências que todo processo de mudança pode gerar. Contudo, as condições concretas de sua efetivação devem ser buscadas, produzidas, discutidas e assumidas, os conceitos e atitudes dos educadores precisam ser revistos em função da formulação de um modelo educacional que se preocupe efetivamente com a organização pedagógica das instituições escolares responsáveis pela socialização do saber historicamente acumulado.

### **3 TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA.**

No capítulo anterior abordamos a importância da formação do senso crítico no ensino superior e a forma como as universidades podem contribuir por meio de suas práticas educativas, conteúdos, metodologias e a avaliação para esta formação.

Neste capítulo apresentamos algumas características específicas do curso de Pedagogia, bem como reflexões a respeito da formação do senso crítico no curso que promove a formação do profissional da educação, docente e pedagogo. Fizemos algumas considerações a respeito das práticas que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula para favorecer esta formação crítica. Ainda neste capítulo realizamos uma análise das diretrizes curriculares para este curso, tecendo comentários e apontando em quais momentos as diretrizes contemplam a formação crítica e reflexiva dos futuros profissionais.

#### **3.1 Conceituando o Curso de Pedagogia**

Nossa Universidade forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas pré-determinadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (LICHNEROWICZ,)

Sabe-se que o crescimento intelectual, crítico e reflexivo se evidencia na ação de professores que oferecem condições para que todo e qualquer aluno realmente consiga uma aprendizagem que promova o seu aprimoramento e crescimento intelectual, científico e humano.

O futuro professor deve, durante a sua profissionalização, receber no curso de licenciatura em Pedagogia uma formação que o permita reflexões sobre os diferentes saberes que, articulados, lhe fornecerão condições para a construção de um conhecimento que propicie a vivência de experiências significativas para a sua prática posterior. Frente a essa formação, o licenciado terá condições de

compreender já durante a sua formação o contexto da escola onde provavelmente atuará as características da cultura escolar, as formas de organização das relações de poder ali vivenciadas, compartilhando saberes das práticas educativas presentes dentro das instituições escolares e realizando uma reflexão crítica da postura docente presente nas salas de aula.

Algumas reformas educacionais já estão sendo implantadas e as práticas educativas presentes na sala de aula estão sendo revistas em prol da qualidade do ensino e da boa formação profissional e humana do futuro profissional da educação. Essas reformas preocupam-se com a qualidade social dos sistemas educacionais que devem promover tanto o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento das necessidades individuais e sociais do mundo do trabalho como constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa com direitos iguais para todos.

Ao assumir a função formadora e socializadora do saber, as instituições educativas e os cursos de formação docente necessitam demonstrarem-se conhecedoras da nova realidade social na qual estão inseridos.

Não se ignora que este desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nos anos 1980-90, diferentes países realizaram grandes investimentos na área de formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade. Os professores contribuem com seus valores, suas competências nessa complexa tarefa. A formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor a altura de responder através de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização. Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas tem apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p.41).

Para que se consiga formar alunos que passem a apresentar tais características, os professores precisam de uma qualificação profissional que promova uma formação não mais baseada na racionalidade técnica, em saberes fragmentados, mas sim em uma formação essencialmente global, para que este profissional tenha uma base sólida que o ajude a buscar soluções para os

problemas visíveis e reais em cada contexto social, e esteja consciente de sua co-responsabilidade na formação de sujeitos.

É precisamente em razão desses problemas e da complexidade apresentada pelos sistemas educativos que o curso de Pedagogia precisa desencadear uma reflexão sobre as finalidades da educação e preocupar-se em analisar, no interior dos sistemas de ensino, como as práticas educativas se consolidam, objetivando analisar as condições de existência e funcionamento delas.

Para Libâneo e Pimenta (2000, p.33), “trata-se de um curso para a realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação.” Dessa forma, o curso precisa atuar com mais ousadia e criatividade na formação dos futuros professores, que necessitam receber uma formação diferenciada, pautada na igualdade, na construção da subjetividade e na formação do senso crítico para que futuramente também possam se preocupar em transmitir para seus alunos saberes, valores e competências, que os ajudarão no processo de construção da sociedade.

A Pedagogia opera e viabiliza a mediação cultural, forma professores e pedagogos, define objetivos, finalidades e formas de intervenção que darão rumo a todo e qualquer processo educativo que viabilize um processo de ensino aprendizagem que se preocupa com a formação global do sujeito dentro de uma sociedade concreta.

O curso de Pedagogia busca transformar o indivíduo levando sempre em consideração o seu contexto social, suas condições de aprendizagem, suas experiências e, acima de tudo, suas necessidades humanas. Para isso cria estratégias didáticas que auxiliam a formação e desenvolvimento de novos saberes que futuramente servirão de apoio para a compreensão e transformação crítica das práticas vigentes.

Verifica-se a relevância do curso que apresenta com o intuito de promover a formação profissional, científica, ética, humana, social e teórica de professores e do profissional pedagogo, que atuarão futuramente no contexto educacional e no exercício de atividades específicas, podendo ser uma delas a própria docência.

... são pedagogos, em sentido amplo, todos que exercem atividades de magistério em qualquer lugar e, também, os que trabalham em meios de comunicação, formadores de pessoal de empresas, animadores culturais e desportivos, produtores culturais etc. São pedagogos, em sentido estrito, os professores e os pedagogos-especialistas. O curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada. (LIBÂNEO, 2000, p.61)

De fato, a Pedagogia deve assumir esse caráter formativo e oferecer condições mais eficazes de aprendizagem para que o professor possa ir construindo, ao longo do curso sua identidade profissional do futuro professor e pedagogo, por meio de uma atitude crítico-reflexiva, que o levará, posteriormente em sua prática, estabelecer relações de criticidade com seus alunos dentro de um processo de ensino-aprendizagem pautado na reflexão sobre a prática, na transformação do pensamento, na articulação entre teoria e prática e conseqüentemente, na construção e aquisição de uma sólida formação científica.

A Pedagogia como ciência precisa assimilar o papel de integrar e disponibilizar os saberes produzidos pelos práticos, promovendo a situação comunicativa a partir de uma perspectiva emancipatória, ou seja, valorizando os saberes dos práticos, permitindo-lhes criar e transformar o sentido do seu cotidiano. Para tanto, requer-se da Pedagogia como ciência, um caráter de ato-reflexão, que inclui sempre a crítica por princípio e a intersubjetividade como ponto de partida na compreensão da subjetividade, com a finalidade de emancipar o sujeito da opressão da racionalidade burocrática dos sistemas escolares. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 82)

O desenvolvimento teórico da Pedagogia assegura a validade de se atribuir a ela um sentido amplo de ciência da educação por ser especificamente um campo de conhecimento que propõe a vinculação entre a teoria e a prática. A Pedagogia assim vista ultrapassa uma dimensão apenas teórica e metodológica, pois busca entender, a partir de critérios de condução de ação, a realidade concreta. Com essa compreensão, a educação será situada num contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico de todos os indivíduos que fazem parte da nossa sociedade.

Pensada e vista dessa forma, a Pedagogia assume um caráter educador e formador, um programa de ação com direcionamento que propõe uma junção entre teoria e prática orientadora entre idéias e experiências. Assim, deixa de ser apenas uma doutrina educacional ou uma prescrição didática, passando a ser uma ciência que busca oferecer reflexões sobre as ações pedagógicas cotidianas.

A partir dessas reflexões, o seu licenciado terá condições de entender a escola em sua complexidade e as relações que se estabelecem em seu interior. Além disso, deve propor a compreensão e interpretação da complexidade da sociedade e propor outros modos e processos para a sua transformação. Nesse processo favorece a mediação de saberes e modos de agir que possam promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas.

### **3.2 A Perspectiva Crítica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.**

Diante do que foi apresentado e contextualizado a respeito da educação e mais propriamente a respeito do curso de Pedagogia, é permissivo observar a importância de um curso que se preocupe com os processos educativos e que tem como objetivo a formação de professores e o desenvolvimento de saberes e competências do ensinar, por meio de um processo individual, mas também coletivo. Os futuros educadores devem durante a sua formação, internalizar saberes e competências necessárias para a sua prática educativa futura. Dessa forma, necessitam entrar em contato com um conhecimento que proporcione um aprimoramento intelectual e o desenvolvimento de habilidades e atitudes em situações concretas no processo educativo.

... a Pedagogia ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais e políticos. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (LIBÂNEO, 2002, p. 29-30).

Para internalizar saberes e competências profissionais, o professor necessita entrar em contato com um estudo sistemático, com o conhecimento científico, mas de forma criativa, através de uma perspectiva crítico-reflexivo para que assim possa realizar a reformulação e o aprimoramento dos conhecimentos do senso comum que foram adquiridos através de experiências, do contato informal com outras pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) postula que a educação não somente abrange o ensino sistematizado oferecido dentro dos ambientes escolares, mas também abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana e nos movimentos sociais, onde conhecimentos são adquiridos através de práticas informais.

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (SÃO PAULO, 1996, p. 1).

No artigo 2º, a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, menciona ser a educação dever da família e do Estado e afirma que todos devem se submeter a uma educação que garanta o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SÃO PAULO, 1996, p. 1)

Percebe-se uma grande preocupação com a formação global do indivíduo, que deve passar por um processo de emancipação humana que o levará a formação e à construção de uma nova moral, uma nova cultura nas quais novos conhecimentos serão construídos.

Acrescente-se a isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) no título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o artigo 3º que evidencia que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber.
- III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- Valorização do profissional de educação;
- VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- Garantia do padrão de qualidade;
- X- Valorização da experiência extra-escolar;
- XI- Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (SÃO PAULO, 1996, p. 1-2).

Esses princípios indicam que o conhecimento é algo que se produz e se adquire socialmente e a educação deve garantir que todos se beneficiem do conhecimento oferecido e transmitido pela escola, com plena igualdade e liberdade. Esse conhecimento, por sua vez, precisa ser de qualidade, com uma prática que se preocupe com a realidade dos alunos que deverão estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas. Por meio do ato educativo, mais propriamente do processo de ensino-aprendizagem, ocorre o desenvolvimento do indivíduo, o aprimoramento de seus saberes e de seu modo de sentir e agir no mundo.

Essa viabilização do saber e modos de agir provocam mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem, objetivando a formação do sujeito crítico que melhora sua capacidade e suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade. Desse modo, conforme aponta Imbernón (2000, p. 43), “... a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura.”

No capítulo IV, referente à Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394) destaca em seu artigo 43 que a educação superior tem algumas

finalidades que ressaltam essa preocupação com um ensino que propicie uma prática humana, social, capaz de modificar os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, intelectuais e culturais.

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados a comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição; (SÃO PAULO, 1996, p. 17-180).

Enfatiza-se nesse artigo a necessidade de os cursos superiores oferecerem a seus egressos uma formação que favoreça o desenvolvimento do espírito científico e reflexivo, com atividades que os direcionem à pesquisa e à investigação científica. Neste mesmo artigo verifica-se a preocupação com um ensino que forme indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente em um contexto concreto, para que possa ocorrer a viabilização futura dos conhecimentos construídos aos problemas que permeiam nosso contexto social.

A universidade se mostra atenta às exigências da sociedade atual que cada vez mais necessita de profissionais que consigam atuar e intervir na sociedade de maneira intencional.

Na reestruturação educativa dos vários países, os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e dos sistemas

escolares. Requer-se deles que sejam mais bem preparados para lidar com as novas exigências curriculares, especialmente pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p.37)

Sabe-se que os problemas da formação profissional de educadores no Brasil são de diversas ordens e os cursos superiores devem buscar diretrizes que defendam a formação integral dos alunos e que se preocupem em formar um cidadão consciente de sua realidade e determinado a realizar possíveis intervenções por meio de sua prática educativa.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), mencionam que os cursos de formação de educadores padecem de muitas carências que, direta ou indiretamente, afetam a qualidade do ensino, baixos salários dos professores; desvalorização social de sua profissão; precárias condições físicas e materiais; desmotivação; rotatividade e o estresse de professores. Juntamente ainda, temos a fragilidade das formas de organização e gestão, que tornam ainda mais difíceis as ações efetivas que favoreçam um ensino de qualidade.

A solução para todos esses problemas não se efetivará apenas por meio de reformas legais dos cursos, mas sim através de uma legislação que consiga estabelecer um consenso entre a teoria e a prática da sala de aula. A lei precisa vincular as políticas de formação de professores às políticas para a escola e para a aprendizagem dos alunos.

A LDB dedicou um título inteiro aos profissionais da educação, especialmente para a sua formação. O art. 62 dispõe sobre a formação dos professores para a educação básica nos seguintes termos:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (SÃO PAULO, 1996, p. 24).

Ao afirmar a necessidade dessa formação para os docentes que atuarão como profissionais da educação básica, a missão do curso de Pedagogia fica definida no art.64 da mesma lei que estabelece:

Art.64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, nesta formação, a base comum nacional. (SÃO PAULO, 1996, p. 25).

Evidencia-se a preocupação com uma formação específica para os profissionais da educação e tal preocupação se reforça com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que passaram por um longo processo de consultas e discussões que propiciaram experiências e propostas que foram sendo gradativamente amadurecidas.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram instituídas em 15 de maio de 2006 (Anexo A) e se fundamentam na história do conhecimento em Pedagogia, na formação de profissionais e de pesquisadores na área da Educação.

Vista e analisada dessa forma, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, onde os estudantes são desafiados a estabelecerem relações entre os conhecimentos teóricos, transmitidos por meio de uma prática educacional intencional e o campo profissional. Tais práticas, que envolvem o exercício da docência e as diferentes funções do trabalho pedagógico na escola, contribuirão para a elaboração e construção conjunta de inúmeros conhecimentos pertinentes aos futuros profissionais da educação. Como prática social, deve preocupar-se com a formação de professores com domínio de conhecimentos específicos, capazes de favorecerem o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos por meio de conteúdos que favoreçam os processos do pensar crítico, criativo e autônomo.

O curso de Pedagogia deve formar professores que dominem os conteúdos, o saber sistematizado, o conhecimento filosófico, político e histórico, mas especialmente, que se apropriem desse saber de forma crítica e reflexiva. “Trata-se de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados.” (PIMENTA, 2002, p. 64).

Para que haja essa internalização de significados e conseqüentemente o crescimento intelectual e cultural do aluno, o curso deverá proporcionar-lhes o contato diário com um estudo sistematizado que priorize o conhecimento teórico, prático, investigativo, reflexivo e crítico. Esse contato fica

expressamente explícito no artigo 2º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. (Anexo A).

Art.2º-O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:  
I-O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;  
II-A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p.11).

Autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007), destacam algumas imprecisões conceituais que podem ser vistas neste mesmo artigo 2º. Para eles, e a afirmativa de que a Pedagogia propiciará o planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, faz com que entendamos que o objeto da Pedagogia não seja a docência, mas sim as atividades educativas. Dessa forma, a docência, mencionada pelas próprias diretrizes, deixaria de ser o principal objeto do curso de Pedagogia.

No entanto, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia voltam a referenciar a formação específica do docente em seu artigo 3º que menciona que essa formação deve ser desenvolvida por meio de estudos que estabeleça articulação entre os conhecimentos científicos e culturais. Este mesmo artigo explicita de forma clara que o aluno, futuro profissional da educação, precisa entrar em contato com um vasto repertório intelectual que, ligado a processos de comunicação e interação favoreça a assimilação de saberes, técnicas, atitudes, habilidades como: autonomia, flexibilidade, criatividade, trabalho em grupo, espírito crítico, entre outras. Essas habilidades contribuirão significativamente para que o futuro profissional possa executar decisões e confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas que foram construídas ao longo do seu processo de formação. Dessa forma, mais uma vez torna-se evidente a preocupação das diretrizes em favorecer uma aprendizagem que crie novas práticas na sala de aula que favoreçam a ampliação da consciência crítica de seus alunos, que se tornarão capazes de fazer frente às exigências do mundo contemporâneo.

Art.3º - O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto de pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
- III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; (BRASIL, 2006, p. 11)

Verifica-se a preocupação das diretrizes em integrar os conteúdos das disciplinas em situações práticas que levem o aluno a entrar em contato com os problemas da qual um dia irão fazer parte. Isso quer dizer ter a prática.

Ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações que irão trabalhar. (PIMENTA, 2002, p. 50)

Mesmo deixando em evidência a sua preocupação com a formação do futuro profissional da educação, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia não deixam de se tornar objeto de análise para muitos autores que criticam, inclusive, a sua amplitude. Para Saviani (2007, p. 127), "... as diretrizes são ao mesmo tempo restritas no que é essencial e extensiva no acessório."

São restritas no que se refere ao essencial, isto é aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado do acúmulo e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia em termos da Resolução antes citados.

Saviani (2007), Libâneo e Pimenta (2002), apontam a ausência da teoria pedagógica na formação do licenciado e afirmam que isso contribui para o empobrecimento da análise crítica do educando frente às práticas nas instituições

de formação e nas instituições escolares. Verifica-se que o curso necessita aderir às menções feitas pelas diretrizes em seu artigo 3º (mencionado acima), onde fica expresso, de maneira clara, que o licenciado em Pedagogia durante o curso entrará em contato com um repertório de informações que contribuirão para a sua formação crítica e reflexiva. A pedagogia, como ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, deve ter como objetivo estudar criticamente a educação como prática social, analisando-a e compreendendo-a, interpretando-a em sua complexidade, propondo outros modos e processos para sua concretização com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Nota-se que as diretrizes do curso de Pedagogia apresentam uma especificidade, a de proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como prática social vigente, formando o profissional docente e pedagogo, teórica, científica, ética e tecnicamente com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício das atividades pedagógicas específicas.

Visto a especificidade do curso de Pedagogia e a necessidade de uma formação que contribua para a análise crítica da educação, reconhece-se que a docência é um campo específico de conhecimentos que necessita ser valorizado. Essa valorização inicia-se na própria formação dos egressos do curso de Pedagogia, que necessitam de uma formação pautada em conteúdos que devem ser transmitidos de forma a favorecerem o desenvolvimento cultural que lhes assegurará condições de fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo.

Pedagogia é então o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 2002, p. 30)

Ao se preocupar com a configuração humana, a Pedagogia, segundo Libâneo (2002), preocupa-se com os objetivos, formas metodológicas e organizativas que devem evidenciar a preocupação com a transmissão de saberes e modos de ação que viabilizem a construção humana, crítica reflexiva do egresso.

No entanto, críticas também são feitas com relação à sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; e com relação à ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo

fundamental. Tais críticas evidenciam que o curso de Pedagogia não consegue garantir a formação de professores para três funções que têm cada uma a sua especificidade: a docência, a gestão e a supervisão.

Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar, estudando a forma pela qual esses conhecimentos são dosados, seqüenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares, compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem, aprendendo o modo pelo qual as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, para orientar o desenvolvimento dos alunos e para planejar e administrar a escola, e assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. Claro que, sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação. (SAVIANI, 2007, p. 131).

Embora as próprias diretrizes explicitem em seu artigo 5º que o curso garantirá ao seu egresso essa formação, Saviani (2007) acredita que as instituições devem se preocupar urgentemente em garantir ao egresso uma formação que tenha como especificidade a docência e a pesquisa.

Por fim, não é demais enfatizar a urgência de que, no âmbito das instituições de ensino superior, nos empenhemos em organizar, na direção acima sugerida, o espaço específico para estudos e pesquisas educacionais que, em nível da graduação, gira em torno do Curso de Pedagogia. Sem isso os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da doxa, reduzindo-se a formação de nível superior à mera formalidade, um ato cartorial. (SAVIANI, 2007, p. 132).

Segundo Saviani (2007), há incompatibilidade no curso que se mostra capaz de formar ao mesmo tempo um bom professor e um bom especialista. Dessa forma, torna-se inviável afirmar, por exemplo, que o aluno do curso de Pedagogia terá, ao concluir seus estudos condições de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, etc., visto a quase que total ausência de tais disciplinas no currículo do curso.

A contradição apresentada acaba contribuindo para que não se atinja a qualidade da formação oferecida pelo curso, uma vez que o ensino, e mais

propriamente a formação do futuro profissional da educação, precisa estar associado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos por meio de conteúdos que favoreça o pensar autônomo, crítico e criativo. Portanto, o curso de Pedagogia não deve se preocupar somente com a mera transmissão de conhecimentos, mas em desenvolver nos alunos as capacidades e habilidades mentais referentes a esses conhecimentos. Certifica-se que o que se está sendo exigido dos nossos professores de hoje é que dominem os conteúdos próprios das disciplinas que trabalham, mas que, em especial dominem o modo de pensar, raciocinar e atuar frente a esse conteúdo que será transmitido.

A crítica estabelecida por Saviani (2007), ao artigo 5º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia não diz respeito às menções feitas aos alunos que ao ingressarem no curso deverão estar aptos a atuar com ética e comprometimento na construção de uma sociedade justa e igualitária. Nem tão pouco se crítica que o licenciado em pedagogia deva relacionar as diferentes linguagens dos meios de comunicação à educação, nem que o mesmo deva identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa, visto que seria contraditório que um autor como Saviani, que em seus escritos evidencia a necessidade de uma educação com tais princípios, estivesse neste momento os criticando.

No entanto, o autor evidencia sua crítica alegando que, para que se consiga essa formação ampla, global, crítica, reflexiva do futuro profissional da educação, é necessário implantar um currículo fragmentado. Isso conseqüentemente contribuirá para o enfraquecimento das práticas evidentes na instituição escolar que se preocupam em favorecer uma formação do sujeito crítico, reflexivo, capaz de investigar as questões sociais, de promover uma reorganização social com base no diálogo, nas manifestações da cultura, nas diferentes contribuições científicas e nas percepções do cotidiano humano, numa permanente busca de alternativas para as demandas que a sociedade apresenta.

Percebemos que a crítica estabelecida por Saviani é pertinente, uma vez que não podemos, de forma alguma, contribuir para a formação imprecisa, descontextualizada, fragmentada de nossos futuros professores, que necessitam analisar, compreender e refletir, sobre as práticas sociais presentes em nossa sociedade. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), não podemos compactuar

com a imprecisão conceitual apresentada nas diretrizes curriculares, que favorece o entendimento de que toda e qualquer atividade profissional realizada fora ou dentro da escola pode ser considerada atividade docente. Essa imprecisão torna-se evidente no art.4º.

Art.4º O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas de instituições de ensino, englobando:

- I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.
- III- produção e difusão do conhecimento científico –tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006. p. 11)

A insuficiência conceitual do ponto de vista teórico neste artigo, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), proporciona-nos uma interpretação errônea, bem como nos permite compreender que a Pedagogia não teria como objeto a docência, mas sim as atividades educativas e, assim, perderia seu verdadeiro caráter, o de formar professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais.

A imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o especialista em currículo, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos os que estariam exercendo a docência nessas atividades são docentes. Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 92).

Mesmo diante de tais críticas, não devemos deixar de conceituar o curso de Pedagogia como um campo educativo bastante vasto, capaz de trabalhar com a prática e a teoria da educação, Trata-se, pois, de entender a Pedagogia

como prática mediadora das relações culturais, sociais e políticas que permeiam a nossa realidade educacional. Portanto, a Pedagogia cuida “... dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social.” (LIBÂNEO, 2002, p. 67)

As relações sociais se dão entre grupos sociais distintos, com diferentes interesses e diferentes culturas. Dessa forma, o tipo de educação e formação oferecidas aos nossos professores deverá ser crítica, pois esses profissionais necessitam entender, investigar, refletir e analisar as diferenças e até mesmo intervir nas situações históricas e sociais concretas da sociedade.

Mediante essa formação crítica, o artigo 5º das diretrizes descreve as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia em 16 atribuições do docente:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- I- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- II- trabalhar, em espaços escolares e não- escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- III- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- IV- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VI- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- VIII- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- IX- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

X- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não- escolares;

XII- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não- escolares; sobre processos de ensino e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas ;

XIII- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XIV- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação as instancias competentes. (BRASIL, 2006, p. 11).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), esse artigo demonstra uma amplitude ao mencionar 16 atribuições do docente e com isso acaba estabelecendo expectativas de formação de um superprofissional.

O artigo 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia, arrolando 16 atribuições do docente. São descrições em que misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 93).

Embora não possamos desconsiderar a relevância da crítica apresentada pelos autores, não podemos deixar de apontar que nesse artigo as diretrizes evidenciam a necessidade de que o curso de Pedagogia preocupe-se com a formação global do aluno, que será propiciada por meio de um processo de ensino aprendizagem que permita o desenvolvimento do senso crítico de seu licenciado. Fica explícito no artigo 5º que o curso deverá propiciar condições para que o seu egresso realize pesquisas, identifique os problemas sociais e educativos com postura investigativa e integrativa, desenvolva trabalhos em equipe, que utilize com propriedade instrumentos próprios para a construção de conhecimentos, que estude e aplique criticamente as diretrizes curriculares.

Certamente, no momento em que o aluno for levado a pesquisar, identificar e analisar problemas, a opinar e a investigar ocorrerá a formação e o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo, através de práticas que favorecem não mais a passividade discente, mas sim que cooperam para o exercício crítico que

contribui para a formação de um novo sujeito social. Com essa formação, os licenciados do curso de Pedagogia estarão aptos a atuarem com responsabilidade, consciência e autonomia na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim configurado, não podemos deixar de apresentar a contribuição do artigo 5º das diretrizes curriculares em relação à formação do sujeito crítico, nem tão pouco sua preocupação com a formação do futuro professor, que deve ser preparado para enfrentar e respeitar as diversidades existentes dentro da sala de aula, bem como contribuir para o desenvolvimento intelectual, moral, ético, motor de todas as crianças através de uma aprendizagem significativa.

Essa formação sólida, de acordo com o que fica expresso nesse artigo, fornecerá condições para que o egresso em Pedagogia desenvolva a sua postura investigativa, integrativa e propositiva, saberes constitutivos de um docente comprometido com sua prática e próprios de uma pessoa, que em sua formação, foi conduzido a desenvolver sua criticidade e assim estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e o contexto social vigente.

Certamente podemos perceber nesse mesmo artigo a necessidade de associar a formação dada ao futuro docente ao conhecimento que lhe é transmitido e construído, visto que o que se espera dos futuros professores de hoje não é o mesmo que se esperava anos atrás. Hoje, além de domínio de conteúdos, conhecimentos específicos, o professor precisa criar estratégias de aprendizagem, atuar com criticidade sobre o conhecimento que se constrói, investigar e buscar incessantemente saberes práticos que se estruturam em conhecimentos teóricos, para que assim possa, por meio de suas ações, incentivarem seus alunos à reflexão, à crítica, à troca de experiências e ao desenvolvimento intelectual e cognitivo.

O curso de Pedagogia medeia saberes e modos de agir que promovem em seu aluno mudanças qualitativas no seu desenvolvimento intelectual e em sua aprendizagem, levando-os a se constituírem como sujeitos, a melhorarem sua capacidade participativa e investigativa no campo educacional, reflexiva e crítica no que se refere a aspectos que envolvem planejamentos, projetos e programas educacionais, consciência da diversidade, participação em gestão, realização em pesquisas, etc.

A pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico - profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão - assimilação e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2002, p. 68)

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia apresentam uma pedagogia crítica engajada, que possibilita a compreensão teórica dos problemas bem como a efetiva análise crítica que contribui para que o indivíduo encontre e aponte possíveis soluções para os problemas sociais, que direta ou indiretamente, atingem o sistema de ensino brasileiro.

Na seqüência do artigo, podemos notar a menção à formação evidenciada pelo curso, que tem como objetivo formar o profissional da educação e conseqüentemente, deve assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não escolares, tais como: sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino superior; movimentos sociais; organizações comunitárias; áreas de saúde; empresas; sindicatos; instituições culturais, de lazer, de turismo para diversas faixas etárias, entre outros. Em face desse posicionamento, as diretrizes evidenciam assegurar ao egresso uma formação ampla, criativa para a ação em situações novas, com horizontes mais amplos, fora da convencional sala de aula, com o desenvolvimento de práticas educativas em diversos setores da sociedade, desmistificando com isso a falácia de que o aluno que opta por fazer um curso de licenciatura somente exercerá a sua função de docente dentro de uma sala de aula.

Certifica-se a preocupação com a formação crítica do futuro professor e pedagogo que ao, receber uma formação sólida poderá em sua prática educativa e pedagógica, dentro ou fora do ambiente escolar, estabelecer uma compreensão teórica e criar estratégias de possíveis soluções para os problemas que fazem parte de nossa sociedade e afetam nossas instituições e, conseqüentemente nossos alunos.

A fim de contemplar essa formação sólida e participativa, as diretrizes, em seu artigo 6º, estabelecem que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

l- um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio de estudo acurado da licenciatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a- aplicação de princípios, concepções, critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b- aplicação de princípios de gestão democrática em espaços escolares e não -escolares;

c- observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e- aplicação, em muitas práticas educativas, de conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e bio-social;

f- realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente a educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesse de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g- planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito a Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h- estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i- decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho docente;

j- estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k- atenção as questões atinentes a ética, a estética e a ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l- estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos a organização da educação nacional; (BRASIL, 2006, p. 11)

O art.6 das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, apresenta a forma como o curso deve estar estruturado para que realmente atenda às necessidades de seus licenciados e possa contribuir significativamente para seu aprendizado e para tão comentada e desejada formação crítica. A Pedagogia como ciência que integra e disponibiliza saberes que são produzidos no interior das instituições tem como objetivo promover situações comunicativas aos seus alunos

para que possam partir desses conhecimentos e saberes que são construídos e transmitidos em sala de aula para transformar e criar em seu cotidiano novas situações que visem à mudança. Para tanto, as Diretrizes no artigo 6º estabelecem que o curso deve se constituir em um núcleo de estudos que, respeitando a diversidade da sociedade brasileira, trabalhará em prol da aplicação de princípios e critérios de diferentes áreas do conhecimento por meio da reflexão e ações críticas. Novamente as diretrizes pontuam princípios que possibilitam as instituições promover práticas que contribuam para a formação do caráter de auto-reflexão dos licenciados.

A articulação teoria e prática é foco das diretrizes curriculares, assim como a pesquisa, como forma importante de aprendizagem situando-se não com função central da descoberta de um conhecimento novo, mas como processo de descoberta e sistematização. Busca-se desenvolver e sistematizar hábitos de estudo persistentes, o debruçar-se sobre o assunto e esgotá-lo até o final, exercitando a disciplina pessoal e mental direcionada às questões, tanto individual quanto coletivamente. (ANASTASIOU, 2007, p. 47).

Acreditamos que com essa afirmação feita por Anastasiou (2007) possamos novamente afirmar que, embora haja a existência de muitas críticas efetuadas às Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, estas não deixam por desmerecer os apontamentos feitos neste capítulo com relação aos artigos que pontuam de maneira clara a perspectiva crítica do curso de Pedagogia, que destaca “... as demandas da sociedade e a dinâmica de mudança que nos rodeia, tomando a graduação como etapa de formação inicial, num processo contínuo de educação permanente, refletindo-se na construção e nas revisões periódicas do projeto pedagógico.” (ANASTASIOU, 2007, p. 47)

Por estas e pelas considerações anteriores, fica claro que há uma diversidade das práticas educativas na sociedade e nos cursos que possuem o caráter formador. Em se tratando do curso de Pedagogia, a situação não difere, visto que as práticas presentes nem sempre contribuem para a formação do senso crítico dos alunos. Dessa forma, é necessário mencionarmos que muitos fatores contribuem para que essa formação possa ser favorecida dentro dos ambientes escolares. Muitos autores contribuem com suas reflexões e apontam alguns indícios, apresentam sugestões pedagógicas, práticas de reflexão e de investigação,

atividades que contribuem para o pensar mais crítico, reflexivo e autônomo, dentro de cursos como o de Pedagogia, onde se faz necessária a formação específica, sistemática e qualificada do futuro profissional da educação.

## 4- METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo tivemos como objetivo delinear a temática escolhida, resgatar os objetivos da pesquisa, descrever e apontar a abordagem e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados. Também situamos o espaço onde se desenvolveu a pesquisa e apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa.

### 4.1. Surgimento da Pesquisa

Refletir é olhar a própria ação de maneira particular e a distância.  
É tomar certa distancia para melhor julgar o que está fazendo.  
Mas aproximar-se o suficiente para saber o que se fez e o que se fará.  
(Pierre Furter)

A pesquisa surgiu da preocupação incessante perante a complexa dinâmica das práticas educativas das instituições de ensino superior onde se torna evidente o desgaste de um ensino pautado em modelos tradicionais de ensinar a aprender.

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 1997, p. 29).

Diante da necessidade de busca, este trabalho tem como temática a “formação e o desenvolvimento do senso crítico no ensino superior: perspectivas para um curso de Pedagogia”, em que a preocupação volta-se para a análise das concepções assumidas pelos professores a respeito da formação crítica dos alunos, bem como a verificação de posturas dos professores com vistas à criticidade.

Neste sentido, a pesquisa tem como intuito “... promover o confronto entre os dados as evidencias, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.1). Dessa forma, tivemos como princípio realizar um estudo da temática mencionada e ao mesmo tempo, analisar e refletir sobre a prática assumida pelos professores de um

curso Pedagogia no que se refere à formação e ao desenvolvimento crítico de seus alunos.

Para que se tornasse possível alcançar os objetivos propostos, a pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, visto que analisamos um curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino superior.

A pesquisa qualitativa apresenta características próprias, sendo uma delas a preocupação em consolidar procedimentos que possam superar uma análise feita quantitativamente.

Segundo Teixeira (2006), a pesquisa qualitativa tem como intuito manter uma distância entre a teoria e os dados analisados, entre o contexto e ação. Assume o caráter descritivo e interpretativo, pois se preocupa com a descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações, posicionamentos das pessoas que falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e dados observados. “As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.” (TEIXEIRA, 2006, p.137)

Para Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características que confirmam a sua configuração: 1) é próprio de sua natureza o contato direto do pesquisador com o objeto investigado, visto que por meio desse contato o pesquisador terá condições de analisar os fenômenos que ocorrem, uma vez que os mesmos sempre recebem influência do seu contexto; 2) os dados coletados são meramente descritivos, sendo que o material obtido neste tipo de pesquisa é muito rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos e inclui transcrições de entrevistas e depoimentos; 3) há maior preocupação com o processo do que com o produto, assim o pesquisador se interessa em estudar o problema e verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4) atenção dada pelo pesquisador ao significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, sendo que ao optar por uma pesquisa qualitativa os pesquisadores sempre terão interesse em verificar a forma como os participantes da pesquisa enxergam as questões que estão sendo focalizadas; 5) o pesquisador ao analisar os dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, não se preocupa em comprovar os dados apenas através de evidências sem antes realizar o estudo dos mesmos.

Como já mencionado esta pesquisa configura-se em um estudo de caso, visto que “... o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17)

Nota-se que uma pesquisa pautada na metodologia do estudo de caso terá como interesse analisar e estudar aquilo que for único, particular, mesmo que se torne evidente algumas semelhanças com outros casos ou situações já pesquisadas.

Segundo Ludke e André (1986), os estudos de caso apresentam algumas características que evidenciam seu caráter. Visam a descoberta, pois o investigador sempre ficará atento ao surgimento de novos elementos que os ajudarão em seu estudo; enfatizam a “interpretação em contexto”, para que haja uma compreensão melhor dos fenômenos estudados é necessário que o investigador leve em consideração o contexto em que se situa; busca retratar a realidade de forma completa e profunda, para isto o pesquisador realiza um estudo do todo para conseguir revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação problema; usam uma variedade de fontes de informação, que geralmente são coletados em diferentes momentos, em diferentes situações para que se obtenha uma grande variedade de informações a respeito do objeto pesquisado; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, ou seja, durante a pesquisa o próprio pesquisador procura relatar as suas experiências para que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas.

Nesse sentido, o estudo de caso tem como função abranger as características mais importantes do tema que será pesquisado e o caso propriamente dito sempre será construído no desenrolar da pesquisa em que serão identificados os diversos elementos que contribuirão para sua configuração.

## 4.2 Procedimentos Metodológicos Utilizadas para o Desenvolvimento da Pesquisa.

Para que pudéssemos dar início ao desenvolvimento da proposta de trabalho, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico dos autores que conceituam a temática senso crítico e priorizam uma formação do aluno fundamentada na formação e desenvolvimento da criticidade, visto que *sua* “... finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa.” (PÁDUA, 1997, p. 50).

No segundo momento, iniciamos a coleta dos dados necessários e pertinentes ao problema investigado. Para esta etapa de coleta de dados utilizamos os seguintes procedimentos:

- a- Aplicação de um questionário com questões abertas, em que os professores puderam se situar e expressar concepções e valores a respeito do tema abordado. (Apêndice A)
- b- Análise documental do projeto político pedagógico do curso e análise dos planos de ensino dos participantes da pesquisa.
- c- Análise das observações feitas em aulas com os respectivos professores participantes.

Para verificar com maior precisão qual o valor atribuído pelos professores à formação crítica de seus alunos, elaboramos um questionário semiestruturado, com perguntas abertas para que os professores pudessem se expressar com maior espontaneidade. “As perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas.” (PÁDUA, 1997, p. 66).

Dessa forma, tivemos o cuidado de limitar o questionário em sua extensão e finalidade, para que os participantes não se sentissem incomodados ao se submeterem a responder algo que exigisse deles um tempo maior. Preocupamo-nos também com a padronização desse questionário, que contém em sua primeira parte dados que identificam o informante (sexo, idade, estado civil, formação, tempo

de profissão) e, na seqüência, perguntas referentes à temática da pesquisa propriamente dita.

Num segundo momento, realizamos a análise documental dos planos de ensino dos participantes da pesquisa e do projeto político pedagógico do curso. A análise documental "... pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39).

Em seguida, realizamos a análise das aulas observadas no período de setembro a outubro de 2009. As observações foram feitas em salas de aula da referida instituição com os professores participantes da pesquisa, totalizando 15 horas observadas.

Por meio da análise da proposta pedagógica do curso e dos planos de ensino pode-se entrar em contato com informações pertinentes à temática pesquisada, como por exemplo, destacar evidências que fundamentam ou não as respostas dadas pelos participantes nos questionários por eles respondidos.

#### **4.3 Desenvolvimento da Pesquisa.**

Para dar início a nossa pesquisa foi necessário entramos em contato com uma instituição particular de ensino superior de Presidente Prudente. Desde o primeiro momento a direção se mostrou interessada e, relatou a importância das pesquisas que apresentam em sua problemática a preocupação com o ensino superior, especialmente com os cursos de formação de professores. A diretora ainda relatou que a presente pesquisa poderia contribuir de forma significativa para

a prática de muitos professores daquela instituição e até mesmo para a sua própria prática educativa.

Após a aceitação da diretora para o desenvolvimento da pesquisa, decidi, mediante aquele diálogo informal, apropriar-me das primeiras informações referentes ao curso, como o tempo de funcionamento, a quantidade de professores, quantidade de turmas e alunos, turnos de funcionamento e outras informações que achei pertinente.

Ao término da nossa conversa, a diretora aproveitou para me apresentar a coordenadora do curso, que foi informada sobre a pesquisa e a ela foi solicitado todo o auxílio que pudesse precisar durante o seu desenvolvimento.

Através de uma reunião com os docentes do curso pude apresentar as minhas intencionalidades e meu interesse de tê-los como sujeitos participantes da pesquisa, bem como explicitar a importância de suas contribuições para o desenvolvimento e análise da temática presente.

Os questionários, aplicados no 2º semestre de 2008, foram entregues a 12 docentes do curso de Pedagogia do curso em questão e obteve-se o retorno de apenas 6 questionários.

#### **4. 4. O Espaço da Pesquisa e Sujeitos Participantes.**

A pesquisa desenvolveu-se em 2008, em uma instituição privada de Ensino Superior, fundada em janeiro de 1972. Em outubro do mesmo ano, teve início o funcionamento dos primeiros cursos de ensino superior, com a instalação da faculdade de Ciências, Letras e Educação, privilegiando, inicialmente a formação de professores e especialistas para o quadro do magistério da educação básica. Em seguida foram criadas as faculdades e cursos da área da saúde e das outras áreas de formação que atendessem a demanda local e regional. Esta instituição oferece inúmeros cursos nas áreas de humanas, biológicas e exatas.

Atualmente a instituição é multidisciplinar, dedicada à educação, pesquisa e extensão, mantém 40 cursos de graduação e 54 cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Cada área possui o seu departamento próprio que se vincula em oferecer suporte teórico e prático de acordo com a sua especificidade do curso em questão. Com relação aos cursos da

área de humanas e, mais especificamente aos cursos de formação de professores, a instituição oferece os cursos de Pedagogia, Letras, Educação Artística, História, Geografia, Matemática, Química, Física e Filosofia. Desde a sua fundação, o departamento responsável pelos cursos da área de humanas impõe, segundo o histórico do próprio, curso uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

O curso de Pedagogia, objeto de minha pesquisa, foi o primeiro curso de licenciatura oferecido pela instituição. Teve seu início no ano de 1972 e passou pelo seu reconhecimento no ano de 1976. É considerado uma matriz geradora de didática e metodologia, pois orienta como ensinar em sala de aula. O curso apresenta um regime semestral, com duração de 3 anos e meio e teve o seu projeto político pedagógico totalmente reformulado no ano de 2008. Atualmente apresenta em seu quadro docente 15 professores.

Em seu projeto político pedagógico torna-se evidente que o objetivo primordial do curso é formar e desenvolver competências e habilidades que constituirão a base para a formação do educador. No referido projeto também se apresenta o perfil do profissional, que deverá ter habilidades conceituais, técnicas e científicas adequadas para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, privilegiando a docência, a produção e a difusão do conhecimento científico.

Quanto ao corpo discente, apresenta um total de 221 alunos regularmente matriculados, cursando os respectivos termos:

#### QUADRO 1

Termo	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Nº de alunos que ingressaram	47	23	53	28	97	87	
Nº de alunos atualmente	47	23	43	23	70	15	221

Fonte: Dados obtidos no sistema interno da faculdade.

De acordo com os dados apresentados, nota-se uma grande evasão dos alunos 6º termo que iniciaram o curso no 2º semestre de 2006 totalizando 87

alunos e atualmente conta somente com 15 alunos. Verifica-se também que a evasão apresenta-se em ordem decrescente, visto que nos próximos termos o número de desistentes é bem menos significativo. É possível observar que o 1º e 2º termo não apresentam desistentes até o atual momento.

## QUADRO 2

<b>Docentes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de serviço no magistério</b>	<b>Leciona no ensino fundamental e médio</b>
<b>Docente nº1</b>	Feminino	42 anos	Graduação em Geografia e Pedagogia. Mestrado em Educação	22 anos	Atualmente não.
<b>Docente nº 2</b>	Feminino	59 anos	Mestre	39 anos	Atualmente não
<b>Docente nº 3</b>	Feminino	64 anos	Mestre	43 anos	Não
<b>Docente nº 4</b>	Masculino	30 anos	Graduação e mestrado em Geografia. Doutorando em Geografia	7 anos	Atualmente não
<b>Docente nº 5</b>	Feminino	66 anos	Doutorado	49 anos	Não
<b>Docente nº 6</b>	Feminino	43 anos	Mestre	20 anos	Não

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2008

Ao analisarmos o quadro acima, verifica-se que no universo de seis participantes 5 são do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino; 2 professores têm mais de 60 anos, 1 está na faixa dos 60 anos de idade, 2 na de 40 anos e um na faixa dos 30 anos.

Com relação à formação acadêmica, verifica-se que três dos professores participantes não mencionaram a sua formação na graduação, e dos que mencionaram, um é graduado em pedagogia; um graduado em geografia e ao mencionar a pós-graduação certifica-se que todos possuem o mestrado, um o doutorado e outro professor relata estar fazendo o doutorado.

Em relação ao tempo de serviço no magistério, 1 professor tem menos de dez anos no magistério, 2 de vinte a vinte, 5 dos professores participantes possuem até vinte anos de magistério e 3 têm mais de vinte e cinco anos. Ao analisarmos se os professores participantes lecionam ou não no ensino fundamental e médio, verifica-se que nenhum deles leciona atualmente, 3 já lecionaram e os outros 3 nunca lecionaram.

### QUADRO 3

	<b>Tempo de serviço no ensino superior</b>	<b>Tempo de serviço na Instituição</b>	<b>Tempo que leciona no curso de Pedagogia desta instituição.</b>	<b>Disciplinas que ministram no curso de Pedagogia .</b>
<b>Docente nº 1</b>	6 anos	4 anos	4 anos	-Organização e Funcionamento da Educação Nacional. -Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico. -Fundamentos e Diretrizes da Educação infantil
<b>Docente nº 2</b>	27 anos	27 anos	27 anos	-Metodologia e Técnicas da Pesquisa I. -Sociologia Geral.
<b>Docente nº 3</b>	43 anos	22 anos	22 anos	- Metodologia da alfabetização. - Letramento e Alfabetização na Educação Infantil
<b>Docente nº 4</b>	7 anos	5 anos	3 anos	-Metodologia da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. -Metodologia da História nos anos Iniciais do Ensino Fundamental
<b>Docente nº 5</b>	12 anos	5 anos	5 anos	-Didática I -Metodologia de Alfabetização -Gestão escolar
<b>Docente nº 6</b>	5 anos	5 anos	5 anos	- Literatura Infantil - Leitura e Produção de textos

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2008

Ao analisarmos a quadro acima, verificamos que dos professores participantes, 3 tem menos de 10 anos no ensino superior, 1 tem aproximadamente

mais de quarenta anos. Com relação ao tempo de serviço dois possuem mais de 20 anos na instituição e no próprio curso de pedagogia e os demais apresentam média 5 anos na instituição e no respectivo curso mencionado.

Em relação às disciplinas lecionadas pelos respectivos professores participantes, verifica-se que apenas 2 professores possuem uma disciplina em comum, e os outros 4 trabalham com disciplinas diferentes, atentando que um professor trabalha somente com uma disciplina, três com duas disciplinas e metade dos professores com três disciplinas.

Em síntese, os dados revelam que grande parte dos professores participantes da pesquisa é do sexo feminino, todos já são mestres e, embora alguns mencionassem já terem lecionado no ensino fundamental e médio, atualmente trabalham exclusivamente no ensino superior.

Os dados nos revelam que dos seis professores participantes quatro deles iniciaram sua carreira universitária na própria instituição.

Mediante a análise dos dados, podemos constatar que apenas um dos professores participantes leciona uma única disciplina, os demais trabalham com duas ou até três disciplinas. No entanto, os professores não trabalham com as mesmas disciplinas, com exceção dos professores 3 e 5, que possuem em comum a disciplina de Metodologia de Alfabetização. Com isso, fica explícito que os professores devem trabalhar com disciplinas que estão relacionadas à sua formação profissional, interesse e adequação.

## 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.  
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.  
(Rubem Alves).

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Após a revisão teórica e a pesquisa de campo que envolveu análise documental do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia em questão bem como dos planos de ensino além da análise dos questionários aplicados com os professores participantes da pesquisa e observações de sala de aula, foram elencadas categorias de análise que permitiram compreender a formação do senso crítico no ensino superior, mais propriamente no curso de Pedagogia.

Entendemos que houve necessidade de cruzamento dos dados obtidos, ou seja, entre as “falas” dos docentes, as intencionalidades propostas dos planos de ensino e do projeto político pedagógico do curso, as observações do cotidiano das salas de aula e a fundamentação teórica.

As categorias elencadas foram: concepções dos docentes a respeito da criticidade e senso crítico; concepções dos docentes a respeito do desenvolvimento do pensamento crítico; o pensamento crítico nas intencionalidades das propostas de trabalho; a abordagem dos conteúdos e o pensamento crítico; procedimentos metodológicos favorecedores do pensamento crítico; avaliação na perspectiva crítico-reflexiva.

### 5.1 Concepções dos docentes a respeito da criticidade e senso crítico

Nesta categoria tivemos como objetivo apresentar e explicitar as concepções apresentadas pelos docentes a respeito de criticidade, mais especificamente a respeito do que é ser crítico e como o pensamento crítico se desenvolve. Evidenciamos ser de fundamental importância verificar e analisar suas concepções, pois acreditamos que elas devem nortear o trabalho do professor que se preocupa e favorece, por meio de suas práticas, a formação crítica e reflexiva. Assim, verificou-se que para os docentes criticidade revela-se como:

Docente A: *É pensar e analisar o objeto focado de diferentes pontos de vistas. É apresentar o que é positivo e negativo em uma situação.*

Docente B: *É ser um observador dos fatos e emitir juízos justos de equilíbrio.*

Docente C: *Ser crítico é poder observar, ler o mundo e conseguir extrair informações necessárias para compreender o processo de produção da sociedade. Conseguir entender para além dos objetos ou contexto concretos, materializados.*

Docente D: *É atribuir juízo de valores, ter discernimento.*

Docente E: *É conhecer a realidade e agir sobre ela. É tentar enxergar pontos positivos e negativos em tudo e fazer um balanço deles.*

Docente F: *É a capacidade de escolhas. Quanto maior for à visão de mundo do sujeito, maior será a sua capacidade de fazer escolhas.*

As falas dos professores revelam que todos atribuem ao sujeito crítico algumas características tais como: o sujeito crítico é aquele que pensa, observa, escolhe, conhece os fatos que permeiam o mundo e que, inclusive analisa- os com a intenção de entendê-los, de enxergar os pontos positivos e negativos e, de atribuir a estes fatos juízos de valores e significados que lhes permitirá fazer escolhas optar por algo e não por outro.

Nota-se que os professores apresentam uma concepção de sujeito crítico como sendo aquele que está atento ao contexto no qual está inserido, aos fatos e fenômenos que permeiam a sua realidade, e para tanto, esse sujeito deve estar munido de informações e conhecimentos que lhe favoreçam uma visão de mundo e que o auxiliem nas suas escolhas.

Vale ressaltar a necessidade de estes professores propiciarem aos alunos uma prática que favoreça o desenvolvimento e a formação do sujeito crítico, visto que apontam que esse precisa ter determinadas habilidades que contribuam para a criticidade. Situações que favoreçam uma formação reflexiva possibilitam a transformação da passividade discente portanto, o professor precisa apresentar essa situações aos alunos e trabalhá-las em sala de aula de forma a propiciar o desenvolvimento das habilidades mencionadas por eles.

Um indivíduo que possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias, é um indivíduo dotado de senso crítico. (CARRAHER, 2003, p.18)

Nesse sentido, constata-se o entendimento dos professores em relação às características evidentes de um sujeito dotado de criticidade e sua valorização por ser uma pessoa capaz de fazer escolhas, de discernir, de opinar e de inclusive participar ativamente e contribuir para a transformação da realidade.

Não há dúvida de que o exercício do senso crítico tem funções individuais e político-sociais. [...] Façamos, assim, da criticidade, uma forma de crescimento individual, político e social. Esforcemo-nos para que o exercício crítico não seja degenerado em puras agressividades e conflitos. (MORAIS, 2000, p.67-68)

A formação deste sujeito crítico dotado de autonomia, flexibilidade, capaz de opinar, distinguir, fazer escolhas, argumentar é fundamental para a sociedade vigente, visto que atualmente as reformas educativas apontam a necessidade de pessoas que não somente apontem os problemas reais que permeiam nossa realidade social, política, educacional, mas que principalmente apontem possíveis soluções para os mesmos e lutem pela transformação necessária.

## **5.2 Concepções dos Docentes a Respeito do Desenvolvimento do Pensamento Crítico**

Nesta categoria tivemos como objetivo apontar as concepções dos participantes da pesquisa em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico, em sala de aula. Diante da pergunta obtivemos as seguintes respostas:

*Docente A: Com diálogos com pessoas que pensam e tem experiências diferentes que a sua. Este diálogo está incluso também o estudo (leitores de livros, diálogo com o autor do livro).*

*Docente B: Desde a infância, já que a crítica é uma competência trabalhada já nas series iniciais.*

*Docente C: O pensamento crítico se desenvolve a partir da formação intelectual. Nesse caso, a escola é o meio que possibilita essa conquista.*

*No entanto, esse pensamento recebe a contribuição dos elementos do cotidiano que contribuem numa leitura mais aprofundada sobre a realidade. É preciso existir a práxis.*

*Docente D: Com a acumulação e acúmulo de conhecimentos, com a prática e pesquisa.*

*Docente E: Através do conhecimento livre e não direcionado. Através da abertura para o outro, para os pontos de vista contrários aos nossos. Através da disponibilidade de mudar de opinião diante de uma idéia bem fundamentada.*

*Docente F: Pelo viés da literatura, o pensamento crítico se desenvolve quando damos ao aluno a oportunidade de apreciar coisas diferentes entre si, isto quer dizer, levá-lo a conhecer tanto a literatura canônica quanto a literatura de margem. Dessa forma, amplia-se o seu repertório de leitura assim como a sua visão de mundo, além de habilitá-lo para uma leitura mais profunda do texto. Ler é fazer inferências, é preencher os vazios dos textos. Ao entender e compreender o que lhe é proporcionado, isto é, sentir o texto, o pensamento crítico se desenvolve e dá-se a formação do gosto.*

As concepções apresentadas pelos professores a respeito de como o pensamento crítico pode ser desenvolvido indicam que os mesmos restringiram o desenvolvimento do senso crítico à uma prática somente. O docente A, por exemplo, reduz à prática de diálogos com outras pessoas que apresentam opiniões e experiências diferentes. Para Alarcão (2004, p. 32), "... o desenvolvimento crítico se faz no diálogo, no confronto de idéias e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de se auto-criticar." Portanto, faz-se como menciona Masetto (1998), mediante as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor que favoreçam a investigação, a pesquisa e a análise a respeito do assunto tratado.

Uso de diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam; aplicação de técnicas que "quebram o gelo" no relacionamento grupal e criam um clima favorável de aprendizagem ou utilizam o ensino como pesquisa, ou exploram e valorizam leituras significativas e desempenho de papéis; e uso de técnicas de planejamento em parceria tornam nosso processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz. (MASETTO, 1998, p.23)

O docente B menciona que o desenvolvimento crítico acontece desde as primeiras séries do ensino fundamental, mas não apresenta como isso poderá ser favorecido, uma vez que é necessária a sua mediação no processo de

construção do conhecimento, por isso precisa trabalhar de modo a favorecer a pesquisa, análise, investigação, a autonomia, a reflexão de seus alunos.

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigir quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiveram. (MASETTO, 1998, p. 22)

Os docentes C e D retratam que o desenvolvimento do senso crítico se dá a partir de uma formação intelectual, por meio do acúmulo de conhecimentos que poderá ser favorecido pela pesquisa. De acordo com a fala do docente C, pode-se perceber a valorização mencionada a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos, das experiências que foram adquiridas de forma assistemática e que, por vezes, não oferecem condições para que o indivíduo interprete a realidade e os fatos que a permeiam de maneira crítica e reflexiva. Nesse sentido, o professor deve partir deste conhecimento para promover a inserção de um novo conhecimento.

O docente E menciona que o desenvolvimento do senso crítico se promove por meio do conhecimento livre e não direcionado. No entanto, verifica-se que o aluno entrará em contato com o conhecimento científico mediante as práticas sistematizadas favorecidas pelas instituições escolares, que contribuirão para o desenvolvimento da criticidade e para o cruzamento de pontos de vista contrários aos seus.

A fala do docente F, embora bem fundamentada, reduz o desenvolvimento do senso crítico à influência da leitura dos textos literários. Não estamos desconsiderando a importância deste tipo de leitura, uma vez que sabemos que por meio dos diversos gêneros textuais o aluno realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação que possibilita a ampliação da sua visão de mundo. No entanto, não podemos meramente reduzir o desenvolvimento da criticidade à leitura dos diferentes gêneros textuais, visto que a criticidade também se promove por meio do diálogo, troca de idéias, de experiências, através de seminários, exposições orais, dentro e fora da sala de aula.

A criticidade se configura a partir de uma prática educativa diferenciada e, como menciona Imbernón (2000), por meio de uma pedagogia crítica menos informativa e mais performativa, não somente orientada para possíveis questionamentos de textos escritos, mas substancialmente pautada nas experiências vividas pelos próprios participantes do processo de ensino aprendizagem.

Peço uma pedagogia em que se observe uma ética revolucionária multicultural (a que se vive nas ruas), mais do que reduzi-la a mera prática de leitura de livros - texto (ainda que a leitura de textos, juntamente com outros textos, contra outros textos e o sobre outros textos, seja um bom exercício). Os educadores devem construir sobre a política textual que domina a maioria das aulas multiculturais, comprometendo-se com uma política de investimento real e eficaz que significa “praticar o discurso”, e trabalhar naquelas comunidades a que se proponha servir. Uma pedagogia crítica para a educação multicultural deve acelerar a sensibilidade afetiva dos estudantes, bem como proporcionar-lhes uma linguagem de análise cultural e de ativismo social para diminuir o poder e a prática do capitalismo. (MCLAREN, 2000, p.137-138).

Verifica-se que os professores precisam contribuir significativamente para a formação e desenvolvimento da criticidade e para isso precisam possibilitar o exercício de práticas reflexivas em sala de aula. A formação do futuro profissional da educação deve estar pautada em estudos e reflexões não só individuais, mas também coletivas, para que se possa compartilhar e refletir, argumentar e questionar sobre as teorias, os assuntos, conteúdos e conhecimentos trabalhados em aula.

### **5.3 O Pensamento Crítico nas Intencionalidades das Propostas de Trabalho.**

Nesta categoria tivemos como objetivo analisar como o pensamento crítico se apresenta nas intencionalidades do professor, em sua fala, em seu plano de ensino bem como no projeto político pedagógico do curso.

Para que pudéssemos elucidar e verificar a opinião dos professores a respeito da criticidade em suas intencionalidades, perguntamos a eles quais seriam os elementos apontados em seu plano, em sua proposta, como sendo fundamentais

para o desenvolvimento do pensamento crítico. Diante da pergunta obtivemos as seguintes respostas:

*Docente A: Estudo do assunto com diferentes óticas: seria o ideal, até faço este previsão, mas não acontece.*

*Docente B: O próprio conteúdo planejado e as metodologias diversificadas.*

*Docente C: A práxis é o principal elemento. Todo o plano é organizado para integrar os conhecimentos científicos com as práticas sociais.*

*Docente D: O conhecimento da comunidade e sociedade em que vivemos, ao incentivo a participação e conhecimento dos problemas sociais e culturais de sua comunidade.*

*Docente E: A indicação bibliográfica. A metodologia indicada. O estímulo a participação.*

*Docente F: A prática de escrita e a prática de leitura. Ler para pensar, pensar para ler.*

Tomando como referência as respostas dos respectivos professores, podemos perceber que eles não se estenderam em suas respostas para mencionarem quais são os elementos que consideram como sendo primordiais para a formação e desenvolvimento da criticidade.

O professor A aponta que o desenvolvimento da criticidade deve ser promovido através do estudo do assunto sobre diferentes óticas, mas afirma que isso não ocorre, uma vez que mesmo realizando esta previsão não consegue colocá-la em prática. No entanto, não menciona o porquê de não conseguir realizar com seus alunos o estudo dos assuntos trabalhados em sala em diferentes óticas.

O ensino deve propiciar ao aluno a análise crítica dos assuntos trabalhados em sala de aula e, para que isto ocorra o professor precisa mediar o processo de conhecimento, transformando todas as informações em saberes. “Entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações para, com base nelas chegar ao conhecimento.” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p102).

Ao realizarmos a análise do plano de ensino do professor, percebemos que o mesmo quase não faz nenhuma menção a respeito da formação e desenvolvimento crítico na proposta de ensino de sua disciplina. Em seu

ementário, bem como nos objetivos expressos em seu plano de ensino, o professor afirma que sua disciplina *deverá proporcionar ao educando a aquisição de conhecimentos a respeito da evolução do direito à educação, nos documentos legais da sociedade brasileira, contextualizando o momento sócio-econômico e político do país; os atuais documentos que normatizam a educação brasileira.*

Verifica-se que o professor apenas realiza uma descrição específica da temática a ser abordada em sua disciplina, mas deixa de mencionar de que forma o aluno se apropriará desses conhecimentos, nem tão pouco relata sua importância para a formação do futuro profissional da educação.

Em relação à fala do professor B, verifica-se que ele afirma contribuir para a formação do sujeito crítico e reflexivo, pois em sua proposta, bem como no plano de ensino de sua disciplina, faz a seleção minuciosa dos conteúdos e uso de uma metodologia de trabalho diversificada. É preciso salientar que outros elementos que também contribuem para a formação e desenvolvimento da criticidade deixam de ser mencionados pelo professor, tais como formas de avaliação, seleção das bibliografias e conhecimento prévio dos alunos que devem ser levados em consideração durante todo o processo de ensino aprendizagem, a relação professor e aluno, a interação entre os sujeitos, a troca de conhecimentos, o tratamento dado ao conhecimento, os recursos, etc.

Este conjunto de obrigações e exigências torna, assim, o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluido, em que o elemento humano predomina pelas interações personalizadas com os alunos. Além disso, vimos que tais interações acontecem dentro de um mundo de vivências, onde os professores partilham saberes comuns, uma cultura comum. O mesmo vale para as relações com os outros professores e a vida na escola: uma escola é um ambiente de vida no qual os atores dividem um mundo profissional comum que estrutura suas trocas e sua identidade. (TARDIF, LESSARD, 2005, p193)

O professor deixa de realizar em seu plano a apresentação minuciosa dos conteúdos a serem trabalhados em sua disciplina como afirmou. Faz a apresentação do conteúdo programático, mas não o descreve minuciosamente.

Nos objetivos específicos da disciplina, relata que o aluno deve *refletir sobre a participação construtiva do processo de aprendizagem da língua escrita; identificar e praticar inferências sobre diferentes níveis de construção da escrita da criança, reconhecer a importância de um trabalho com os diversos gêneros discursivos*, mas não há referências em relação à apropriação deste conhecimento,

nem tão pouco ao fato de sua disciplina ter como objetivo favorecer o desenvolvimento da criticidade, a formação do sujeito crítico e participativo.

Em relação ao posicionamento feito pelo professor C, percebemos que ele mesmo afirma ser elemento fundamental para o desenvolvimento da criticidade a práxis, alegando que todo conhecimento científico deve estar articulado à prática social.

Sem dúvida, todo conhecimento científico deve oferecer suporte teórico para que os alunos consigam refletir de maneira crítica a respeito dos problemas que permeiam a realidade social, em um processo de reflexão crítica e participativa. Para tanto, o ensino na universidade deve ser caracterizado, como afirma Pimenta e Anastasiou (2005), pela busca e construção crítica dos conhecimentos.

As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes, modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes). (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p.103)

No entanto, ao analisarmos o plano de ensino do professor em questão, notamos que o mesmo preocupa-se em relatar a temática que será abordada em sua disciplina e afirma que o seu objetivo geral é oferecer condições para que seus alunos possam entrar em contato com um bom embasamento teórico que os permita compreender noções básicas de sua disciplina. Inclusive, em seus objetivos específicos, o professor realiza uma descrição minuciosa dessas noções que deverão ser trabalhadas e discutidas em sala de aula.

Podemos perceber a preocupação do professor com a temática de sua disciplina, mas a articulação desses conhecimentos com a prática social passa meio que despercebido, visto que, o professor menciona e aponta como sendo elemento fundamental para a formação da criticidade.

Ao analisarmos a fala do professor D, podemos perceber que a sua linha de pensamento é basicamente a mesma do professor C, uma vez que ele também aponta o fato de precisarmos nos preocupar com a transmissão de conhecimentos que levem o aluno à participação ativa na sociedade, bem como nos problemas sociais e culturais da comunidade onde está inserido.

Novamente destaca-se aqui o papel do professor universitário no sentido de favorecer a construção e a formação do sujeito crítico que precisa durante todo o processo educativo, se apropriar do conhecimento científico, político, cultural e social para que posteriormente possa ser capaz de pensar em possíveis soluções para os problemas vigentes na sociedade.

Essa proposta não significa considerar tudo o que nos apresenta nem desenvolver atividades de forma desordenada. Pelo contrário, como já dissemos, exige que a construção do conhecimento no contexto escolar, com base na observação da natureza e das relações sociais, se dê pela utilização de diferentes procedimentos de análise e sistematização dos dados. No decorrer do trabalho, devem ocorrer reflexões acerca da diversidade cultural local/global, de modo que permitam gerar situações de encontro/desencontro, de aceitação/resistência e de consenso/conflito. (LITWIN, 2000, p.222)

Nos objetivos da sua disciplina, o professor D retrata que os subsídios teóricos e práticos favorecem a capacitação dos alunos, que passam a produzir conhecimentos acadêmicos e científicos que os ajudarão posteriormente na vida profissional. O professor ainda afirma que sua disciplina tem como intuito propiciar aos alunos uma reflexão crítica a respeito dos conceitos específicos referentes aos conteúdos que são elencados e, dessa forma, os alunos terão condições de atuarem como profissionais conscientes e críticos. Nota-se que em sua proposta de trabalho bem como em suas intencionalidades, a criticidade tem e assume papel significativo.

Ao analisarmos a fala do professor E, podemos verificar que estão elencados alguns elementos como contribuintes para a formação do sujeito crítico, entre eles a indicação bibliográfica, a metodologia indicada e o estímulo que deve ser dado aos alunos durante o processo de ensino aprendizagem para que a participação possa ser efetivada.

Sabemos que elementos como os acima mencionados favorecem a formação do sujeito crítico. A bibliografia escolhida por esse professor e indicada aos alunos é imprescindível, uma vez que é através dela que eles conseguirão obter as informações básicas a respeito do assunto a ser tratado e discutido em sala, portanto toda a fundamentação teórica do aluno se constrói através subsídios teóricos oferecidos pelo material selecionado pelos professores.

Esse professor também destaca a importância da participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, quando se pretende oferecer uma formação baseada na construção do conhecimento, na autonomia, na reflexão, na liberdade de expressão e, conseqüentemente, na formação do sujeito crítico e ativo.

No entanto, o professor faz poucas referências a essa questão da participação em sua proposta de trabalho. Nos objetivos de sua disciplina é *destacado que ao graduando em Pedagogia devem ser dadas condições para o desenvolvimento dos seus conhecimentos teóricos e práticos; a promoção efetiva dos fundamentos da ação educativa*, mas não há nenhuma referência à questão da criticidade, nem tão pouco a respeito da participação efetiva do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Após realizarmos a análise das falas e dos planos de ensino dos respectivos professores participantes, realizamos a análise do projeto político pedagógico da instituição de ensino com o intuito de verificarmos em seu conteúdo as referências feitas em relação à formação e desenvolvimento da criticidade.

Na proposição dos objetivos gerais e específicos do curso de Pedagogia, destacam-se referências a respeito da criticidade, como se mostra a seguir:

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem por objetivo a formação de profissionais habilitados para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas unidades e projetos educacionais formais e não formais, na gestão educacional em espaço escolar e não escolar, bem como na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educativo, com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008-2009)

Verificamos que se apresenta no projeto de maneira clara a sua intencionalidade em promover ao aluno do curso de Pedagogia uma formação crítica e reflexiva. No tocante aos objetivos específicos, vários elementos são mencionados para a promoção da formação e desenvolvimento do sujeito crítico, a saber:

A - Situar a realidade da educação e da escola no quadro amplo da realidade social no qual o educando está inserido, visando seu entendimento e a construção de uma sociedade justa, democrática, pluralista e solidária

B- Promover a reflexão sobre a realidade da educação e da sociedade de forma multidisciplinar e interdisciplinar, valorizando as diferentes perspectivas teóricas e científicas;

C- Promover a formação do professor que irá atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do exercício das práticas de investigação que permitem a reflexão e a produção de novos conhecimentos na área da educação;

D-Produzir e difundir os conhecimentos científico-tecnológicos do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;

E - Incentivar a produção científica através da pesquisa permanente do espaço escolar, instrumentalizando os acadêmicos para que estes percebam e assumam um perfil investigativo frente aos problemas e possibilidades da educação;

F- Formar profissionais da educação que sejam capazes de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as tarefas próprias do setor da Educação, bem como as experiências educativas não-escolares, respondendo as necessidades da escola e da sociedade;

G - Contribuir para a formação de um profissional crítico-reflexivo, capaz de construir suas próprias concepções teóricas, sua própria prática pedagógica e seu engajamento pessoal com a realidade do ser humano, da sociedade e da educação;

H- Desenvolver um processo de formação de educadores de forma ampla, integrando os aspectos teóricos (saber), metodológicos (saber-fazer), psico-sociais (ser), éticos (conviver) e estéticos (sentir) na formação dos docentes. (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008-2009)

É revelada no projeto a preocupação em mencionar que a formação oferecida ao graduando do curso de Pedagogia deve pautar-se na promoção da reflexão, da criticidade da investigação e da construção de novos conhecimentos, além da pesquisa, planejamento e do desenvolvimento de educadores que consigam realizar a integração entre a teoria e a prática. Enfim uma formação que contribua para a formação de um profissional crítico e reflexivo capaz de construir suas próprias concepções teóricas com autonomia e flexibilidade. No entanto, a pesquisa indica que grande parte dos professores apresenta de maneira muito sucinta, em suas intencionalidades, em seus planos de ensino, objetivos claros e específicos como os apresentados no projeto em relação à formação e desenvolvimento do sujeito crítico, como princípio para a formação de futuros profissionais da educação.

#### 5.4. A Abordagem dos Conteúdos e o Pensamento Crítico

Nesta categoria tivemos o intuito de apresentar os posicionamentos mencionados pelos professores em relação à seleção e abordagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula que propiciam a construção do conhecimento e a formação do sujeito crítico. Procuramos, ainda, verificar como se apresenta a seleção destes conteúdos nos planos de ensino dos respectivos professores e qual a valorização dada ao conhecimento. Desta forma, ao questionarmos os professores a respeito de sua prática docente, bem como da seleção dos conteúdos como favorecedores da formação do aluno reflexivo e crítico, obtivemos as seguintes respostas:

*Docente A: Muito pouco, como disse, apresento tudo pronto, se é solicitado a síntese de um texto sobre o assunto, pesquisa sobre o assunto, os alunos não fazem, alegando falta de tempo, avaliam o professor como "rígido".(Uma vez a aluna foi reclamar para a diretora por que eu não dava aula expositiva com transparência como a outra professora) assim você entra no modelo.*

*Docente B: Sim, por que estudo muito as habilidades do pensar e, em sala de aula tento apresentar diferentes enfoques das questões que surgem.*

*Docente C: Espero que sim. Principalmente porque concordo com tudo que já respondi até aqui. E outro ponto que pode justificar isso é que a cada semestre revejo as atividades didático-pedagógicas que realmente contribuam para a formação desse aluno. A prática docente acaba por ser constantemente revista, por entender que não devemos conviver com a estagnação na construção de um pensamento crítico, reflexivo e, principalmente dialético*

*Docente D: Sim. Trabalho muito em cima de situações que exigem dele criatividade, a reflexão, o julgamento de valores.*

*Docente E: Acredito que o trabalho de todo professor deva dirigir-se por esse viés. Quando debatemos em sala de aula, proporcionamos ocasiões de troca de opiniões, quando colocamos o aluno em contato com uma bibliografia consistente, estamos formando, além de mão de obra, cidadãos mais críticos.*

*Docente F: Claro, trabalho para que o aluno pense no texto. Viso à reflexão.*

Sabemos que o conhecimento historicamente construído no espaço escolar chega até o nosso aluno por meio de conteúdos significativos selecionados previamente pelo professor. No entanto, podemos perceber pelas falas dos professores que são poucas as vezes que se é dada a importância devida à seleção dos conteúdos de ensino, bem como pouco se evidencia que estes possam favorecer uma formação crítica.

O professor A afirma trabalhar com tudo muito pronto e, dessa forma, tratamento dado ao conteúdo acaba por não favorecer a formação e o desenvolvimento do sujeito crítico e reflexivo, uma vez que ao entregar tudo pronto o aluno necessariamente não desenvolve as habilidades cognitivas como o pensar, construir, criar, analisar, argumentar, dentre outras. Dessa forma, o caminho deve ser inverso, uma vez que o professor precisa dar condições para que o aluno aprenda a buscar, a pesquisar e a experimentar para que o seu conhecimento possa realmente ser construído e não reproduzido.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. (LIBÂNEO, 2001, p.192)

Nesse sentido, o professor ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula precisa considerar em primeiro lugar a realidade, o interesse e a necessidade de seus alunos e, segundo Cunha (apud Regis de Moraes, 2000), precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor idéias, dados, informações, argumentos e idéias. O professor precisa atribuir significado aos conteúdos selecionados em função dos objetivos que pretende alcançar naquele dado momento.

Embora os conteúdos de ensino constituam o cerne da relação pedagógica e o aspecto essencial da aula, precisam ser organizados de modo que atendam os interesses e as necessidades dos alunos, e articulados a suas experiências de aprendizagens anteriores e atuais. Esta relação requer do professor o domínio mais amplo e aprofundado possível do conteúdo, por meio do que será possível criar situações de aprendizagem diversificadas e transformar cada aula em uma experiência desafiadora e agradável. (CARLINI, 2004, p.127)

Confirma-se a premissa de que aquilo que já está pronto não contribui para a formação do sujeito em nenhum aspecto, visto que conteúdos e informações prontas deixam de favorecer possibilidades de apropriação de conhecimento, e assim não contribuem para a reconstrução e construção de novos saberes.

O professor B afirma favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico pois estuda as habilidades do pensar e apresenta diferentes enfoques em questões que possam surgir durante a aula. A resposta do professor nos parece confusa, pois evidencia explicitamente que só haverá momentos de troca de experiências, de reflexão e a construção de conhecimento quando surgirem os questionamentos em sala de aula, mas deixa de evidenciar se os conteúdos propostos por ele propiciam estes questionamentos.

Entendemos que a formação de um novo conhecimento e a construção do sujeito crítico não ocorre somente quando se questiona algo, mas também como menciona Carraher (1983), quando o sujeito apresentar uma atitude constante de curiosidade intelectual, de pensar logicamente. “O pensador crítico questiona e analisa as coisas não porque alguém exige que o faça, mas porque, no fundo, ele tem um desejo de compreender...” (CARRAHER, 2003, p. 20).

Ao analisarmos a fala do professor C, verificamos que ele afirma contribuir para a formação e desenvolvimento da criticidade de seus alunos e alega isso ao fato de realizar no início de cada semestre uma revisão das atividades didático-pedagógicas que foram utilizadas em sala e que contribuíram ou não para a formação do aluno crítico. O professor completa sua fala dizendo que *nós professores não podemos viver com a cultura da estagnação quando se pretende trabalhar em prol do desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.*

Concordamos com a fala do professor, visto que há a necessidade de uma prática pautada na reflexão-ação-reflexão e para que isso ocorra, é fundamental que o professor consiga analisar tudo que foi viabilizado em sala de aula, inclusive a seleção de conteúdos.

A aula significativa, que acrescenta sentido novo ao universo de conhecimento dos alunos, é aquela que estabelece continuamente a relação entre teoria estudada e a realidade vivida. Professores e alunos têm a oportunidade de estudar aspectos teóricos, com base em experiências concretas, na medida em que tomam a prática por fonte inesgotável de desafios e demandas, o que estimula a reflexão teórica. Em outras palavras, é possível afirmar que se trata de um processo

educativo que, com base na realidade concreta, analisa e investiga novas teorias que retornam a prática no intuito de melhor compreendê-la. Corresponde a desencadear um processo de ação-reflexão-ação, que caracteriza profissionais reflexivos. (CARLINI, 2004, p.127)

O professor ao selecionar o conteúdo, faz uma opção e esta deve ser feita, segundo Carlini (2004), levando em consideração sempre o que o aluno precisa saber para se perceber como cidadão, crescer como pessoa e se tornar um bom profissional em sociedade.

O professor D afirma contribuir para a formação do sujeito crítico e ratifica isso com o fato de trabalhar situações que exigem do aluno criatividade, reflexão, juízo de valores. Reconhece a importância de todas essas habilidades, mas quase não realiza apontamentos do que faz em sala para propiciar tais situações, favorecedoras do desenvolvimento de habilidades do pensar criticamente. O professor também deixa de explicitar se o tratamento ao conhecimento trabalhado em sala de aula favorece essas situações, nem tão pouco se os conteúdos se constituem em instrumento que levam o aluno a vivenciar situações que propiciem a busca contínua de informações que leve ao desenvolvimento da criticidade.

Não se trata de facilitar ou dificultar, mas de encontrar formas mais adequadas para trabalhar os conteúdos de ensino, a fim de garantir a realização do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, será necessário conhecer e selecionar procedimentos de ensino compatíveis com as demandas da modalidade de ensino (presencial ou virtual), com a realidade escolar, com os alunos, com os objetivos e conteúdos de ensino, entre outros. (CARLINI, 2004, p.128)

Ao criar situações desafiadoras em sala de aula com base na construção do conhecimento, por intermédio dos conteúdos e assuntos selecionados, o professor precisa participar ativamente dessas situações, deixando assim de ser apenas um mero espectador e tornando-se protagonista deste processo.

Nesse sentido, requer que o professor aprenda com seus alunos, com base nos interesses e limitações ao longo do processo de ensino, adequando objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino a realidade do público com que trabalha. Para esse professor, aprendizagem é tão importante quanto o ensino, de tal forma que mantém atento as dificuldades de seus alunos e esforça-se, com eles, por superá-las. Sua aula tem por objetivo mais amplo a transformação social, apoiada na ação educativa responsável e compartilhada. (CARLINI, 2004, p126)

Entendemos que os conteúdos culturais trabalhados em sala de aula, bem como os conhecimentos, necessitam obedecer a uma seleção criteriosa e sistemática para que os alunos possam, ao analisar os fatos e assuntos discutidos e trabalhados em sala, caminhar no sentido da construção da autonomia de pensamento e compreensão do conhecimento.

O professor E em sua fala menciona favorecer o desenvolvimento do senso crítico por meio da troca de opiniões entre os alunos e inclusive por meio do contato que os alunos devem ter com uma bibliografia consistente. Nesse sentido, afirmamos que há consistência em sua fala e ressaltamos que o professor será o mediador nesta seleção. Dessa forma, nota-se a necessidade do professor conhecer e ter domínio do conteúdo a ser trabalhado com seus alunos, pois somente conhecendo realmente o assunto e os autores que dele tratam o professor terá condições de conduzir de maneira efetiva o processo de ensino aprendizagem.

Vale lembrar que a forma de ensinar cumpre uma função social específica, em termos das possibilidades de apropriação de conhecimentos e reconstrução do saber que suscita. Se o professor, embora conheça bem seu conteúdo, não se preocupe em organizá-lo de maneira que o torne acessível a seus alunos, não corresponde às condições necessárias a sua função e, mesmo que não pretenda de modo consciente, reproduz a ignorância, o desconhecimento. Esse comportamento é evidente entre aqueles professores que, tendo sofrido a aprendizagem no papel de alunos, não se importam com as dificuldades apresentadas por seus alunos e as justificam afirmando que “também não foi fácil para eles, quando eram estudantes. (CARLINI, 2004, p.127-128)

Com relação à fala do professor F, podemos perceber que o mesmo se mostrou muito sucinto em sua resposta e afirmou contribuir para a formação e desenvolvimento do senso crítico de seus alunos ao trabalhar com textos que favorecem a reflexão. Não discordamos de que a construção e desenvolvimento do senso crítico, bem como a construção do conhecimento possam ser propiciados por intermédio de textos trabalhados em sala de aula. O aluno, ao realizar uma

interpretação textual, na maioria das vezes necessita refletir, analisar e argumentar a respeito das informações que estão contidas naquele determinado texto.

Verificando a seleção dos conteúdos de ensino nos planos dos respectivos professores, podemos perceber que a mesma é feita embora não de maneira tão criteriosa. Nota-se que os professores elencam os conteúdos, separando-os por temáticas, mas não há nenhuma especificação do que realmente será abordado com o tema em questão.

Acreditamos que os conteúdos devam ser apresentados nas propostas de trabalho dos professores de forma mais criteriosa e minuciosa, para que os próprios alunos possam ter conhecimento dos temas e assuntos que serão abordados durante as aulas.

Percebemos que esse planejamento ainda acontece, mas não de forma não criteriosa. Os professores, em sua maioria, selecionam aleatoriamente alguns conteúdos, os inserem em sua proposta, para depois pensarem quais objetivos pretendem atingir, quais habilidades desenvolver, que textos selecionar para aquele ou este conteúdo, com que ênfase explorá-lo, com qual duração, em que momento, quais os procedimentos. Na verdade a seleção prévia dos conteúdos deve ser feita com objetivos pré-estabelecidos, ou seja, o professor deve sempre saber o que pretende alcançar, desenvolver, enfatizar, construir e formar quando trabalha com determinado conteúdo.

No entanto ao analisarmos os planos de ensino dos respectivos professores parece-nos que os objetivos pouco foram previamente definidos, até porque a prática evidenciada em sala de aula também nos permite esta análise. Essa afirmação se revelou nas observações de sala de aula, uma vez que os professores não se preocuparam em apresentar a proposta de trabalho aos alunos antes de a colocarem em prática.

Os alunos geralmente tinham o material solicitado pelo professor em mãos, o texto, o livro, o resumo, mas desconheciam os objetivos, a proposta de trabalho, a intenção e a importância de conhecerem, de aprenderem sobre aquele determinado assunto, visto que o professor não fazia uma contextualização do assunto, nem tão pouco se preocupava em explorar, indagar os alunos com o intuito de verificar se eles já possuíam algum conhecimento a respeito do tema a ser trabalhado.

Dessa forma, foi possível perceber durante as observações a falta de interesse nas aulas da maioria dos alunos, a não participação, a falta de curiosidade, a ausência da busca de saber, pois em sua maioria os professores não favoreciam nem estimulavam a participação dos alunos.

Quase sempre as aulas obedeciam a um mesmo padrão em que predominou a exposição oral dos professores que assim como afirmou o professor A, o conteúdo é entregue pronto ao aluno, que apenas reproduz as informações que lhe estão sendo transmitidas.

Verificamos a contradição existente entre a teoria dos professores e a prática da sala de aula, uma vez que, à exceção do professor A, que afirmou trabalhar com tudo muito pronto, os demais afirmam favorecer o desenvolvimento da criticidade, pois se preocupam com as habilidades do pensar, com a revisão a cada semestre das atividades didático-pedagógicas. Afirmam também trabalhar com a criatividade dos alunos, com a reflexão e com julgamento de valores, o que não foi possível observar em sala de aula.

### **5.5- Procedimentos Metodológicos Favorecedores do Pensamento Crítico**

Nesta categoria tivemos como objetivo analisar as falas dos professores participantes em relação aos procedimentos metodológicos favorecedores da formação do pensamento crítico e reflexivo, bem como os procedimentos apresentados em seus respectivos planos de ensino e a realidade presente em sala de aula. Ao interrogarmos os participantes a respeito dos procedimentos metodológicos que utilizam em sala para favorecerem o desenvolvimento do pensamento crítico, as respostas foram:

*Docente A: Trabalho em grupo. Pesquisa em outras fontes sobre o assunto.*

*Docente B: A análise crítica é um procedimento que uso nas minhas aulas. As discussões sobre um tema favorecem o pensamento crítico.*

*Docente C: Entendo que o procedimento metodológico baseado no pensamento histórico-cultural é o caminho mais indicado para contribuir na formação de um sujeito crítico. Para isso é fundamental que as atividades em sala de aula sejam organizadas a partir de um referencial e com objetivos bem específicos.*

*Docente D- Faço com que eles levem e resenhem vários textos, que vão sabendo refletir por si mesmos, que formalizem seus próprios conceitos. Não trabalho com respostas prontas.*

*Docente E: Trabalho em grupos. Apresentações de seminários.*

*Docente F: Faço o aluno escrever sobre o que leu. Escrever é produzir significado. Leu bem, escreveu bem. Logo, seminários e trabalhos em grupo para que haja discussão são válidos, mas vejo que os alunos estão carentes de ouvir o professor, ou melhor, pensar junto com ele e não apenas ouvi-lo.*

Ao pensarmos na construção do pensamento crítico e reflexivo dos nossos alunos, futuros profissionais da educação, devemos pensar e fazer uso de procedimentos metodológicos que favoreçam a integração do mundo vivido pelo aluno, ou seja, os conhecimentos que ele já possui e os conhecimentos novos que serão adquiridos durante cada aula e durante todo o processo de ensino aprendizagem.

A aula depende, em qualquer circunstância, da adequada e agradável relação entre professor e alunos. Na verdade uma relação entre seres humanos dotados de vontade e imbuídos da intencionalidade da ação educativa, de tal modo que haja clareza na finalidade e nos objetivos do trabalho que se realiza. Em outras palavras, a relação pedagógica deve ser permeada pela intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a vivenciam, no caso, professor e aluno. (CARLINI, 2004, p.128)

A metodologia utilizada em sala deve favorecer a interpretação crítica e para isso o professor precisa oferecer condições para que o aluno possa, durante as aulas, criar, recriar, construir, comparar, lançar hipóteses e, conseqüentemente, avançar rumo à construção de novos conhecimentos.

A metodologia da sala de aula universitária que contribui para a formação do pensamento crítico segundo Camargo (2006, p.219), "... considera tudo o que acontece na escola e interfere no processo de apropriação do saber, respalda-se em uma concepção de ensino centrada especialmente na perspectiva cultural voltada para a ação / transformação.

Verifica-se, no entanto, pelas falas dos professores e pela prática presente em sala de aula, que essa preocupação é pouco transparente. O professor A, por exemplo, revela favorecer o desenvolvimento e a formação do senso crítico

por meio de trabalhos em grupo, com pesquisas a respeito do assunto tratado em sala. Sabe-se que o trabalho em grupo é uma estratégia didática rica que, se bem desenvolvida, favorece de forma significativa a troca de informações, de conhecimentos e de experiências entre todos aqueles envolvidos no processo educativo.

Se nos remetermos à resposta apresentada pelo professor na questão anterior, referente aos conteúdos, notaremos que o mesmo professor havia mencionado entregar tudo muito pronto a seus alunos, o que nos revela contradições em suas colocações. O professor, ao mencionar trabalhar com tudo pronto, assume sua passividade docente, que contribui para a passividade discente.

A passividade discente será sempre desastrosa, a medida que torna crônica certa indefinição de caráter, certa pusilanimidade intelectual. Em situações mais agudas, chegam a entremostrear distorções emocionais, as vezes causadas por uma autoritária educação no lar ou nas escolas elementares, principalmente. Se a aluno quer crescer na sua vida escolar, ou se ao menos os seus professores querem orientá-lo para isso, a participação tem de ser o lema da relação ensino-aprendizagem. Nisso necessariamente tem destacado papel o princípio da criticidade, desde que as coisas se movimentem numa linha em que seja encontrado equilíbrio entre ação e comedimento; isto é, sempre buscar a avaliação crítica, mas sabendo deter-se temporariamente ante aquilo para o que o aluno não se sente preparado. (REGIS de MORAIS, 2000, p.69)

Ao analisarmos o plano de ensino do respectivo professor, percebemos que sua proposta de trabalho não condiz com a sua prática, pois em seu plano o professor A menciona que sua disciplina será desenvolvida por meio de aulas expositivas, dialogadas, com seminários e trabalhos de pesquisa para que possa ocorrer o desenvolvimento da autonomia dos alunos. No entanto, a prática evidenciada pelo professor em sala de aula é outra. Suas aulas são meramente expositivas, ocorre a exposição sucinta do conteúdo sem que haja a participação dos alunos, que apenas recebem passivamente os conteúdos transmitidos.

O professor B menciona que a análise crítica é um procedimento que faz parte de suas aulas e que discussões a respeito de um determinado tema favorecem o desenvolvimento da criticidade. Desse modo, parece evidente na fala do professor ser ele a apresentar diferentes enfoques para os possíveis questionamentos que possam vir, ou seja, parece-nos que, mediante aos questionamentos feitos os alunos acabam por não se manifestarem, participarem,

posicionarem a respeito do assunto tratado, mas sim ele ser o único a apresentar seus próprios questionamentos.

Em seu plano de ensino, ao contrário, o professor afirma trabalhar de forma diversificada, com aulas expositivas, seminários, vídeos, debates, dinâmicas de grupos, leitura e discussões de textos, estudo de caso. Em suas aulas, no entanto, quase não pudemos observar aulas tão diversificadas. Em sua maioria são expositivas e quase não há a participação dos alunos, pois raramente há debates, ou dinâmicas de grupo e discussões como havia afirmado o professor. Nota-se, no entanto que o professor apresenta suas intencionalidades, restando colocá-las um pouco mais em prática.

Ao analisarmos a fala do professor C, verificamos que o mesmo afirma entender que os procedimentos metodológicos devem estar baseados no pensamento histórico-cultural, pois este saber historicamente construído contribuirá para a formação de um sujeito crítico. Verifica-se que ele atribui grande valor aos conhecimentos que foram construídos historicamente e que possibilitam um crescimento cultural que assegura aos alunos condições para entenderem e analisarem as práticas sociais presentes em nossa sociedade atualmente.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.43-44)

O professor ainda ressalta que as atividades em sala de aula devem ser organizadas a partir de um referencial e com objetivos específicos, para que assim possa definir os procedimentos adequados para favorecer a formação e o desenvolvimento da criticidade de seus alunos

O saber fazer profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio de esquemas práticos, que se constituem em modelos de atividades de ensino, ligadas a um determinado conteúdo. Os esquemas práticos não são esquemas prontos que o professor coloca mecanicamente em ação na sua atividade profissional. O docente ao longo de sua carreira cria ou se apropria de diferentes esquemas práticos, modifica-os ou combina-os de maneira nova. Para compreender o próprio processo de constituição desses esquemas é preciso, entre outras coisas, compreender a relação entre pensamento e ação. (SANTOS, 2002, p.99)

Quanto ao plano de ensino do professor, verifica-se que ele menciona trabalhar com uma metodologia diversificada. Os procedimentos adotados são variados, aulas presenciais e expositivas, seminários, atividades práticas, análise de material cartográfico, discussões e debates com a participação ativa do aluno na produção e construção dos conhecimentos, conteúdos problematizadores e significativos, que são em sua maioria apresentados em forma de textos, estudos dirigidos sobre propostas temáticas, realização de pesquisas bibliográficas e de campo, para que ocorra a ampliação dos conhecimentos e a construção do sujeito crítico.

Vale ressaltar que, durante as observações realizadas, pudemos perceber que a prática presente em sala de aula pouco condiz com a fala dos professores, bem como com a proposta de trabalho apresentada em seus respectivos planos de ensino.

Para elucidar tais pronunciamentos, relato que durante uma das aulas assistidas a proposta de trabalho do professor C resumiu-se em passar para os alunos o filme de Charles Chaplin – Tempos Modernos. O professor ao iniciar o filme não fez nenhuma contextualização e deixou de orientar a observação dos alunos. No decorrer da aula, o filme foi sendo passado e os alunos foram se dispersando, muitos inclusive saíram da sala; outros permaneceram, mas não estavam atentos ao filme. Alguns realizavam atividades de outras disciplinas, muitos “brincavam” com o aparelho celular e outros estabeleciam diálogo com o colega mais próximo.

Mesmo diante dessa situação de total desinteresse da sala, o professor continuou com o filme sem realizar nenhum comentário. O filme chegou a seu final após mais ou menos duas horas de duração sem interrupção e os alunos já se mostravam exaustos. Como o período de aula já se aproximava do final, o professor mencionou resgatar e discutir algumas partes do filme na próxima aula.

Ao término da aula e após a saída dos alunos, perguntei ao professor a respeito do seu objetivo ao passar o filme. O professor mencionou ter como intuito levar os alunos a observarem o processo de mecanização presente em uma indústria em que as atividades se desenvolvem por meio de movimentos repetitivos e, assim, estabelecer uma comparação entre a escola e a indústria, para que assim pudesse mostrar aos alunos que a escola, enquanto instituição educativa, não pode

funcionar como uma indústria, ou seja, as atividades não podem ser realizadas mecanicamente e o conhecimento também não pode ser transmitido de forma mecânica.

Na aula seguinte, o professor iniciou tentando resgatar alguns momentos do filme. Apenas alguns alunos se manifestaram e o professor conduziu a discussão, que não contou com a participação de todos os alunos que se mantinham dispersos durante a aula. Uma vez que poucos alunos se manifestaram, o professor finalizou e deu continuidade em sua aula apresentando outro conteúdo.

Nota-se que o professor, embora tivesse uma proposta de trabalho interessante e diversificada, não soube direcioná-la de forma precisa para que obtivesse êxito. O fato de não ter feito nenhuma contextualização do assunto a ser enfatizado posteriormente também contribuiu para o não interesse dos alunos, que na verdade não compreendiam os reais objetivos do professor ao propor que assistissem ao filme.

É possível afirmar que não houve qualquer tipo de reflexão por parte dos alunos a respeito do filme, nem tão pouco do assunto que o professor tinha como intuito discutir. Dessa forma, a troca de informações, de conhecimentos entre os envolvidos no processo educativo não aconteceu, pois o professor não conseguiu conduzir a aula de maneira significativa, nem tão pouco mediar à construção do conhecimento.

Se do aluno se deseja que realize uma construção de relações significativas, com maior razão se exigirá do mediador do processo-o professor que o conhecimento relativo a sua função seja construído da mesma forma, isto é significativamente. (MORETTO, 2003, p.114)

Os procedimentos adotados pouco favoreceram a construção de saberes, a aprendizagem dos alunos e a formação da criticidade, visto que o professor neste momento deixou de mediar a construção de novos conhecimentos.

Não obstante, temos a fala do professor D, que sucintamente afirma trabalhar em sala de aula com procedimentos que levam os alunos a elaborarem resenhas dos textos trabalhados, pois, segundo ele ao resenharem os alunos refletem e formalizam os seus próprios conceitos e assim tornam-se sujeitos mais críticos. O professor ainda afirma não trabalhar com respostas prontas.

Conforme mencionado pelo professor, não podemos desconsiderar que produções realizadas pelos alunos, tais como: resenhas, fichamentos, resumos entre outros, contribuem para análise crítica e reflexiva sobre o assunto trabalhado, ou o texto lido. A interpretação é um instrumento valioso que deve ser utilizado em sala de aula, é o momento em que o aluno entra em contato com as informações teóricas contidas em um determinado material, assim torna-se fundamental a reflexão.

Ao analisarmos o plano de ensino do professor, podemos perceber que as informações referentes aos procedimentos metodológicos se diversificam um pouco mais, visto que o professor apresenta alguns procedimentos como aulas expositivas, trabalhos em grupos ou até mesmo na biblioteca, seminários, e ainda menciona fazer uso do método construtivista na construção de textos, aplicando técnicas de trabalhos científicos. Nota-se mais uma vez a preocupação do professor em manifestar o trabalho com textos, ficando evidente que esse trabalho mediará a reflexão crítica do aluno que, ao ler, interpretar, analisar e argumentar entrará em contato com o conhecimento.

A mediação reflexiva entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a aprendizagem do eu a aprendizagem do nós. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 78)

Em relação à fala do professor E, percebemos que ao responder a pergunta a respeito dos procedimentos que utiliza em sala para o favorecimento da criticidade, mostrou-se bem objetivo e se ateu a afirmar que trabalha em grupos e com apresentações de seminários. Acreditamos que a troca de informações, o crescimento cultural e intelectual, como já dito, pode e deve ser favorecido em sala de aula com trabalhos e estratégias que promovam e favoreçam a participação ativa dos alunos, que terão a oportunidade de se expressarem, de construir um trabalho coletivo e de trocar informações e experiências com os demais colegas bem como com o professor.

O aluno deve ser estimulado a participar ativamente, expressando sua compreensão do conceito ou tema em estudo. Espera-se que cada um de sua contribuição ao trabalho coletivo, respeitando as idéias dos colegas e se fazendo respeitar nas suas por meio de: manifestação oral clara e concisa [...] manifestação escrita legível, [...] exposição franca de seus

pontos de vista sobre o tema em estudo, entendendo que o espaço da aula caracteriza-se pela oportunidade de construção conjunta, em que todos ensinam e aprendem. (SCARPATO, 2004, p.37)

Os trabalhos em grupos e seminários são procedimentos metodológicos que favorecem o diálogo em sala de aula, a troca de informações no entanto, necessitam ser bem orientados pelos professores, para que não percam verdadeiramente seus objetivos. Mais do que trabalhar com seminários, o professor precisa substancialmente orientar seus alunos na elaboração e apresentação dos mesmos e, principalmente, ao final de cada apresentação deve resgatar o que foi apresentado pelos alunos, avaliar juntamente com eles todos os pontos e, quando necessário, resgatar e apontar importantes pontos que podem ter passado despercebidos pelos alunos, que os deixaram de elencar.

Esse processo pode propiciar o crescimento de seus alunos, trabalhando com a construção do conhecimento, com a flexibilidade, com a valorização do aluno que faz parte deste processo e tem o direito de se expressar coletivamente.

Na fala do professor F, também foi possível perceber a valorização de estratégias metodológicas que englobem a produção de textos. Para o professor, para se escrever bem é preciso ler muito e escrever é produzir significado. A leitura consiste segundo Solé (1998, p.95), "... em ampliar os conhecimentos de que *dispomos*. [...] No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, [...]."

As situações de leitura e produção de textos favorecem, sem dúvida, a ampliação dos conhecimentos que, segundo Solé (1998), garantem ao aluno a interação significativa e funcional para que o novo conhecimento possa ser construído. É imprescindível para a construção do sujeito crítico que conhecimentos sejam explorados por meio de leituras e produções de textos, que podem ser coletivas ou não.

O professor, além de mencionar em seus procedimentos o trabalho que desenvolve com leituras e produções, também afirma trabalhar com seminários e trabalhos em grupo, que favorecem as discussões em sala de aula. Segundo o professor *os alunos atualmente necessitam de ouvir o professor e de pensar junto com ele.*

Parece-nos que a prática presente do professor em discussão viabiliza a construção do conhecimento que leva a uma formação crítica do aluno. O professor aponta que a leitura e a escrita juntamente com outras estratégias devem fazer parte do cotidiano da sala de aula para que o aluno consiga construir noções básicas e adequadas para se tornar um verdadeiro usuário da língua.

No entanto, durante as observações em sala do respectivo professor, pudemos perceber que a maioria das práticas evidenciadas em sala de aula pouco contribui de forma significativa para a formação do pensamento crítico, salvo algumas exceções. Em uma aula ministrada pelo professor F, por exemplo, foi possível verificar a sua preocupação em favorecer a construção do pensamento crítico e reflexivo de seus alunos, uma vez que o professor preocupou-se em preparar cuidadosamente a aula bem como selecionar todos os materiais e recursos necessários. Antes do início da aula, conversei com o professor que me relatou que a aula daquele dia seria a respeito dos tipos de gestão presentes nos ambientes escolares. Para trabalhar com esse assunto o professor fez uso do texto de “Denair Leal da Hora, Gestão Democrática.” O professor mencionou disponibilizar um resumo do texto no site e no xerox contendo os pontos principais, pois alegou que muitos alunos acabam por vir para a aula sem ter realizado uma leitura prévia do conteúdo a ser trabalhado, assim o resumo os possibilita realizar esta leitura.

Ao iniciar a aula o professor conversou com os alunos e apresentou qual seria a proposta de trabalho daquele dia e em seguida realizou uma exposição a respeito do assunto e os alunos iam acompanhando a fala do professor pelo resumo. Após a sua exposição, o professor dividiu a sala em cinco grupos e distribuiu para cada grupo um segmento do texto para que pudessem verificar como cada um se comportava em relação à participação. Os alunos permaneceram em grupo durante quase uma hora, lendo e discutindo a respeito do assunto. Ao terminarem, o professor solicitou que fizessem um círculo para que todos os grupos pudessem expor como cada segmento apresentado pelo professor agia durante o processo de construção do conhecimento, durante a troca de saberes.

Verifica-se que a aula ocorreu e foi conduzida pelo professor de maneira criativa, inovadora e interativa. Os alunos não se opuseram em realizar a

proposta de trabalho e se manifestaram satisfeitos com a aula, que deixou de assumir apenas o caráter de uma aula meramente expositiva.

Hoje o professor universitário que quer mudar sua prática em sala de aula, evitando os problemas decorrentes de uma postura tradicional em relação ao ensino, encontra-se numa zona de transição de paradigmas. É o desenvolvimento da criatividade está intensamente presente quando se propõe uma nova idéia de ensinar e aprender. Temos urgência de soluções criativas para nossos problemas, temos pressa de formar as novas gerações para criar propostas alternativas. (CASTANHO, 2000, p.87)

O mais interessante durante toda a aula foi o fato do professor interagir com cada grupo que estava trabalhando. Mesmo com uma proposta de trabalho como esta o professor se preocupou em contribuir significativamente com a aprendizagem de seus alunos, pois realizou um rodízio entres os grupos, ou seja, conforme os alunos iam realizando as leituras dos pontos a serem discutidos, o professor passava, sentava por alguns minutos juntamente com eles e apresentava suas considerações quando necessárias, interrogava-os sobre a existência de possíveis dúvidas, conduzia a discussão, favorecia o pensar, a argumentação.

O papel mediador do professor pode contribuir significativamente para essa aprendizagem. Exige-se dele habilidades para criar um novo clima de busca e de respeito mútuo; estimular a expressão do aluno e seguir de perto o seu raciocínio ajudando-o verbalizá-lo; incitar a classe a examinar e esclarecer o ponto de vista ou as dúvidas do companheiro; colocar questões instigadoras, desestabilizadoras e significativas que estimulem o reexame das idéias e promovam a relevância do diálogo; avaliar o debate, retomando os caminhos percorridos, proporcionando ao grupo uma visão de síntese e um sentimento de realização intelectual (GARRIDO, 2001, p.131)

Nesse sentido, notamos que o professor fez uso de práticas que favoreceram o pensar criticamente, preocupou-se em dividir com os alunos o conhecimento que já possuía a respeito do assunto e com isso fez-se tornar participante deste processo educativo e, principalmente, favoreceu a participação ativa de seus alunos. “Se o aluno quer crescer na sua vida escolar, ou se ao menos os seus professores querem orientá-lo para isso, a participação tem de ser o lema da relação ensino-aprendizagem.” (MORAIS, 2000, p. 69).

Mais uma vez, verificamos ser o professor o responsável em favorecer em sala de aula, situações que promovam a participação do aluno e conseqüentemente a sua aprendizagem.

Dessa perspectiva, o ensino ao valorizar a ação reflexiva, não pode ser considerado apenas como instrumental para o desenvolvimento do processo de transmissão do conhecimento produzido. Uma outra face da mesma moeda precisa ser considerada, qual seja, a produção do conhecimento novo. (VEIGA, RESENDE, FONSECA, 2000, p.176)

Diante dessas considerações, verificamos que os alunos durante esta aula assumiram o papel de sujeitos participantes, aprendentes, que se mantiveram em constante interação e aprendizagem.

Provocar a reconstrução crítica e da ação nos alunos exige uma universidade e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver nas normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, construir e respeitar o delicado equilíbrio entre esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade. (PÉREZ GOMÉZ, 1998b, p.26)

As observações realizadas nos permitiram verificar que na maioria das vezes a metodologia adotada em sala de aula e os conteúdos selecionados não estão adequados, nem tão pouco vão ao encontro do discurso apresentado pela maioria dos professores, que afirmaram contribuir com a formação do sujeito crítico com procedimentos que promovessem no espaço escolar situações desafiadoras que, assim como menciona Castanho (2000), levassem os alunos a não somente entrarem em contato com o conhecimento já descoberto e conhecido, mas sim um conhecimento ainda não descoberto.

Nesse novo espaço escolar, submetido aos princípios de flexibilidade e de integração de recursos, o professor é mais um mediador no processo de aprendizagem do que um transmissor de informação. As mudanças metodológicas se concretizam em aulas interativas, atividades em grupo, avaliações externas, auto-avaliação e atividades de ampliação. (TEDESCO, 2004, p.133)

Verifica-se que as práticas educativas, em sua maioria, pouco contribuíram para a formação e desenvolvimento do da criticidade dos alunos, sujeitos do processo educativo. Algumas estratégias metodológicas ainda

necessitam ser revistas, a aula meramente tradicional precisa deixar de perpetuar e dar espaço a práticas que favoreçam a leitura, a interpretação, o trabalho em grupo, seminários, o diálogo, a troca de informações. Para isso, é necessário que o professor sujeito histórico, que vive em um determinado contexto social e político reflita a respeito das práticas que ainda fazem parte do ambiente escolar.

## 5.6 A Avaliação na perspectiva crítico-reflexiva

Nesta categoria tivemos como objetivo verificar a partir dos questionários aplicados com os professores o que os mesmos mencionam a respeito da avaliação, a forma como é aplicada em sala de aula, favorecendo ou não o desenvolvimento da criticidade e realizar um cruzamento entre as respostas dos professores com o que apresentam em seus planos e o que realmente realizam em sala de aula.

Diante dessas considerações ao perguntarmos aos professores se a proposta de avaliação da aprendizagem se encaminha para uma visão crítico-reflexiva obtivemos as seguintes respostas:

*Docente A- Não, porque os alunos têm muita dificuldade em interpretar, relacionar, dissertar, assim dificilmente solicito isso na avaliação, ficando uma avaliação apenas para verificação. Se solicito a avaliação com interpretação e dissertativa, eles tiram notas baixíssimas e a “culpa” é do professor que não ensinou.*

*Docente B- A avaliação deve ter sempre o intuito de fazer o aluno pensar, concluir, fechar o conteúdo de forma pessoal e operatória.*

*Docente C- Qualquer avaliação pode contribuir quando entendo que ela é uma das etapas da formação do conhecimento. Ou seja, representa um meio e não um fim. Porém é importante ressaltar que o processo de avaliação deve ocorrer em diferentes mecanismos, não podemos avaliar um indivíduo somente por um dado momento ou documento. É fundamental que sejamos coerentes com a organização do planejamento escolar, desde as escolhas dos temas, dos objetivos, da metodologia e da avaliação. Se não valorizarmos determinados saberes durante todo o processo de ensino, a nossa prática pode ser vazia e se perder na busca pelo desenvolvimento de um sujeito crítico-reflexivo.*

*Docente D- Sim. A partir do momento que formamos um aluno que saiba ler, analisar, refletir e conseqüentemente ser capaz de criar sua mente livre de pensamentos opressores.*

*Docente E- A avaliação só poderá contribuir para a criticidade se for além da medida e aceitar a opinião do aluno, desde que bem fundamentada. Uma avaliação que não apenas quantifica, não apenas mede memorização, mas leva em conta a participação e o debate está contribuindo para a formação da criticidade.*

*Docente F- Sim. Trabalho com o jogo do discurso.*

A partir das falas da maioria dos professores podemos perceber que a avaliação no processo educativo ainda assume um caráter meramente classificatório. Ela geralmente acontece com o intuito de verificação dos conteúdos trabalhados em sala, ou seja, ao aluno cabe a memorização do que foi trabalhado para reproduzi-lo nas provas.

O professor A afirma não favorecer em sala de aula uma prática avaliativa que contribua para a formação e desenvolvimento da criticidade de seus alunos e alega isto ao fato dos alunos segundo ele, não possuírem capacidade de realizarem uma avaliação dissertativa, interpretativa e, assim, aplica uma avaliação que tem servido exclusivamente como instrumento de verificação.

Se a verdadeira função social da escola é a formação integral do aluno através do desenvolvimento de suas habilidades, o professor não pode se mostrar imparcial diante dessa realidade alunos com grandes dificuldades em produzir, interpretar, dissertar. Em um caso como este descrito, seria necessário que o professor desenvolvesse um trabalho significativo com esses alunos, não ignorando o problema e não atribuindo a eles a culpa por tirarem notas muito abaixo da média exigida pelo curso.

Nota-se a necessidade do professor de refletir sobre a sua própria prática e sobre as práticas avaliativas evidenciadas em sua aula, visto que os aspectos quantitativos não devem prevalecer sobre os aspectos qualitativos da aprendizagem.

... muitos professores não percebem estar justamente deixando de formar um profissional competente através da manutenção de uma prática classificatória. Comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, deixam muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades e avançar no seu conhecimento. Quando o fazem, anulam seu próprio trabalho pela prática de resultados irrevogáveis e cálculos de “medidas de aprendizagem”. (HOFFMANN, 2003, p.121).

Ao analisarmos o plano de ensino desse professor, verificamos a grande contradição existente entre o que o professor propõe e o que realmente afirma fazer em sala de aula. No plano o professor menciona que a avaliação é o acompanhamento contínuo da aprendizagem, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em desenvolvimento. Ainda afirma que a avaliação deve apresentar um caráter investigativo e processual, ao invés de estar a serviço da nota. A avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento, por isso deve ser instrumento que visa diagnosticar e não classificar.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias a sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 1998, p. 82)

O professor ainda ressalta em seu plano de ensino que a avaliação é um processo que contribui para que o aluno se reconheça como sujeito do seu conhecimento, detectando o que sabe e o que ainda necessita adquirir sobre os estudos socializados em sala de aula. Portanto, em sua disciplina os alunos serão avaliados durante todo o processo de ensino-aprendizagem mediante a sua participação e envolvimento nas aulas expositivas/ dialogadas e de estudo em grupo, através das pesquisas extra-sala, leituras solicitadas, apresentação dos conhecimentos que serão construídos diariamente, trocas de informações e avaliações dissertativas.

Certifica-se, no entanto, que o professor relata em sua resposta não trabalhar dessa forma, afirma apenas avaliar seus alunos para verificação para atribuir uma nota e não para diagnosticar que os alunos realmente aprenderam, o que conseguiram assimilar ou até mesmo o que ainda não conseguiram, para que assim a avaliação da aprendizagem possa ser vista como instrumento auxiliar da

aprendizagem e não apenas um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos.

No que se refere à fala do docente B, o mesmo afirma que a avaliação deve ter como intuito fazer com que o aluno pense e construa. Segundo o professor, a avaliação deve fechar o conteúdo de forma pessoal e operatória.

Para que o aluno possa ser levado a refletir e pensar a respeito do que lhe foi ensinado é preciso que o professor crie alguns mecanismos para favorecer esta ação. A prova operatória favorece esta reflexão, pois leva "... o aluno a viver inteiramente a construção ou reconstrução de conceitos ao longo do caminho da aprendizagem." (RONCA; TERZI, 1991, p. 34)

Embora o professor em sua fala tenha evidenciado a preocupação com avaliações que favoreçam a construção do pensamento de seus alunos, em seu plano de ensino as considerações a respeito da avaliação são apresentadas de forma sucinta, uma vez que apenas menciona que as avaliações devem ser escritas, com trabalhos práticos ou através de seminários.

Ao analisar a fala do professor C, este indica que qualquer avaliação pode contribuir para a formação e desenvolvimento da criticidade, desde que ela seja vista como uma etapa para a formação do conhecimento, uma vez que deve representar um meio e não um fim.

Concordamos com a fala do professor, uma vez que a avaliação faz parte do processo educativo e serve como diagnóstico desse processo para verificar a melhoria dos resultados.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade subsidiária e estritamente articulada com a execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. (LUCKESI, 1998, p.150)

Outro ponto que merece ser destacado é que, ao mencionar que o processo de avaliação deve ocorrer em diferentes mecanismos, o professor salienta que não podemos avaliar nossos alunos em apenas um dado momento. Assim, entende-se que é um processo contínuo e que deve contribuir para o desenvolvimento e crescimento da autonomia dos alunos.

Para que a avaliação se transforme em um instrumento que auxilia a aprendizagem, segundo o professor, é necessário e fundamental que os professores sejam coerentes com a organização do planejamento escolar, onde tudo deve ser previamente planejado e selecionado, conteúdos, temas, procedimentos metodológicos e inclusive a avaliação, para que assim toda a prática educativa presente em sala de aula não se perca na busca pelo desenvolvimento do sujeito crítico-reflexivo.

Nota-se em sua fala muita consistência visto que para que haja efetivamente a formação do sujeito crítico dentro do processo educativo todas as atividades devem ser previamente preparadas e selecionadas, inclusive as atividades avaliativas.

Se se deseja exercitar uma prática docente crítica, importa levar em conta objetivos políticos dessa prática, assim como princípios científicos e metodológicos que traduzam coerentemente a visão política que se tenha e a execução das tarefas da prática docente articulada coerentemente com os aspectos anteriores. No caso, assumimos como compromisso político a necessidade de “estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva”, para cumprir esse objetivo, definimos como mediação a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos socioculturais; e para o processamento da assimilação ativa desses conteúdos, definimos a necessidade de um ensino e de uma aprendizagem sistemáticos, com base na assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias, bem como sua execução e aplicação, chegando a inventividade de novos conhecimentos. As tarefas docentes de planejar, executar e avaliar devem ser imbuídas desses princípios e recursos, de tal forma que os resultados esperados sejam efetivamente atingidos. (LUCKESI, 1998, p.151)

Em seu plano de ensino o mesmo professor apresenta que a avaliação deve ser escrita, deve envolver trabalhos práticos e seminários. O professor menciona em seu plano também que a avaliação deve ser formativa e processual, efetuada pelo próprio aluno, no decorrer do desenvolvimento da programação da proposta.

A avaliação formativa se preocupa em oferecer suporte às necessidades individuais de cada aluno. Para aplicá-la o professor deve realizar uma observação direta dos alunos quando estiverem desenvolvendo alguma atividade para que depois possa realizar as intervenções necessárias. Dessa forma, este tipo de avaliação contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, que será auxiliado na superação de suas dificuldades. Nesse sentido, Perrenoud (1999, p.104) afirma:

A avaliação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída a priori, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada.

Foi possível perceber que o professor coloca em prática o que menciona durante uma aula ao trabalhar com o texto “Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade” de Jussara Hoffmann. As alunas chegaram à sala de aula com uma leitura prévia do texto, que foi realizada em casa. Ao iniciar a aula o professor dividiu a sala em três grupos e entregou para cada grupo uma folha com nove questões a respeito do texto lido. Cada grupo ficou responsável em discorrer a respeito de três questões.

A atividade foi realizada em sala e os alunos se mostraram interessados e envolvidos. As perguntas que foram elaboradas pela professora foram às seguintes:

*a- O que diz a autora sobre a postura dos professores em relação a correção das tarefas feitas pelos alunos e aos erros por eles praticados? E sobre os testes chamados objetivos? (página 47)*

*b- Qual seria para a autora, a diferença entre provas objetivas e subjetivas? Como entra a subjetividade na elaboração das provas e no entendimento do aluno? (página 50)*

*c- Que análise a autora faz do teste apresentado na página 52 e na resposta do aluno? O que ela nos mostra?*

*d- Que análise é feita do teste apresentado na página 54? O que o comportamento e as respostas da professora revela?*

*e- Que comentário a autora faz ao item oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar idéias. (p. 57)*

*f- Que comentário a autora faz ao item oportunizar discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadas?*

*g- Que comentário a autora faz ao item realizar varias atividades individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente procurando entender razoes para respostas apresentadas pelos estudantes? (página 60)*

*h- Que comentário a autora faz ao item ao invés de certo errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções? (p. 65)*

*i-Que comentário a autora faz ao item transformar registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. (p.67)*

Podemos observar que as perguntas foram bem subjetivas e os alunos tiveram chance de realizarem uma leitura interpretativa do texto, que os permitiu responder às questões. No entanto, é necessário fazer uma ressalva ao fato do professor indicar em cada questão o número da página da possível discussão. Percebi em alguns momentos que os alunos não se preocuparam em realizar uma segunda leitura do texto por completo, embora já tivessem realizado em casa.

Notei que o professor auxiliou os alunos durante toda a atividade, inclusive realizava um rodízio entre os grupos e participava das discussões. Outro fator que merece ser destacado é o fato de a sala ter um número bem reduzido de alunos que acaba facilitando trabalhos e atividades.

Essa atividade se estendeu durante duas aulas para que os alunos pudessem realmente concluí-la. Após o intervalo, a professora deu início à discussão das questões e cada grupo foi apresentando aos demais suas respectivas respostas. Durante cada resposta apresentada havia a intervenção do professor com as devidas considerações. Além disso, a troca de conhecimento foi totalmente favorecida e a construção de novos conhecimentos se fez presente em sala de aula com os posicionamentos dos demais alunos da classe, que tiveram liberdade de expressão, autonomia e criatividade durante todo o processo.

A professora no final da aula veio me dizer que freqüentemente trabalha com estratégias de trabalhos como esta e que inclusive avalia seus alunos durante todo o desenvolvimento da atividade: a participação, o interesse, o empenho, as dificuldades, as colocações, o exercício crítico e reflexivo que realizam para interpretar e sistematizarem os saberes que estão sendo incorporados durante o processo.

A professora ainda afirmou que em atividades dessa natureza os alunos são desafiados a analisarem, argumentarem, raciocinarem a respeito do

assunto em pauta, o que provavelmente não aconteceria se o conteúdo fosse simplesmente transmitido por meio de uma simples aula expositiva.

Para o Professor D, a avaliação irá contribuir para a formação do sujeito crítico se houver a preocupação com a formação de um aluno que saiba ler, analisar, refletir e, conseqüentemente ser capaz pensar livremente. Verifica-se que o professor valoriza um a prática avaliativa que favoreça o aluno e lhe dê oportunidades para se expressar.

Em seu plano de ensino o professor apenas menciona fazer uso de estratégias avaliativas que envolvam a produção escrita, trabalhos práticos e seminários.

Em relação à fala do professor E, podemos perceber que ele afirma que a avaliação só contribuirá para a formação do sujeito crítico se aceitar a opinião do aluno, desde que bem fundamentada. Mais uma vez temos um professor que mostra valorizar a subjetividade do aluno dentro do processo avaliativo. O mais interessante é que o professor faz questão de mencionar que está subjetividade deve estar muito bem fundamentada.

É muito importante atentarmos para está questão da subjetividade, visto que muitos de nossos alunos acabam por confundi-la e inclusive alegam que, quando as questões de uma avaliação tendem a ser dissertativas e subjetivas, podem dissertar fazendo uso da própria opinião. Não discordamos que as questões subjetivas dêem mais possibilidade para que o aluno se posicione, mas este posicionamento, como menciona o professor, precisa estar fundamentado teoricamente.

O professor ainda menciona que a avaliação poderá contribuir para a formação do sujeito crítico quando não apenas quantificar ou exigir a simples memorização por parte dos alunos.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 1998, p.93)

Verifica-se que a avaliação assim como já foi dito, não pode operar visando a classificação do educando, em que os resultados se encerram com a obtenção de uma nota. Avaliação implica um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os alunos encontram para atingir um determinado objetivo, crescimento intelectual e aquisição de novos conhecimentos, ou seja, por meio da avaliação o professor consegue diagnosticar a real situação do aluno e quais são os fatores que contribuem de forma significativa ou não para o seu progresso.

Referindo ao posicionamento feito pelo professor F, é possível perceber que sua fala se apresenta de forma sucinta. O professor alega favorecer o desenvolvimento da criticidade por apenas trabalhar com o jogo do discurso.

Acreditamos que o professor ao referir-se ao jogo do discurso esteja demonstrando a sua preocupação em favorecer uma avaliação na qual o aluno consiga socializar suas interpretações pessoais. No entanto, essa socialização deve ser crítica e mediada pelo professor.

Em seu discurso o professor não se ateve em mencionar quais seriam os procedimentos de que faria uso para promover este trabalho com o discurso dos alunos. Devemos ressaltar que em seu plano de ensino o professor salienta que *a avaliação deva ser contínua, tendo em vista os objetivos propostos, observando o interesse nas aulas, o envolvimento com a rotina acadêmica, o empenho nas atividades individuais ou coletivas e o compromisso pessoal através de freqüência nas aulas, realização de leitura prévia dos textos básicos indicados, participação nas discussões propostas, produção de textos e trabalhos solicitados.*

Nota-se que em sua proposta de trabalho o professor evidencia com mais clareza a importância de uma avaliação que favoreça, como afirma *o jogo do discurso*. Propostas e estratégias avaliativas que visam uma avaliação contínua devem, segundo o professor ser *realizadas durante toda e qualquer atividade desenvolvida durante as aulas, afinal nosso aluno pode e deve ser avaliado diariamente para que assim o professor possa ter condições de diagnosticar o crescimento, o avanço e também as dificuldades de cada aluno.*

Em seu plano de ensino o professor ressalta a necessidade de seminários avaliativos, elaborados, redigidos e que devem ser apresentados para a turma pelos alunos. Trabalhos em grupo, discussões, comentários e levantamento

de idéias a respeito do assunto promovem segundo ele o desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade para os futuros professores.

Entendemos que o professor apresenta em sua proposta elementos que nos permite perceber a valorização de uma prática avaliativa preocupada com a formação do sujeito e demonstra avaliar seus alunos diariamente, de forma diagnóstica, visto que os alunos primeiramente entram em contato com o conhecimento que será construído gradativamente. Assim o aluno terá tempo para assimilar e exercitar esses conhecimentos. “A exercitação é o caminho ativo pelo qual o educando faz sua a cultura recebida (intencionalmente no caso da escola), tronando-se autônomo, auto- suficiente e independente.” (LUCKESI, 1998, p. 139)

Percebemos que quando a avaliação assume esse caráter produtivo, e investigativo a aprendizagem é facilitada e o pensamento crítico e autônomo se torna presente dentro da sala de aula, pois o aluno deixa de reproduzir um conhecimento com o objetivo de alcançar uma média exigida pela escola para sua aprovação e passa a fazer uso da informação para se apropriar do conhecimento participativamente e criticamente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste trabalho envolvendo a temática formação e desenvolvimento do senso crítico no ensino superior, tivemos como intuito verificar as práticas dos professores de um curso de Pedagogia, analisando de que forma estes contribuem de forma significativa para a formação e desenvolvimento da criticidade de seus alunos, futuros profissionais de educação.

Assim, na pesquisa procuramos conceituar o sujeito crítico, retratar a forma como o ensino superior pode e deve trabalhar para favorecer a promoção do sujeito crítico, evidenciar a necessidade de práticas educativas que favoreçam esta formação, bem como analisar essa formação especificamente no curso de Pedagogia.

Entendemos que a criticidade se fundamenta em argumentações convincentes, na avaliação precisa de fatos, acontecimentos, assuntos, enfim o sujeito crítico se pronuncia e faz uso do pensar, explora e reflete. Toda consciência crítica pauta-se na curiosidade, na procura, na análise crítica e na verificação sobre aquilo que esta sendo observado. O indivíduo crítico contribui significativamente para a transformação dos fatos e da realidade observada visto que, ao analisar adota uma postura diante dos problemas presentes e ao participar evidencia soluções aos mesmos.

É notável, no entanto, que esta formação crítica não tem sido propiciada nos ambientes escolares, nem tão pouco nas instituições de ensino superior. A formação presente hoje nos âmbitos de nossa sociedade é conformista, homogênea, tradicional e favorecedora da passividade. Verifica-se que as instituições educativas necessitam urgentemente rever as atuais práticas educativas e preparar nossos alunos para a vida, para enfrentarem a realidade social, educacional, política, cultural presente.

Assim, é necessário evidenciar um novo modelo e uma nova postura, que busque a construção crítica e científica dos saberes produzidos, que se preocupe com a socialização dos mesmos de maneira igualitária e que os alunos possam ser orientados na construção do conhecimento que será propiciado por meio de trocas diárias entre os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, o professor assume papel imprescindível no processo de construção do conhecimento e formação do senso crítico, pois é ele o responsável, o facilitador e o mediador, que oferecerá aos alunos condições para o seu crescimento humano, intelectual, reflexivo, crítico, autônomo.

Ao atuar como mediador do processo educativo, deixa aflorar suas experiências, indaga-se a respeito do conhecimento a ser transmitido, seu valor e sua importância, ensina os alunos que a educação é um processo humano, participativo, permeado por descobertas, contribui para a formação do sujeito, sua transformação e para a humanização dos alunos numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Nesse sentido, esse processo se tornará possível quando os ambientes educacionais organizarem seu espaço de modo a transformar a sala de aula em um espaço em que os alunos possam experimentar situações que os levem a busca, a comparação, a crítica do pensamento e das ações.

No que se refere ao foco de nossa pesquisa entendemos que, a docência universitária precisa favorecer a formação do caráter crítico em suas ações educativas, propiciando uma aprendizagem que vise à articulação entre os saberes dos alunos, suas experiências e vivências e os saberes que foram historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia entendemos que, o futuro professor necessita receber uma formação que o permita realizar reflexões sobre as práticas educativas presentes em sala de aula e ser capaz de articular saberes que lhe propicie a construção de novos conhecimentos. Assim o licenciado necessita de uma formação essencialmente humana, fundamentada na construção sólida de princípios e valores que o ajudem a buscar soluções para os problemas existentes no contexto social e educacional.

O curso de Pedagogia precisa ter como princípio a viabilização cultural, a formação científica, ética, humana, social, teórica que promova ao futuro professor e ao pedagogo condições para atuar com seriedade, comprometimento, reflexão, criticidade, intervindo sempre que necessário no contexto educacional.

A partir dessas considerações buscamos responder nossa problemática inicial, ou seja, como os docentes de um curso de Pedagogia têm propiciado a formação e o desenvolvimento do senso crítico de seus alunos?

Para tanto servimo-nos de instrumentos de pesquisa (questionários, observações de sala de aula e análise de documentos) para a coleta e análise de dados.

Os dados revelaram que as práticas educativas promovidas pelos professores em sala de aula necessitam ser modificadas para que a formação e desenvolvimento da criticidade dos futuros professores possam ser favorecidos e para que o curso de Pedagogia consiga expressar seu caráter genuinamente formador e humano.

Durante a pesquisa verificamos que os professores apresentam um conhecimento teórico a respeito da criticidade, da formação do sujeito crítico. Em seus discursos evidenciam as características da criticidade, consideram a sua importância, ressaltam a necessidade de uma formação que trabalhe na construção da criticidade dos futuros profissionais da educação, mas ainda sentem dificuldade em operacionalizar essas proposições como prática pedagógica.

Notamos que, os professores, nas intencionalidades dos planos de ensino retratam que a formação crítica e reflexiva do aluno será efetivada por meio de procedimentos metodológicos, estratégias de trabalho, seleção de conteúdos, formas de avaliação, que devem constituir a aula, mas a prática presente em sala é contraditória ao discurso.

Nas aulas observadas percebermos que, os conhecimentos, bem como as estratégias metodológicas pouco favorecem a formação crítica, participativa, autônoma, criativa, dos alunos. Em sua maioria, as aulas não promovem situações para o pensar sobre valores e critérios de decisão frente ao mundo, frente as relações humanas, aos fatos que permeiam a realidade. O conhecimento torna-se algo estático, descontextualizado e o professor deixa de assumir seu papel frente à formação crítica do aluno, que acaba por se tornar um mero expectador do processo de ensino aprendizagem.

O diálogo, as trocas de informações, pesquisas, seminários, produções práticas e estratégias metodológicas apresentadas como sendo importantes pelos professores estão pouco presentes nas salas de aula. Evidencia-se que, as ações não promovem interação entre os sujeitos, pois são reduzidas a aulas meramente expositivas que, não favorecem a troca de conhecimentos, de informações e experiências, nem tão pouco a construção de novos conhecimentos.

Notamos que a pedagogia do pensar não se encontra presente nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, não há uma assimilação consciente e ativa dos conteúdos trabalhados em sala, nem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais dos alunos.

Nesse sentido, a educação escolar para contribuir significativamente para a formação do cidadão crítico e participativo precisa ela própria por em prática situações que promovam o desenvolvimento da autonomia de pensamento, iniciativa, participação nas decisões. Desta forma os professores precisam repensar sua prática e se preocuparem com a emancipação intelectual de seus alunos.

Notamos que, objetivos propostos no projeto pedagógico do curricular, de forma abrangente, expressam as intenções de uma formação pautada e preocupada em favorecer uma formação crítica, no entanto os métodos e as formas organizativas do ensino não favorecem esta formação.

Nesse sentido para que o desenvolvimento do senso crítico possa ser viabilizado dentro dos ambientes escolares, bem como no ensino superior é necessário que, os professores assumam uma nova postura diante do saber historicamente transmitido e do conhecimento a ser construído em sala de aula.

A reflexão coletiva a respeito do projeto político pedagógico do curso deve ser feita pelos professores levando-se em consideração o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo. Os planos de ensino podem e devem na mesma perspectiva do projeto pedagógico do curso apontar em suas intencionalidades a formação e o desenvolvimento do senso crítico.

Os conteúdos devem ser selecionados e organizados criteriosamente de forma de reflexiva, contextualizados e significativamente contribuirão para a formação do aluno.

Durante as aulas, deve haver reflexões a respeito da proposição de procedimentos metodológicos que efetivamente garantam e viabilizem o desenvolvimento do pensamento crítico: aulas reflexivas e dialogadas, leituras e discussões de textos de forma reflexiva e crítica, debates coordenados, pesquisas orientadas, projeções de vídeos e filmes com roteiros para reflexão e debates, sempre articulando com a realidade em que o aluno está inserido e com a realidade na qual irá atuar.

A avaliação necessita fazer parte do processo educativo, e não ser vista como algo estanque a ele. O professor deve avaliar seus alunos diariamente com o intuito de verificar seus avanços, progressos e dificuldades. Nestes moldes, a avaliação passa a ser vista como um instrumento que busca diagnosticar o aluno, buscando introduzir as melhorias necessárias para que ele alcance uma aprendizagem satisfatória.

Com procedimentos, estratégias e atitudes diversificadas, essa cultura da criticidade, embora pouco presente pode vir a fazer parte do processo educativo. Para isso, os educadores, em coletividade, devem abrir as discussões sobre a temática. Os documentos que orientam a prática pedagógica de todos os professores, não só do Ensino Superior, trazem, de forma incisiva, essa recomendação. Propostas, Parâmetros, Referenciais, Projetos específicos exigem da escola essa tarefa. Resta agora transformar a teoria em prática, sair do discurso e entrar na efetiva concretização.

## REFERENCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 43-62.

BADARÓ, C. E. **Epistemologia e Ciência**: reflexão e prática na sala de aula. Bauru, SP: Edusc, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial**, seção I, p. 11, 16 de maio 2006.

CAMARGO, D.M.P. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 213-230.

CARLINI, A. L. Procedimentos de Ensino : Escolher e decidir. In: Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p.25-82.

CARRAHER, D. W. **Senso crítico**: dia-a-dia às ciências humanas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.

CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2006. p. 75-90.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21-36.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.

37, n. 130, abr. 2007 . Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 10 nov. 2008.

GARRIDO, E. Por uma nova cultura escolar: o papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001. p. 125-142.

GEBRAN, R. A. Espaço e cidadania: a construção social do conhecimento geográfico. In: FERRI, L. M. G. C. **Educação, sociedade e cidadania**. Londrina: [s.n.], 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-94.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. . In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-98.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. de L. R. de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 151-160.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. . In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 193-210.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez,1998.

LUCKESI, C. C. et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

MCLAREN, P. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar uma economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MORAIS, J. F.R. A criticidade como fundamento humano. . In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 51-74.

MORETTO, V. P. **Prova-um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

OLIVEIRA, V. B. **Informática em psicopedagogia**. 2. ed. São Paulo: SENAC,1999.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórica-prática. 2. ed. Campinas,SP: Papyrus,1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura da sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998a.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998b.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGIS MORAIS, J. F. A criatividade como fundamento humano. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 51-74.

RONCA, P.A.C.;TERZI, C. A. **A prova operatoria**: contribuições da psicologia do desenvolvimento.São Paulo: Instituto Esplan,1991.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed,1998.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 9.394 diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em:10 nov. 2008.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. - Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SCARPATO, M. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCARPATO, M. Procedimentos de ensino: Um ato de escolha na busca de uma aprendizagem. In: SCARPATO, A. (orgs) **Os procedimentos de ensino fazem a acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 17-24.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem Universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 231-248.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incertezas. São Paulo: Cortez, 2004.  
TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 161-192



## APENDICE

## Apêndice A

### Roteiro de entrevista com os professores.

1- Idade.

2- Sexo:

Feminino

Masculino

3- Formação acadêmica. Graduação. Pós Graduação. Doutorado.

4- Tempo de serviço no magistério.

5- Leciona no ensino fundamental e médio?

6- Quanto tempo leciona no ensino superior?

7- Tempo de serviço na UNOESTE?

8- Tempo de magistério no curso de Pedagogia da UNOESTE.

9- Quais são as disciplinas que ministra no curso de Pedagogia?

II- Concepção do professor no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico.

1- O que é ser crítico para você?

2- Como o pensamento crítico se desenvolve?

3- Quais são os elementos que contribuem para a formação do pensamento crítico?

4- Você se posiciona como sujeito crítico? Justifique

5- Você considera que a sociedade atual e a escola favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico? Justifique.

6- Como você analisa a sua formação pessoal e profissional no sentido do desenvolvimento do pensamento crítico.

III- Como o pensamento crítico se desenvolve na sala de aula.

**1-Tomando como referência as exigências da sociedade atual, que elementos você considera necessário para a formação pessoal e profissional dos alunos na universidade?**

**2- Você considera que o desenvolvimento do pensamento crítico é importante nesse processo de formação dos alunos? Por quê?**

**3- Sua prática docente favorece a formação do aluno como sujeito reflexivo e crítico? Justifique.**

**4- O tratamento dado ao conhecimento em suas aulas favorece o desenvolvimento do senso crítico?**

**5- No seu plano, na sua proposta de ensino de sua disciplina, que elementos você aponta como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico?**

**5-Quais são os procedimentos metodológicos utilizados por você em sala de aula que favorecem o pensamento crítico?**

**6- Que recursos são utilizados no desenvolvimento do conteúdo que favorecem o pensamento crítico?**

**7- A proposição da avaliação da aprendizagem se encaminha para uma versão crítico-reflexivo. Comente.**

ANEXO

**Anexo A**

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
PEDAGOGIA, LICENCIATURA



Ano CXXXIX Nº 92 Seção I – Pagina 11 - Brasília – terça-feira, 16 de maio de 2006

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

#### RESOLUÇÃO Nº- 1, DE 15 DE MAIO DE 2006

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais  
para o Curso de Graduação em Pedagogia,  
licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº- 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº- 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº- 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº- 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº- 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º- A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º- As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º- Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º- O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º- O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º - No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º - As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;



Ano CXXXIX Nº 92 Seção I – Pagina 11 - Brasília – terça-feira, 16 de maio de 2006

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto

pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º - Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos

de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º- Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º- O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º- O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º- As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º- As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º- Os licenciandos deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º- As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º- da Lei nº- 9.394/96.

§ 1º- Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciandos.



Ano CXXXIX Nº 92 Seção I – Pagina 11 - Brasília – terça-feira, 16 de maio de 2006

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

§ 2º- Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º- deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei no- 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE no-2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

**EDSON DE OLIVEIRA NUNES**

**Anexo B**  
**PLANOS DE ENSINO**

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
(3070131)**

Professor(es) :

Carga Horária :

Semestral : 38

Semanal : 2

Turma(s) : 2A

**1) OBJETIVOS****1.1- Objetivo do curso****1.2- Objetivos da disciplina**

1.2.1. Conhecer a trajetória histórica do direito a educação nos documentos legais do país, visando usufruir e proporcionar este direito.

1.2.2. Conhecer os documentos nacionais que normatizam a educação brasileira: Constituição Federal/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 96, Estatuto da Criança e Adolescente/90 e Plano Nacional de Educação

1.2.3. Conhecer a estrutura e o funcionamento do Sistema educacional brasileiro da atualidade.

**2) Ementa**

No campo da educação escolar, a missão da Universidade tem sido delineada antes de tudo, como a de formador de profissionais para atuar na Educação Básica e em outros espaços educacionais, preparando no caso da disciplina de Organização e Funcionamento da Educação Nacional os futuros professores e gestores o exercício da profissão e o exercício da cidadania.

A disciplina proporcionará ao educando a aquisição de conhecimentos sobre: a evolução do direito à educação nos documentos legais da sociedade brasileira, contextualizando o momento sócio-econômico e político do país; os atuais documentos que normatizam a educação brasileira -

CF/88, LDBEN/96, ECA/90 e PNE e a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro.

### **3) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

3.1. A trajetória histórica do direito à educação nos documentos legais do Brasil.

3.1.1. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras.

3.1.2. A Declaração do Direito à Educação no texto de 1988 (Artigo 205 a 214).

3.1.3. O detalhamento do Direito à Educação - o Artigo 208. (LDBEN/96)

3.1.4. O Artigo 227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente

3.1.5. Instrumentos viabilizadores do Direito à Educação.

3.2. Os documentos que normatizam a educação no Brasil.

3.2.1. A Constituição Federal de 1988:

- Título II, Capítulo II “dos direitos sociais” (Art. 6 a 11),

- Título VIII, Capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto” (Art. 205 a 214), Capítulo VII “da família, da criança, do adolescente (226 a 230).

3.2.2. Lei 9393/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 - LDBEN

3.2.3. Estatuto da Criança e do adolescente, 1990.

3.2.4. Lei do FUNDEB - LDBEN/96 (Artigos 68 a 77).

3.2.5. Lei do ensino fundamental de 09 anos.

3.2.6. Plano nacional de Educação

3.3. A estrutura e a organização do ensino no Brasil: aspectos legais e organizacionais. (LDBEN/96).

3.3.1- A estrutura do sistema de ensino: federal, estadual e municipal.

3.3.2- Princípios da organização conforme a LDB/96

3.3.3- Organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino.

3.3.4- Níveis e modalidades de educação e de ensino.

### **4) DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO**

A disciplina será desenvolvida, por meio de: aulas expositivas e dialogadas do conteúdo previamente estudado pelo aluno em referências bibliográficas indicadas pelo professor. Também se dará por meio de trabalho em grupo via pesquisa do conteúdo com posterior apresentação ao coletivo e em forma de seminário com posterior debate dos grupos sobre o assunto.

Estas metodologias de trabalho - aulas expositivas/dialogadas e trabalho em grupo oferece ao aluno a condição adequada para o desenvolvimento da autonomia, pois assim ele se responsabiliza, constrói e produz os conhecimentos da disciplina para sua formação profissional. O aluno aprende a buscar e se responsabilizar por sua formação para a vida e para a profissão, que vai além das indicações do professor, isto é, além da sala de aula, ele amplia seus conhecimentos com a realização de pesquisas em diferentes equipamentos sociais de conhecimento: livros, filmes, músicas, teatro, congressos, cursos e muito mais.

### **5) AVALIAÇÃO**

“Avaliação é o acompanhamento contínuo da aprendizagem, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento.

Ela tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a

contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico”.

(Raízes e Asas)

Portanto, avaliação é um processo que contribui para que:

- a) o aluno se reconheça como sujeito do seu conhecimento, detectando o que sabe e o que ainda necessita adquirir sobre os estudos socializados em sala de aula;
- b) o professor identifique se os conhecimentos socializados foram adquiridos ou não pelos alunos e então (re)planeje o ensino.

Nesta disciplina o processo ensino-aprendizagem, será avaliado constantemente durante o semestre em que a mesma será desenvolvida, através de ações como:

? Participação e envolvimento em todas as aulas - expositivas/dialogadas e de estudo em grupo.

? Realização das pesquisas extra-sala - leituras solicitadas.

? Cumprimento de combinações coletivas: horários de início e término das atividades, datas das atividades, respeito a si e aos outros sujeitos do coletivo que faz parte.

? Apresentação de conhecimentos específicos da disciplina em avaliações dissertativas.

## Bibliografia

### Básica :

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar : políticas, estrutura e organização* .3.ed.São Paulo: Cortez, 2006.

Brasil.; OLIVEIRA, Ana Claudia Ferreira de; OLIVEIRA, Juarez de. *Constituição Federal de 1988 : (atualizada até a EC 19/98)* .2.ed.São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

Brasil.; Brasil.. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional : texto na íntegra : Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996*.São Paulo: Saraiva, [1996?]-[1998?].

### Complementar :

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira : 500 anos de história : 1500 - 2000* .2.ed.Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NISKIER, Arnaldo. *LDB : a nova lei da educação* .5.ed.Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**  
(3070352)**Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 38

Semanal : 2

**Turma(s) : 5A****1) OBJETIVOS****1.1- Objetivo do curso****1.2- Objetivos da disciplina**

1.2.1. Oferecer ao educando conhecimentos teóricos e práticos da ação/função do pedagogo na instituição escolar.

1.2.2. Estudar a gestão e a organização escolar.

1.2.3. Conhecer as competências e áreas de atuação do pedagogo

**2) Ementa**

A disciplina Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico promoverá o estudo para a construção de conhecimentos sobre a organização, direção e desenvolvimento da educação em espaços educativos - sala de aula, escola e sistemas de ensino - no que concerne ao processo pedagógico do ensino e da aprendizagem, como área de atuação do pedagogo.

**3) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

3.1) Natureza e função da Gestão da Educação:

a) A gênese da Gestão da Educação no Brasil;

b) Legislação que fundamenta a gestão do ensino no Brasil;

- c) Conceituação e desenvolvimento da Gestão Educacional;
- d) Finalidades da gestão para a educação brasileira.

### 3.2) Áreas de atuação do pedagogo na gestão da educação.

- a) Coordenação Pedagógica - Sistemas de ensino
- b) Supervisão de Ensino - Sistemas de ensino
- c) Direção de Escola - Escola
- d) Orientador educacional - Escola
- d) docência - Escola.

### 3.3. Estratégias de Coordenação do trabalho escolar e de participação na gestão da escola

- a) Reuniões
- b) Entrevistas individuais (atendimento);
- c) Seminários (a formação do gestor);
- d) Conselho de Classe
- e) Formação continuada dos profissionais da escola
- f) Elaboração de projetos.

## 4) DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A disciplina será desenvolvida, por meio de: aulas expositivas e dialogadas do conteúdo previamente estudado pelo aluno em referências bibliográficas indicadas pelo professor. Também se dará por meio de trabalho em grupo via pesquisa do conteúdo com posterior apresentação ao coletivo e em forma de seminário com posterior debate dos grupos sobre o assunto.

Estas metodologias de trabalho - aulas expositivas/dialogadas e trabalho em grupo oferece ao aluno a condição adequada para o desenvolvimento da autonomia, pois assim ele se responsabiliza, constrói e produz os conhecimentos da disciplina para sua formação profissional. O aluno aprende a buscar e se responsabilizar por sua formação para a vida e para a profissão, que vai além das indicações do professor, isto é, além da sala de aula, ele amplia seus conhecimentos com a realização de pesquisas em diferentes equipamentos sociais de conhecimento: livros, filmes, músicas, teatro, congressos, cursos e muito mais.

## 5) AVALIAÇÃO

“Avaliação é o acompanhamento contínuo da aprendizagem, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento.

Ela tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico”.

(Raízes e Asas)

Portanto, avaliação é um processo que contribui para que:

- a) o aluno se reconheça como sujeito do seu conhecimento, detectando o que sabe e o que ainda necessita adquirir sobre os estudos socializados em sala de aula;
- b) o professor identifique se os conhecimentos socializados foram adquiridos ou não pelos alunos e então (re)planeje o ensino.

Nesta disciplina o processo ensino-aprendizagem, será avaliado constantemente durante o

semestre em que a mesma será desenvolvida, através de ações como:

? Participação e envolvimento em todas as aulas - expositivas/dialogadas e de estudo em grupo.

? Realização das pesquisas extra-sala - leituras solicitadas.

? Cumprimento de combinações coletivas: horários de início e término das atividades, datas das atividades, respeito a si e aos outros sujeitos do coletivo que faz parte.

? Apresentação de conhecimentos específicos da disciplina em avaliações dissertativas.

## Bibliografia

### Básica :

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra; SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. *Educação escolar : políticas, estrutura e organização* .4.ed.São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Marli de Oliveira; SANTOS FILHO, José Camilo dos; Universidade do Oeste Paulista.. *A atuação do diretor na condução de reuniões do conselho deliberativo de escolas da rede municipal de educação de Presidente Prudente* .2007.

SETUBAL, Maria Alice; QUADRADO, Alice Davanço; MANSUTTI, Maria Amábil; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; IACocca, Michele; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, Cultura e Ação Comunitária.. *Raízes e asas* . 2.ed.São Paulo: CENPEC, 2000.

### Complementar :

Fundação para o Desenvolvimento da Educação.; CONHOLATO, Maria Conceição; CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da; TOZZI, Devanil A.. *A construção do projeto de ensino e a avaliação* .3.ed.São Paulo: FDE, 1998.

GOMES, Delarim Martins; Unesco. *Competências e habilidades do diretor* . 1.ed.Campo Grande: UCDB, 2003.

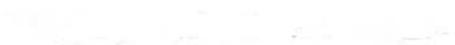
Universidade do Estado de Minas Gerais.; MATTOS, Lúcia Alves Faria. *Gestão colegiada e qualidade de escola* .Belo Horizonte: UEMG, 1995-1997.

---

COORDENADOR DO CURSO

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

**FUNDAMENTOS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
(3070263)**Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 76

Semanal : 4

**Turma(s) : 4A****1 - Objetivos****1.1) Objetivo do curso****1.2) Objetivos da disciplina**

- 1.2.1- Conhecer a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil: concepções e diretrizes.
- 1.2.2- Conhecer a legislação da Educação Infantil, na CF/88, LDBEN/96 e no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10 172/01.
- 1.2.3- Estudar o desenvolvimento social, cognitivo e perceptivo-motor da criança de zero a 05 anos.
- 1.2.4- Conhecer a organização e o funcionamento da Educação Infantil na atualidade.
- 1.2.5- Conhecer a importância da relação escola X família na educação e cuidados com a criança de zero a 05 anos.
- 1.2.6- Pesquisar as diferentes concepções de trabalho docente em propostas pedagógicas para educação pré-escolar.

**12- Ementa**

No campo da educação escolar, a missão da Universidade tem sido delineada antes de tudo, como a de formador de profissionais para atuar na Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - e em outros espaços educacionais, preparando no caso da disciplina de Fundamentos e Diretrizes da Educação Infantil os futuros professores e gestores o exercício da profissão e o exercício da cidadania.

A disciplina proporcionará o estudo e a pesquisa dos fundamentos, das diretrizes e das bases legais da Educação Infantil no Brasil, assim como, pressupostos e princípios que norteiam as políticas para a educação da criança de zero a cinco anos no seu desenvolvimento social, cognitivo e perceptivo. Conhecimento das práticas didático-pedagógicas historicamente construídas na Educação Infantil Brasileira. O papel social do educador e do educando na creche e na pré-escola, como também trabalho com as famílias. Observação e reflexão do paradigma adequado à educação infantil da atualidade.

### **3- Conteúdo Programático:**

3.1- A trajetória histórica da educação Infantil no Brasil: concepções e diretrizes

3.1.1. O conceito de infância e de educação de crianças.

3.1.2. A origem e a trajetória histórica da Creche e Pré-escola no mundo e no Brasil.

3.1.3. A legislação da Educação Infantil, na CF/88, LDBEN/96, no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10 172/01 e as Diretrizes.

3.2- As diferentes concepções, idéias e práticas de educação infantil ao longo da história, segundo alguns teóricos.

3.2.1. Comênio;

3.2.2. Rousseau;

3.2.3. Pestalozzi;

3.2.4. Froebel;

3.2.5. Montessori;

3.2.6. Decroly;

3.2.7. Freinet;

3.2.8. Piaget.

3.3- Os profissionais da Educação Infantil: formação inicial e continuada.

3.4- O desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e perceptivo-motor da criança de zero a 05 anos, para Piaget, Vigotsky e Wallon.

3.5- A organização e o funcionamento da Educação Infantil na atualidade, quanto ao:

3.5.1. O Espaço físico

3.5.1. O trabalho pedagógico

3.5.3. Os profissionais

3.6- Relação Escola e família

3.6.1. A parceria com a família na educação da criança

3.6.2. Adaptação da criança na escola de educação infantil

#### 4- Desenvolvimento metodológico

##### **Método Presencial**

A disciplina será desenvolvida, por meio de: aulas expositivas e dialogadas do conteúdo previamente estudado pelo aluno em referências bibliográficas indicadas pelo professor. Também se dará por meio de trabalho em grupo via pesquisa do conteúdo com posterior apresentação ao coletivo e em forma de seminário com posterior debate dos grupos sobre o assunto.

Estas metodologias de trabalho - aulas expositivas/dialogadas e trabalho em grupo oferece ao aluno a condição adequada para o desenvolvimento da autonomia, pois assim ele se responsabiliza, constrói e produz os conhecimentos da disciplina para sua formação profissional.

O aluno aprende a buscar e se responsabilizar por sua formação para a vida e para a profissão, que vai além das indicações do professor, isto é, além da sala de aula, ele amplia seus conhecimentos com a realização de pesquisas em diferentes equipamentos sociais de conhecimento: livros, filmes, músicas, teatro, congressos, cursos e muito mais.

##### **Método Não Presencial**

Atendendo à Portaria nº 4.059 de 10/12/2004 que regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos, optou-se pela adoção de 50% da carga horária destinada a esta disciplina que integra o currículo do curso. Esta será desenvolvida através de método não-presencial (Educação a distância), incorporando o uso de tecnologias de informação e comunicação.

A disciplina nesta modalidade será desenvolvida, por meio de: Fórum com questões referentes aos estudos das aulas presenciais, leituras complementares de aprofundamento do conteúdo trabalhado no presencial, pesquisa de conteúdo para organização de trabalho em grupo.

O desenvolvimento metodológico via educação a distância (não-presencial) terá como foco a utilização da ferramenta "MOODLE", que proporciona o diálogo a distância entre docente e discente no aprofundamento dos conhecimentos desenvolvido nas aulas presenciais da disciplina, por meio tarefas agendadas como: pesquisa, produção e construção de conhecimentos on-line; realização de pesquisas bibliográficas em bibliotecas, inclusive virtuais, para ampliação do conhecimento; atendimento individualizado ao aluno por meio de e-mails e de chats em horário pré-estabelecido pelo professor / tutor.

Esta modalidade de ensino se justifica pela construção da autonomia de produção e construção de conhecimentos do discente durante o desenvolvimento da disciplina. Ele

busca e se responsabiliza por sua formação complementar, isto é, além da sala de aula, por meio, da realização de pesquisas bibliográficas em bibliotecas virtuais para ampliação do conhecimento e muito mais.

### 5- Avaliação

*"Avaliação é o acompanhamento contínuo da aprendizagem, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento.*

*Ela tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico".*

(Raízes e Asas)

Portanto, avaliação é um processo que contribui para que:

1. o aluno se reconheça como sujeito do seu conhecimento, detectando o que sabe e o que ainda necessita adquirir sobre os estudos socializados em sala de aula;

b) o professor identifique se os conhecimentos socializados foram adquiridos ou não pelos alunos e então (re)planeje o ensino.

Nesta disciplina o processo ensino-aprendizagem, será avaliado constantemente durante o semestre em que a mesma será desenvolvida, através de ações como:

- Ø Participação e envolvimento em todas as aulas - expositivas/dialogadas e de estudo em grupo.
- Ø Realização das pesquisas extra-sala - leituras solicitadas.
- Ø Cumprimento de combinações coletivas: horários de início e término das atividades, datas das atividades, respeito a si e aos outros sujeitos do coletivo que faz parte.
- Ø Apresentação de conhecimentos específicos da disciplina em avaliações dissertativas.

### Bibliografia

#### Básica :

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil : fundamentos e métodos* .3.ed.São Paulo: Cortez, 2007.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. *Educação infantil : pra que te quero?* .Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB : rumos e desafios* .6.ed.Campinas: Autores Associados, 2007.

#### Complementar :

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos : uma alternativa curricular para a educação infantil* .12.ed.São Paulo: Ática, 1999.

GAZZETTA, Maria Cecília; MORETTI, Lucia Helena Tiosso; Universidade do Oeste Paulista.. *Educação infantil : (re) significando as ações entre o cuidar e educar* .2005.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e ... perspectivas* .Ilhéus: Editus, 2003.

ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola : revisitando teorias, descortinando práticas* .2.ed.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

#### 6- Bibliografia Básica

BRASIL, CNE/CEB. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer n.º 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. - (Coleção Docência em Formação).

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 2003.

**PEDAGOGIA**

1º Semestre de 2006

**METODOLOGIA E TECNICAS DE PESQUISA I  
(230065)****Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 68

Semanal : 4

**Turma(s) : 1A****Professor responsável: Luiz Antônio Sobreiro Cabreira  
E-mail: cabreira@unoeste.br****I - Objetivos**

- Fornecer subsídios teóricos e práticos para capacitação do aluno no que concerne à produção de conhecimentos acadêmico-científicos e sua aplicação profissional.
- Propiciar a reflexão crítica sobre conceitos específicos, referentes aos conteúdos elencados, para que os alunos possam atuar como profissionais conscientes e críticos.

**II - Ementa**

As finalidades da universidade. A organização da vida acadêmica na direção da pesquisa científica e a capacitação para a leitura, análise e interpretação crítica de textos científicos. O pesquisador e a documentação como método de estudo. A importância da atividade de pesquisa científica na universidade. A produção e redação de textos científicos. Tipos de resumos e fichamentos; citações bibliográficas e notas de rodapé. Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica. Exercícios práticos de leitura, interpretação e elaboração de textos acadêmico-científicos.

### III - Conteúdo Programático

I - Introdução. A universidade que queremos.

1. As funções da universidade;
2. A vida acadêmica na universidade;
3. O que é ciência. O que é pesquisa científica.

II - A organização da vida de estudos na universidade.

1. Os instrumentos de trabalho; a biblioteca pessoal;
2. A exploração dos instrumentos de trabalho
3. A disciplina de estudo; apreendendo as aulas;
4. Exercícios práticos de elaboração e textos.

III - A documentação como método de estudo pessoal.

1. A prática da documentação
2. A documentação temática;
3. A documentação bibliográfica;
4. A documentação geral;
5. Documentação e folhas de diversos tamanhos;
6. Vocabulário técnico lingüístico;
7. Exercícios práticos de elaboração de arquivo de pesquisa.

IV - A arte de Estudar, ler e interpretar.

1. A importância da leitura e interpretação crítica;
2. Técnicas de leitura e interpretação de textos;
3. Tipos de resumo. Fichamento;
4. Citações bibliográficas e notas de rodapé;
5. Estudar também é escrever - produzir seus artigos;
6. Exercícios práticos de produção de artigo científico.

V - Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica.

1. As etapas da elaboração.
  - 1.1. Determinação do tema-problema-tese do trabalho;
  - 1.2. Levantamento da bibliografia;
  - 1.3. Leitura e documentação;
  - 1.4. A construção lógica do texto;
  - 1.5. A redação do texto;
  - 1.6. A construção do parágrafo;
  - 1.7. Conclusão.

2. Exercícios práticos de levantamento bibliográfico.

### IV - Metodologia

- Aplicação do método construtivista na construção de textos, aplicando as técnicas de trabalho científicos aprendidos;
- Aulas expositivas;
- Trabalhos em grupos na biblioteca e em sala de aula;
- Apresentação na forma de seminários.

## V - Avaliação

- Exposição de seminários;
- Confeção de fichamentos e resenhas;
- Participação em sala de aula;
- Provas escritas.

## Bibliografia

### Básica :

- LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José. *Fazer universidade : uma proposta metodológica* .11.ed.São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica* .6.ed.São Paulo: Atlas, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* .22.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

### Complementar :

- INÁCIO FILHO, Geraldo. *A monografia na universidade* .2.ed.Campinas: Papirus, 1998.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de. *Construindo o saber : metodologia científica - fundamentos e técnicas* .9.ed.Campinas: Papirus, 2000.
- MARCANTONIO, Antonia Terezinha; SANTOS, Martha Maria dos; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Elaboração e divulgação do trabalho científico* .São Paulo: Atlas, 1993.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia* .São Paulo: Atlas, 1993.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico : elaboração de trabalhos na graduação* .6.ed.São Paulo: Atlas, 2003.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; ASSUMPÇÃO FILHO, Milton Mira de. *Metodologia científica* .4.ed.São Paulo: Makron Books, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico* .6.ed.São Paulo: Atlas, 2001.
- TOMANIK, Eduardo A.. *O olhar no espelho : "conversas" sobre a pesquisa em ciências sociais* .Maringá: EDUEM, 1994.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W.. *O que é universidade* .8.ed.São Paulo: Brasiliense, 1991.

BARRASS, Robert. *Os cientistas precisam escrever : guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

DEMO, Pedro. *Pesquisa : princípio científico e educativo*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CABREIRA, Luiz Antonio Sobreiro. **Introdução à Pesquisa Científica**: orientação para iniciantes em pesquisa científica. Presidente Prudente, 2006, prelo.

WERNECK, Hamilton. Se a Boa Escola é a que Reprova, o Bom Hospital é Aquele que Mata? In: FERNANDES, Alicia et. ali. **Temas do 2º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos Ltda, 2004.

MATTAR NETO, J. A. **Metodologia Científica na Era da Informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

---

COORDENADOR DO CURSO

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1º Semestre de 2008

**SOCIOLOGIA GERAL**  
(3070026)

Professor(es) :

Carga Horária :

Semestral : 76

Semanal : 4

Turma(s) : 1A

**- Objetivos**

- Proporcionar contato científico com os principais teóricos da sociologia integrando-se ao contexto cultural da atualidade brasileira e do mundo.

- Colocar-se como participante reflexivo e crítico na comunidade, com ênfase no desenvolvimento da responsabilidade social.

- Propiciar na modalidade não presencial os conceitos específicos, referentes aos conteúdos elencados, correspondentes a 20% da carga horária da disciplina, para que os alunos possam atuar como profissionais conscientes e críticos.

**II - Ementa**

Fundamentos gerais da sociologia. Objeto da sociologia. Indivíduo, personalidade e cultura, comunidade e sociedade. Agrupamentos Humanos. Análise do contexto social.

**III - Conteúdo Programático**

1. Natureza da sociologia.

1.1. ciências sociais e sociologia.

1.2. desenvolvimento da sociologia .

- 1.3. principais teóricos:
  - 1.3.1. Émile Durkheim.
  - 1.3.2. Max Weber.
  - 1.3.3. Karl Marx.
- 2. O indivíduo e a sociedade.
  - 2.1. processos sociais.
  - 2.2. status e papel.
  - 2.3. Agrupamentos humanos:
    - 2.3.1. categorias agregados.
    - 2.3.2. grupos sociais.
- 3. Organização Social.
  - 3.1. instituições sociais.
    - 3.1.2. principais instituições sociais.
  - 3.2 Estratificação social.
    - 3.2.1. principais tipos: castas, estamento e clastes.
  - 3.3 mobilidade.
- 4. Controle social.
  - 4.1. conformidade e desvio.
  - 4.2. códigos e sanções.
  - 4.3. controle interno e externo.
- 5. Mudança social.
  - 5.1. características.
    - 5.1.2. fatores determinantes da mudança social.
    - 5.1.3. problemas sociais.

#### IV-Conteúdo Não Presencial

- 6. Homem e Cultura
- 7. Urbanização como traço
- 8. Diferenças sociais no Brasil.
- 9. Análise e Fórum conclusivo do livro "Meninas da noite" - G. Dimenstein.
- 10. Análise e aplicação da responsabilidade social do acadêmico e do futuro profissional.

#### V - Metodologia:

##### Método Presencial

- aulas Expositivas, - seminários, - vídeos, - debates

##### Método não presencial:

##### Utilização do método construtivista enfocando:

- Estudo dirigido sobre proposta de pesquisa teórica
- Participação ativa do aluno na elaboração de pesquisa a partir de leituras recomendadas
- Atendimento individualizado ao aluno em horário pré-estabelecido pelo professor/tutor.
- Pesquisa em bibliografia indicada e elaboração da tarefa com criatividade e originalidade.
- Debates sobre temas individuais chat e fórum.

## VI - Avaliação

Avaliação escrita, trabalhos práticos, seminários.

### Bibliografia

#### Básica :

- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.; ROIG, Antoní Martínez I.; NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo; COHEN, Claudio. *Infância e violência doméstica : fronteiras do conhecimento* .3.ed.São Paulo: Cortez, 2000.
- BERGER, Peter L.; GARSCHAGEN, Donaldson M.. *Perspectivas sociológicas : uma visão humanística* .22.ed.Petrópolis: Vozes, 2000.
- AOKI, Virgínia; APOLINÁRIO, Maria Raquel; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia : introdução à ciência da sociedade* .2.ed.São Paulo: Moderna, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia geral* .7.ed.São Paulo: Atlas, 1999.

#### Complementar :

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* .6.ed.São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FAZZANO, Afife Salim Sarquis; Leozinho; LESSA, Joanes. *Do outro lado do mundo, do outro lado da escola : trajetórias de vida e tentativas de superação da marginalização* .São Paulo: Clíper, 2001.
- PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M.. *Educação e sociedade : (leituras de sociologia da educação)*.9.ed.São Paulo: Nacional, 1978.
- KOENIG, Samuel; BORDA, Vera. *Elementos de sociologia* .7.ed.Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- LAKATOS, Eva Maria. *Introdução à sociologia* .São Paulo: Atlas, 1997.
- CHINOY, Ely; CAJADO, Octavio Mendes. *Sociedade : uma introdução à sociologia* .7.ed.São Paulo: Cultrix, 1980.
- MANNHEIM, Karl; FORACCHI, Marialice M.. *Sociologia sistemática : uma introdução ao estudo da sociologia* .2.ed.São Paulo: Pioneira, 1971.

**PEDAGOGIA**

2º Semestre de 2008

**MET.DO ENS.FUNDAM.(1ª A 4ª SÉRIES-ALFABETIZAÇÃO)  
(234915)****Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 76

Semanal : 4

**Turma(s) : 6A****I - Objetivos**

- Refletir sobre a participação construtiva do aluno no processo de aprendizagem da língua escrita;
- Conhecer os fundamentos do trabalho de alfabetização e sua importância social;
- Identificar e praticar interferências sobre os diferentes níveis de construção da escrita pela criança;
- Reconhecer a importância de um trabalho com os diversos gêneros discursivos na alfabetização.

**II - Ementa**

O estudo dos aspectos epistemológicos na redefinição do conceito de alfabetização. Conhecimentos teórico-metodológicos do processo da alfabetização. Critérios de avaliação.

**III - Conteúdo Programático**

1. A escola e o analfabetismo.
2. Redefinindo a alfabetização.

3. Alfabetização e epistemologia: implicações no cotidiano escolar.
4. Processo da alfabetização:
  - 4.1. Língua oral: usos e formas:
    - Gêneros discursivos - o papel da literatura infantil.
  - 4.2. Língua escrita: usos e formas:
    - Psicogênese da língua escrita.
    - A prática de leitura.
    - A prática de produção de textos.
    - Análise e reflexão sobre a língua.
5. Aspectos da avaliação:
  - 5.1. Reinventando o ensinar e o aprender para uma alfabetização possível.
  - 5.2. Critérios da avaliação nas séries iniciais.
6. O papel dos Temas Transversais na alfabetização.
7. A Literatura Infantil como um caminho para a alfabetização na Pré-escola.
  - Atividade com os gêneros discursivos: A Bela e a Fera.

#### **IV - Metodologia**

- Aulas expositivas.
- Seminários.
- Vídeos.
- Debates.

#### **V - Avaliação**

Avaliação escrita, trabalhos práticos, seminários.

#### **Bibliografia**

**Básica :**

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil : uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola* .2.ed.São Paulo: FTD, [1995].

FERNANDES, Maria; ANDREU, Sebastião. *Os segredos da alfabetização* .São Paulo: Ediouro, 2001.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível : reinventando o ensinar e o aprender* .7.ed.Porto Alegre: Mediação, 2006.

Brasil.. *Parâmetros curriculares nacionais* .2.ed.Brasília (DF): MEC, 2000.

**Complementar :**

MENEZES, Irani Rodrigues; BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. *A criança e a construção da escrita* .2.ed.Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita : alfabetização como processo discursivo* .6.ed.São Paulo; Campinas: Cortez; Universidade Estadual de Campinas, [1993].

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura* .2.ed.São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca; Brasil.. *Alfabetização* .Brasília (DF): MEC; INEP; COMPED, 2000.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.).*Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo, Trajetória/Unicamp, 1989.

TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. (eds.).*Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

WELLS, G.Condiciones para una alfabetización total.Cuadernos de Pedagogia, 1991.

BRASIL - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.Parâmetros Curriculares Nacionais: **língua portuguesa**.Brasília. MEC/SEF, 1997.

MOLL, Jaqueline.*Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*.4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

REGO, L. L. B..*Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*.São Paulo: FTD, 1988.

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
(3070301)

Professor(es) :

Carga Horária :

Semestral : 76

Semanal : 4

Turma(s) : 4A

Maria Inês de Figueiredo Macca  
email: [macca@unoeste.br](mailto:macca@unoeste.br)**Objetivo Geral**

Os alunos deverão apropriar-se dos conceitos fundamentais acerca do processo de aquisição de leitura e escrita, compreendendo, a partir de um conjunto de referências teóricas que tematizam as noções de alfabetização, letramento, língua e linguagem, ensino/aprendizagem, os diferentes processos segundo os quais se dá o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na infância.

**Ementa**

Estudo dos usos e funções sociais da escrita e suas implicações para o ensino de leitura /escrita a partir da educação infantil. Fundamentos teóricos da alfabetização:lingüístico, psicológico e sociológico. Estudo teórico - pratico referente ao processo de letramento, considerando concepções, sujeitos nele referidos, objeto de aprendizagem/ensino, princípios básicos e relações com alfabetização. Procedimentos metodológicos do processo de letramento e alfabetização. A formação do aluno leitor.

**Conteúdo Programático**

- Estudo dos usos e funções sociais da escrita e suas implantações para o ensino de leitura / escrita;
- Conceitos fundamentais acerca do processo de aquisição de leitura e escrita;
- Fundamentos teóricos da alfabetização;lingüístico, psicológico e sociológico;
- Estudo teórico-prático referente ao processo de letramento;
- Relação entre oralidade, escrita e letramento;
- Procedimentos metodológicos do processo de letramento e alfabetização;
- Aspectos notacionais e discursivos da escrita;
- Estudo dos diferentes usos da linguagem, focando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita;
- Literatura; e letramento: a formação do leitor.

**Metodologia**

- Aulas expositivas;
- Dinâmica de grupo;
- Leitura e discussão de textos;
- Pesquisa bibliográfica;
- Apresentação de vídeos;
- Seminários e debates;
- Estudo de caso.

**Critérios de avaliação**

1) Avaliação contínua, tendo em vista os objetivos propostos, observando o interesse nas aulas, o desenvolvimento com a rotina acadêmica, o empenho nas atividades individuais ou coletivas e o compromisso pessoal com:

- Freqüência às aulas;
- Realização de leitura prévia dos textos básicos indicados;
- Participação efetiva nas discussões propostas;
- Produção dos textos solicitados.

2) Seminários avaliativos elaborados, redigidos e apresentados à turmas pelos alunos, divididos em grupos temáticos, visando apresentações, discussões, comentários e levantamentos de idéias que possam colaborar com o desenvolvimento prático da atividade pedagógica dos futuros (ou presentes) professores em sala de aula.

3) Avaliação individual escrita acerca dos conceitos estudados e praticados ao longo do curso.

**Recursos Didáticos**

- Sala de aula;
- Textos;
- Aparelho de som;
- Transparências;
- Biblioteca;
- Multimídia (Power Point/ Data Show);
- Painéis e murais;
- Imagens fotográficas, revistas e jornais.

**Bibliografia****Básica :**

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca; Brasil.. *Alfabetização*. Brasília (DF): MEC; INEP; COMPED, 2000.

FERREIRO, Emília; GONZALES, Horácio; GOLDBERG, Maria Amélia de Azevedo; MAGALHÃES, Maria Antônia Cruz Costa. *Reflexões sobre alfabetização*. 18.ed.São Paulo: Cortez, 1991.

**Complementar :**

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita : alfabetização como processo discursivo*. 6.ed.São Paulo; Campinas: Cortez; Universidade Estadual de Campinas, [1993].

Fundação para o Desenvolvimento da Educação.; CARVALHO, Lídia Izeeson de; TOZZI, Devanil A.; ONESTI, Lizete Freire. *Os desafios enfrentados no*

*cotidiano escolar* .São Paulo: FDE, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; CAMARGO, Jefferson Luiz. *Pensamento e linguagem* .2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1999.

---

COORDENADOR DO CURSO

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1º Semestre de 2009

**MET. DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENS.FUND.  
(3070450)****Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 76

Semanal : 4

**Turma(s) : 6A****1) OBJETIVOS****1.1) Objetivo do curso****1.2) Objetivos da disciplina****1.2.1. Objetivo Geral**

Oferecer embasamento teórico - metodológico para o trabalho didático e pedagógico com o ensino da Geografia nos anos iniciais (1º a 5º) do Ensino fundamental.

**1.2.2. Objetivos Específicos:**

- ð Compreender a relação existente entre sociedade e espaço;
- ð Compreender como a criança constrói a noção de espaço;
- ð Identificar a importância do ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto disciplina que tem como papel desenvolver a compreensão dos fenômenos naturais e sociais e suas transformações;
- ð Conhecer os principais conteúdos da Geografia nos documentos oficiais(propostas curriculares e PCN's) e livros didáticos, assim como saber analisar as propostas de cada material;
- ð Conhecer e construir as metodologias para o ensino da Geografia de forma significativa.

## 2) EMENTA

A importância do ensino de Geografia na Educação Básica. Para que ensinar Geografia. Objetivos de Geografia. O que ensinar em geografia. Conteúdos de geografia. O homem e o espaço. O homem e a sociedade. Como ensinar geografia. Metodologia e recursos do ensino de Geografia. Avaliação em Geografia. Teoria e prática do estudo do meio.

### 3) Conteúdo Programático;

#### 3.1. Conceituo e contextualização de Geografia

3.1.1 Alfabetização em Geografia: como saber para o cidadão; o ler e o escrever geográfico no século 20 e na atualidade; a relação da alfabetização geográfica e a construção da noção de espaço e a relação da leitura geográfica com a escrita na linguagem da geografia.

#### 3.2. O que e como ensinar Geografia

3.2.1) objetivos

3.2.2) conteúdos

3.2.3) metodologia.

#### 3.3. A construção e compreensão do espaço geográfico:

3.3.1) A construção da noção de espaço

3.3.2) A construção da lateralidade.

3.3.3) A representação espacial - cartografia, orientação, legendas e escalas.

3.3.4) A organização espacial

3.3.5) A construção de maquetes

#### 3.4. Conhecimento do lugar para a compreensão o mundo

3.4.1) O estudo do lugar

3.4.2) A representação do espaço - mapa

3.4.3) Princípios teóricos-metodológicos de uma aula de geografia

3.4.4) A paisagem

3.4.5) Observação e descrição

3.4.6) O estudo do município

#### 3.5. O livro didático de geografia: analise

## 4) DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

### 4.1. Método Presencial

A disciplina será desenvolvida, por meio de: aulas expositivas e dialogadas do conteúdo previamente estudado pelo aluno em referencias bibliográficas indicadas pelo professor. Também se dará por meio de trabalho em grupo via pesquisa do conteúdo com posterior apresentação ao coletivo e em forma de seminário com posterior debate dos grupos sobre o assunto.

Estas metodologias de trabalho - aulas expositivas/dialogadas e trabalho em grupo oferece ao aluno a condição adequada para o desenvolvimento da autonomia, pois assim ele se

responsabiliza, constrói e produz os conhecimentos da disciplina para sua formação profissional. O aluno aprende a buscar e se responsabilizar por sua formação para a vida e para a profissão, que vai além das indicações do professor, isto é, além da sala de aula, ele amplia seus conhecimentos com a realização de pesquisas em diferentes equipamentos sociais de conhecimento: livros, filmes, músicas, teatro, congressos, cursos e muito mais.

#### 4.2. Método Não Presencial

Atendendo à Portaria nº 4.059 de 10/12/2004 que regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos, optou-se pela adoção de 50% da carga horária destinada a esta disciplina que integra o currículo do curso. Esta será desenvolvida através de método não-presencial (Educação a distância), incorporando o uso de tecnologias de informação e comunicação.

A disciplina nesta modalidade será desenvolvida, por meio de: Fórum com questões referentes aos estudos das aulas presenciais, leituras complementares de aprofundamento do conteúdo trabalhado no presencial, pesquisa de conteúdo para organização de trabalho em grupo. O desenvolvimento metodológico via educação a distância (não-presencial) terá como foco a utilização da ferramenta "MOODLE", que proporciona o diálogo a distância entre docente e discente no aprofundamento dos conhecimentos desenvolvido nas aulas presenciais da disciplina, por meio tarefas agendadas como: pesquisa, produção e construção de conhecimentos on-line; realização de pesquisas bibliográficas em bibliotecas, inclusive virtuais, para ampliação do conhecimento; atendimento individualizado ao aluno por meio de e-mails e de chats em horário pré-estabelecido pelo professor / tutor.

Esta modalidade de ensino se justifica pela construção da autonomia de produção e construção de conhecimentos do discente durante o desenvolvimento da disciplina. Ele busca e se responsabiliza por sua formação complementar, isto é, além da sala de aula, por meio, da realização de pesquisas bibliográficas em bibliotecas virtuais para ampliação do conhecimento e muito mais.

#### 5- AVALIAÇÃO

*"Avaliação é o acompanhamento contínuo da aprendizagem, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento.*

*Ela tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico".*

(Raízes e Asas)

Portanto, avaliação é um processo que contribui para que:

- a) o aluno se reconheça como sujeito do seu conhecimento, detectando o que sabe e o que ainda necessita adquirir sobre os estudos socializados em sala de aula;
- b) o professor identifique se os conhecimentos socializados foram adquiridos ou não pelos alunos e então (re)planeje o ensino.

Nesta disciplina o processo ensino-aprendizagem, será avaliado constantemente durante o semestre em que a mesma será desenvolvida, através de ações como:

- Ø Participação e envolvimento em todas as aulas - expositivas/dialogadas e de estudo em grupo.
- Ø Realização das pesquisas extra-sala - leituras solicitadas.
- Ø Cumprimento de combinações coletivas: horários de início e término das atividades, datas das atividades, respeito a si e aos outros sujeitos do coletivo que faz parte.
- Ø Apresentação de conhecimentos específicos da disciplina em avaliações dissertativas.

## Bibliografia

### Básica :

NIDELCOFF, Maria Teresa; CELIDÔNIO, Marina Camargo. *A escola e a compreensão da realidade : ensaio sobre a metodologia das Ciências Sociais*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Ensino de geografia : práticas e textualizações no cotidiano* .6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Brasil.. *Parâmetros curriculares nacionais* .2.ed. Brasília (DF): MEC, 2000.

### Complementar :

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, PAGANELLI, Tamoko Iyda e CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. - (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental.)

ALMEIDA, Rosângela Doin de e PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch e PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro, RJ: ACESS Editora, 1993.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2004.

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

**MET. DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENS.FUND.  
(3070395)****Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 76

Semanal : 4

**Turma(s) : 5A****Professor responsável: DENIS RICHTER****e-mail: denis@unoeste.br****I - Objetivos da disciplina**

- Assumir uma concepção crítico-reflexiva e transformadora do ensino de História, através de um tratamento metodológico que privilegie a visão articulada das disciplinas;
- Buscar a clareza quanto aos fundamentos dos conceitos de História, trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto aos processos desenvolvidos na aquisição do conhecimento pela criança bem como sua relação com as demais áreas do conhecimento;
- Entender o ensino de História como busca de compreensão crítica das inter-relações entre: Homem, a Sociedade e a Cultura a partir de uma prática social;
- Identificar a contribuição e os objetivos da História para as séries iniciais do Ensino Fundamental, integrando seus temas e conteúdos com os fatos/fenômenos atuais; e
- Analisar com maior criticidade os processos históricos da sociedade e realizar uma associação deste fator com o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando formar indivíduos mais conscientes do mundo em que vivem e da realidade que os cercam.

**II - Ementa**

Estudo das ciência Histórica - teorias e métodos. Os PCN's de História. A noção de tempo -

teoria, análise e a sua influência no cotidiano. O ensino da História no Ensino Fundamental - resgate histórico, metodologias e práticas pedagógicas. A abordagem teórica da História Viva - novas concepções de ensino-aprendizagem. Identidade e Memória. Vigostki - a Pedagogia Histórico-Crítica e sua ligação com o ensino da História

### **III - Conteúdo Programático**

#### 1. Teorias e Concepções de História.

- O conhecimento histórico: características e importância social.
- Implicação da teoria de Vygotsk na construção do sujeito histórico.
- A ética e a relação ensino-aprendizagem.

#### 2. Conteúdos e metodologias de História no Ensino Fundamental.

- Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História - 1º e 2º ciclos: conteúdo conceituais, procedimentais e atitudinais.
- Orientação didática para os conteúdos de História.
- Análise das propostas e práticas pedagógicas.

### **IV- Dimensão Prática**

1. Análise exploratória de textos que contenham experiências pedagógicas relativas à disciplina;
2. Elaboração de plano de aula prática a partir da reflexão sobre o conteúdo e sua aplicabilidade em sala de aula;
3. Seminários de apresentação teórico-prático, indicando como transformar a teoria em atividade prática, dos conteúdos da disciplina;
4. Análise, reflexão e discussão de casos específicos de alunos do Ensino Fundamental relacionando as dificuldades de aprendizagem a metodologias significativas;
5. Problemática de práticas pedagógicas, indicando atitudes (ética e crítica) dos professores frente aos conteúdos a serem selecionados e trabalhados;
6. Leituras de aprofundamento teórico dos diferentes autores dos PCNs, com objetivo de compreender a relação e concepção de prática veiculada no documento;
7. Discussão e prática de metodologias indicadas nos PCNs e sua viabilidade nos diferentes ciclos;
8. Análise de depoimento de professores sobre atitudes e competências necessárias ao professor de hoje;

9. Análise de instrumentos de avaliação nas escolas de Ensino Fundamental;
10. Construção de projetos e aulas práticas relacionando conteúdos aos temas transversais, indicando atitude interdisciplinar e transversal;
11. Relacionar as teorias dos grandes pensadores da educação (Piaget, Vygotsk, Wallon, Gardner e outros), ao desenvolvimento e pensamento das crianças, identificando momentos da construção dos conhecimentos relativos à disciplina;

#### V - Metodologia

- aulas expositivas, seminários, vídeos, debates
- participação ativa do aluno na produção e formação de conhecimentos; conteúdos problematizadores e significativos para o aluno, apresentados em forma de textos, possibilitando a integração dos conhecimentos ao cotidiano; o processo ensino-aprendizagem objetivando a promoção das ações sobre a realidade; estudo dirigido sobre propostas temáticas a partir de leituras recomendadas; e realização de pesquisas bibliográficas e de campo para ampliação do saber.

#### VI - Avaliação

- Avaliação escrita, trabalhos práticos, seminários.
- Participação.
- Análises e interpretações dos textos.
- Realização das atividades propostas em sala de aula.

#### Bibliografia

##### Básica :

- VYGOTSKY, L. S.; COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; CIPOLLA-NETO, José; BARRETO, Luis Silveira Menna; APECHE, Solange Castro. *A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* .4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- PINSKY, Jaime; NADAI, Elza; MICELI, Paulo; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O ensino de história e a criação do fato* .São Paulo: Contexto, 2002.
- CALLAI, Helena Copetti. *O ensino em Estudos Sociais* .2.ed.Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; ALMEIDA, Adriana Mortara. *O saber histórico na sala de aula* .São Paulo: Contexto, 2002.
- Brasil.. *Parâmetros curriculares nacionais* .3.ed.Brasília (DF): Ministério da Educação, 2001.

##### Complementar :

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de história : conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; CAMARGO, Jefferson Luiz. *Pensamento e linguagem* .2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

---

Prof. Dr. ...

---

COORDENADOR DO CURSO

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1º Semestre de 2009

**DIDÁTICA I**  
(3070190)**Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 76

Semanal : 4

**Turma(s) : 3A****Objetivo da Disciplina**

- Possibilitar ao graduando o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, quanto a ação educativa. Promover a efetivação dos fundamentos da ação educacional na relação com a equipe escolar, na sala de aula e na relação ensino e aprendizagem.

**Ementa**

O histórico e o papel da didática no Brasil.

Tendências pedagógicas na prática docente.

Uma visão do trabalho do professor em relação a fundamentação da ação educacional. A prática educativa. O ato de ensinar. A relação professor- aluno. Avaliação.

**Conteúdo Programático****1. Didática suas relações e seus pressupostos.**

1.1. Uma retrospectiva histórica da didática no Brasil, relevando os aspectos sócio-econômicos,

políticos e educacionais.

1.2. Propostas pedagógicas na educação.

1.3. Ações educacionais: trabalhar este tema relevante no sentido apontando as diferentes perspectivas de análise do processo de ensino enfocando as concepções de homem, de mundo, de conhecimento, papel da escola, pressupostos de aprendizagem, e concepção de ensino.

## **2. Tendências educacionais:**

2.1. Escola tradicional.

2.2. Escola nova.

2.3. Escola tecnicista.

2.4. Escola crítico-social.

## **3. Ensino : As abordagens do processo:**

3.1. Ensino tradicionalista.

3.2. Ensino comportamentalista.

3.3. Ensino humanista.

3.4. Ensino construtivista.

3.5. Ensino sócio- cultural.

## **4. O processo de ensino e aprendizagem.**

4.1. O professor e o aprender a aprender.

4.2. O aluno no aprender a aprender.

4.3. Aprender e ensinar, Construir e Interagir.

## **5. Prática pedagógica.**

5.1. A organização do trabalho na escola e suas implicações na prática escolar.

5.2. A dinâmica da sala de aula. O desafio da interação professor e aluno.

5.3. Trabalho diversificado e leitura de textos complementares.

5.4. A disciplina e Indisciplina na sala de aula.

5.5. Autoridade x Autoritarismo na sala de aula.

## **6. A escola dos meus sonhos: Uma experiência em educação.**

### **Metodologia**

- Aulas expositivas;
- Seminários;
- Vídeos;
- Debates, discussões e opiniões críticas;
- Estudo de casos e estudo dirigidos.

#### **Avaliação**

- Avaliação escrita, trabalhos práticos, seminários.
- Leituras de textos complementares (análise oral e escrita)

#### **Bibliografia**

##### **Básica :**

- RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. *A aula operatória e a construção do conhecimento* .13.ed.São Paulo: EDESPLAN, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino : as abordagens do processo* . 4.ed.São Paulo: EPU, 1986.
- LOPES, Antonio Osima; CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília; CASTANHO, Maria Eugênia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a didática* . 16.ed.Campinas: Papyrus, 2000.

##### **Complementar :**

- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, Montserrat; RODRIGUES, Jussara Haubert. *A organização do currículo por projetos de trabalho : o conhecimento é um caleidoscópio* .5.ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? : Novas exigências educacionais e profissão docente* .3.ed.São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Didática e interdisciplinaridade*. 9.ed.Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola : espaço do projeto político pedagógico*.Campinas: Papirus, [1998].

RIOS, Terezinha A. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. In:série. Idéias:n.15. São Paulo: FDE, 1992,

\_\_\_\_\_.Didática: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus,1996.

---

COORDENADOR DO CURSO

---

COORDENADOR DO CURSO

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

**LITERATURA INFANTIL**  
(3070310)**Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 38

Semanal : 2

**Turma(s) : 4A****Literatura Infantil****I- Ementa:**

Origens e conceito de literatura infantil. Os diversos gêneros literários: caracterização histórica, antropológica, psicanalítica e social. As relações com a fantasia infantil e as demais tipologias da narrativa. A literatura infantil na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental.

**II- Objetivo Geral:**

Aprofundar os conhecimentos teórico-práticos sobre literatura infantil e leitura através de uma reflexão crítica, a partir das ciências humanas, sobre as práticas sociais de leitura existentes, visando à construção de propostas na área da literatura que possam atender à formação do docente e à constituição de leitores.

**III- Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a questão da literatura infanto-juvenil e seus usos educacionais para a formação do professor de língua materna;
- Conhecer a especificidade do gênero literatura infantil a partir de suas origens até nossos dias;
- Estabelecer critérios de seleção de textos literários pertencentes a esse gênero e estimular a leitura das principais obras.

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Semestre de 2008

**LITERATURA INFANTIL**  
(3070310)**Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 38

Semanal : 2

**Turma(s) : 4A****Literatura Infantil****I- Ementa:**

Origens e conceito de literatura infantil. Os diversos gêneros literários: caracterização histórica, antropológica, psicanalítica e social. As relações com a fantasia infantil e as demais tipologias da narrativa. A literatura infantil na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental.

**II- Objetivo Geral:**

Aprofundar os conhecimentos teórico-práticos sobre literatura infantil e leitura através de uma reflexão crítica, a partir das ciências humanas, sobre as práticas sociais de leitura existentes, visando à construção de propostas na área da literatura que possam atender à formação do docente e à constituição de leitores.

**III- Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a questão da literatura infanto-juvenil e seus usos educacionais para a formação do professor de língua materna;
- Conhecer a especificidade do gênero literatura infantil a partir de suas origens até nossos dias;
- Estabelecer critérios de seleção de textos literários pertencentes a esse gênero e estimular a leitura das principais obras.

#### **IV- Conteúdo Programático**

##### **1- Origens e conceito de literatura infantil**

- Origens históricas da literatura infantil;
- Os conceitos de infância e literatura infantil.

##### **2- Gêneros e categorias da literatura infantil**

- O fantástico e o maravilhoso na literatura infantil;
- A narrativa e os contos infantis.

##### **3- Autores e clássicos da literatura infantil**

- Charles Perrault, H. C. Andersen, os Irmãos Grim, Monteiro Lobato e outros;
- Análise histórica, antropológica, psicanalítica e social de clássicos da literatura infanto-juvenil;
- As relações com a fantasia infantil e as demais tipologias da narrativa;
- A literatura infantil na sala de aula.

#### **V- Metodologia**

Histórico-cultural, entendendo a produção do saber e da cultura como partes de um processo histórico no qual se inscrevem os sujeitos; sócio-interacionista, buscando construir conhecimentos a partir das experiências individuais compartilhadas nos grupos de trabalho. Nessa perspectiva as abordagens pedagógicas a serem privilegiadas integrarão as seguintes atividades:

- Leituras, discussões e reflexões acerca do material teórico/prático sugerido;
- Aulas expositivas e participativas, incluindo a apresentação dos alunos e de outros professores/pesquisadores da área;
- Leituras, análises, sínteses, resenhas e relatórios elaborados pelos alunos;
- Apresentação de trabalhos teóricos/práticos.

#### **VI- Avaliação**

1- Avaliação contínua, tendo em vista os objetivos propostos, observando o interesse nas aulas, o envolvimento com a rotina acadêmica, o empenho nas atividades individuais ou coletivas e o compromisso pessoal com:

- Frequência às aulas;
- Realização de leitura prévia dos textos básicos indicados;
- Participação efetiva nas discussões propostas;
- Produção dos textos e trabalhos solicitados.

2- Seminários avaliativos, elaborados, redigidos e apresentados à turma pelos alunos, divididos em grupos temáticos, visando apresentações, discussões, comentários e levantamento de idéias sobre a literatura infantil, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade dos futuros professores,

3- Avaliação individual escrita acerca dos conceitos estudados e praticados ao longo do curso.

## Bibliografia

### Básica :

- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola* .9.ed.São Paulo: Global, [1994].
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira : história & histórias* .5.ed.São Paulo: Ática, 1991.

### Complementar :

- KLABIN, Fernando; UBBELOHDE, Otto; MAZZANTI, E.; PEDERSEN, Vilhelm. *Contos de Grimm* .Florianópolis: Paraula; UFSC, 1998.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina; PAIXÃO, Fernando. *A formação da leitura no Brasil* .2.ed.São Paulo: Ática, 1998.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*.9.ed.São Paulo: Cortez, 1984.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças : para conhecer a literatura infantil brasileira : histórias, autores e textos* .4.ed.São Paulo: Global, 1993.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes; GUIZZO, João. *Literatura infantil : teoria & prática* .14.ed.São Paulo: Ática, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil : teoria, análise, didática* .6.ed.São Paulo: Ática, 1997.
- REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil : uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola* .2.ed.São Paulo: FTD, [1995].
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*.2.ed.São Paulo: Ática, 1991.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho* .2.ed.São Paulo: Brasiliense, 1972.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2000.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2002.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1994.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- TAHAN, Malba. *A Arte de ler e Contar Histórias*. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1966.

PERRAUT, Charles. Contos de Perraut. Belo Horizonte: Vila Rica, 1999.

PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1986.

---

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR DO CURSO

---

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR DO CURSO

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1º Semestre de 2009

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**  
(3070042)**Professor(es) :****Carga Horária :**

Semestral : 76

Semanal : 4

**Turma(s) : 1A****I-Ementa**

Proficiência na leitura: análise da tessitura textual. O texto como unidade do discurso. Elementos de coerência textual: intencionalidade, contexto, intertexto, informatividade, conhecimento de mundo partilhado. Mecanismos de coesão textual. Elementos implícitos na leitura do texto: inferências, pressupostos, subentendidos, focalização. Análise e produção de diversos gêneros textuais: elementos, tipos de discurso.

**II- Objetivos**

- Conhecer mecanismos de produção e recepção dos vários gêneros textuais;
- Incorporar em sua linguagem oral e escrita os mecanismos de coerência e coesão específicos a cada situação;
- Desenvolver o raciocínio analítico dedutivo necessário à compreensão e produção de textos de gêneros diversos;
- Buscar o aprimoramento e envolvimento nas diversas estratégias de leitura e gêneros de escrita de diferentes configurações textuais.

**III- Conteúdo Programático:**

- Os níveis de linguagem e a variação lingüística;
- Os níveis de leitura de um texto;
- Tessitura textual: textualidade e textualização;
- Organização do texto: coerência e mecanismos de coesão;
- Tipologia textual: descrição, narração e dissertação (as relações de causa e consequência / a abordagem de temas educacionais).

#### **IV- Metodologia de Ensino**

Através da interação entre os alunos buscar-se-á dispositivos para a participação crítica e autocrítica no desenvolvimento das atividades propostas, aliando teoria à prática. Nessa perspectiva as abordagens pedagógicas a serem privilegiadas integrarão as seguintes atividades:

- Leituras e discussões acerca do material teórico/prático sugerido;
- Exposições dialogadas;
- Leituras, análises, sínteses, resenhas e relatórios por parte dos alunos;
- Produção de textos de diversos gêneros pelos alunos;
- Apresentação de trabalhos teóricos/práticos pelos alunos;
- Comentários e sugestões de aprimoramento das produções e trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

#### **V- Avaliação**

1) Avaliação contínua, tendo em vista os objetivos propostos, observando o interesse nas aulas, o envolvimento com a rotina acadêmica, o empenho nas atividades individuais ou coletivas e o compromisso pessoal com:

- Freqüência às aulas;
- Realização de leitura prévia dos textos básicos indicados;
- Participação efetiva nas discussões propostas;
- Produção dos textos solicitados.

2) Seminários avaliativos, elaborados, redigidos e apresentados à turma pelos alunos, divididos em grupos temáticos, visando apresentações, discussões, comentários e levantamento de idéias que possam colaborar com a formação do professor leitor e produtos de textos.

3) Avaliação individual escrita acerca dos conceitos estudados e praticados ao longo do curso.

#### **Bibliografia**

##### **Básica :**

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A coesão textual*. 13.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual : introdução* .4.ed.São Paulo: Cortez, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade* .2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor : aspectos cognitivos da leitura* . 6.ed.Campinas: Pontes, 1999.

#### Complementar :

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual* .16.ed.São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler : em três artigos que se completam* .38.ed.São Paulo: Cortez, 1999.

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação* .12.ed.São Paulo: Ática, 2004.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger; CAVALCANTI, Cláudia; MORETTO, Fulvia M. L.; MACHADO, Guacira Marcondes; GOLDFEDER, Miriam. *História da leitura no mundo ocidental* .São Paulo: Ática, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de; JACOBY, Roque. *Literatura : a formação do leitor : alternativas metodológicas* . 2.ed.Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo* .3.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

---

COORDENADOR DO CURSO