



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i>	
<i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i>	
<i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i>	
<i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i>	
<i>Fabiana Meireles de Oliveira</i>	
<i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i>	
<i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i>	
<i>Jasmin Lemke</i>	
<i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i>	
<i>Maria Augusta de Castro Seixas</i>	
<i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otavio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

1 | DOS DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS: A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Este artigo¹ tem por objetivo analisar o papel da didática no ensino superior desde uma perspectiva contra-hegemônica de didática, com vistas a extrair contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que na sua intencionalidade primem pela sólida formação teórico-prática e política dos estudantes.

As análises, reflexões e posições apresentadas aqui, são em parte, resultantes de movimentos formativos teórico-práticos, como professora nos Cursos de Licenciaturas, ministrando a disciplina de Didática, das inquietações e problematizações, brotadas do exercício da docência, assim como da inserção na pesquisa em uma universidade pública, por meio de um projeto de pesquisa institucional, que tem como foco as trajetórias, identidades e circunstâncias pedagógica-didático dos docentes do ensino superior.

A estrutura do texto está organizada em cinco seções: a primeira, tem a finalidade de anunciar a problemática constituinte do artigo; a segunda, problematiza as expressões ideológicas do neoliberalismo e as tentativas de redirecionamentos das finalidades educativas da universidade brasileira; a terceira, constitui-se das questões de natureza gnosiológicas, na qual são explicitados os caminhos metodológicos que brotam de uma teoria produzida no interior da crítica ao capitalismo, notadamente, o materialismo histórico-dialético de Marx; a quarta, apresenta uma perspectiva contra-hegemônica de didática para a docência no ensino superior, localizando os desafios e apontando para a necessidade dos conhecimentos pedagógico-didáticos. E, por fim, realizamos considerações a respeito do caminho percorrido no estudo, dos resultados e das proposições para o redirecionamento do modo didático de pensar à docência no ensino superior.

O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade, mobiliza e pauta a reflexão do estudo em questão. Assim, para refletirmos sobre os desafios de ordem teórico e político no campo da didática, um

¹ Este texto resulta de novas interlocuções e reelaborações de questões já contidas em outros artigos, e apresentações de minha autoria e de autoria compartilhada com outros colegas pesquisadores. Destaco: Faria (2015); Faria, Lima & Machado (2016).

exercício de perspectiva histórica, nos ajuda a entendermos o caminho e a direção que queremos e necessitamos imprimir ao campo da didática, principalmente, em um momento no qual se agudizam: o autoritarismo, o conservadorismo e o caráter marcadamente excludente, próprio das sociedades cindidas por relações sociais, nas quais uma minoria é proprietária dos meios de produção e a grande maioria vive apenas de sua força de trabalho. Nesse sentido nosso ponto de partida é pensar a prática educativa no âmbito da universidade, o objeto da didática - o processo ensino aprendizagem – a partir dos grandes embates gerados pela luta de classes.

Em 2018, na cidade de Salvador – BA, foi realizado o XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Desde o I Seminário da Didática em questão, realizado na PUC, na cidade do Rio de Janeiro, são quase quatro décadas de permanentes estudos, pesquisas e lutas coletivas que os educadores brasileiros, travam com o objetivo de não apenas compreender os problemas concretos da educação e da escola pública brasileira, mas simultaneamente, agir no seu interior com vistas a colocá-la a serviço da transformação social.

Na década de 1980, o movimento da didática crítica brota das motivações e necessidades de se discutir os problemas educacionais, seus vínculos com o contexto político e econômico vivenciado pela sociedade brasileira, assim como o papel da didática na proposição de um ensino que partisse da prática social, de seus reais problemas e a ela retornasse com os instrumentos teóricos de uma consciência crítica capaz de colaborar com os processos de mudanças da realidade social. As proposições pedagógicas orientadas por esta finalidade foram ricas e diversas, constituindo-se no pensamento contra-hegemônico próprio dos anos 1980, por sua inspiração em uma concepção dialética de educação.

Assim entendemos que, em se tratando, principalmente, do estudo da docência, nas universidades, este, poderá se tornar inócuo se o desvincularmos, na análise, no dizer de Saviani (2017, p. 17) do “contexto de mundialização financeira do capital por meio de reformas neoliberais no aparelho estatal e no reordenamento universitário [...]” a partir da internacionalização universidade brasileira em busca de integrar o grupo seletivo das universidades de classe mundial, das relações políticas, econômicas e culturais que conformam a sociedade brasileira.

2 | A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES REGRESSIVAS NEOLIBERAIS

Em tempos de ajustes neoliberais, de avanços do irracionalismo e do conservadorismo avassalador que eclode da esfera social, aos intelectuais cabe a tarefa de estudar e compreender sua contemporaneidade e, ao mesmo tempo apontar direções que tenham no seu horizonte a superação dos problemas concretos da prática social e educativa.

No Brasil, vivenciamos a grande síntese da aguda crise do capitalismo, na sua face neoliberal, o golpe parlamentar, midiático e jurídico, consumado no dia 31 de agosto de 2016, com a interdição do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, em 2014, e, com a prisão, no dia 09 de abril, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ambos sem nenhuma prova de crime. Um golpe de Estado, pois a Constituição não está sendo respeitada, mas sim violada, como afirmou Dermeval Saviani, na conferência de abertura do Curso livre do Golpe de 2016, e a educação no Brasil, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 15 de março, de 2018. Rompendo-se com o estado democrático de direito e, com fortes indicações de um estado de exceção.

Como uma das sinalizações desse estado autoritário, os professores brasileiros se depararam com a ideologia do Escola “sem” Partido. Inicialmente, apresentada por meio de ataques às ideias do pensador Paulo Freire, seguidas de manifestações de intolerância para com os movimentos sociais. Ao discutir seu o caráter político e ideológico, Frigotto (2017, p.18), destaca que o sentido autoritário do Escola Sem Partido, se materializa pela:

Criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgênero.

Com efeito, Frigotto (2017, p.18), adverte que as teses do Escola Sem Partido, não podem ser compreendidas deslocadas das suas bases materiais, das atuais relações sociais e, nem como algo de interesse apenas da escola e dos educadores. “Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos”, da análise, “das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais” e que se materializa no plano ideológico da crise atual do movimento do capital de caráter universal por incidir nas diversas esferas da vida, assim como global, uma vez que não é mais “cíclica, mas contínua e cada vez mais aguda e destrutiva de direitos e da natureza” (FRIGOTTO, 2018, p. 19).

No Brasil, reestruturação político-econômica e cultural do capitalismo tem se traduzido fortemente por reformas na esfera social, que se expressam pela supressão de direitos trabalhistas; pelas fortes tentativas de reforma da previdência social, na qual a classe trabalhadora é dramaticamente penalizada; pelos cortes dos investimentos públicos nas áreas sociais, principalmente, na educação, e, conseqüentemente, no orçamento das universidades públicas; nas várias formas de privatização da educação escolar pública e de redirecionamentos das finalidades da Universidade brasileira, no contexto da financeirização e mercantilização da educação superior (SILVA JUNIOR, 2017) .

As ideias a partir das quais se erguem o neoliberalismo de acordo com Libâneo (2009), Oliveira e Toschi (2009, p. 98), estão na suposta crítica ao “paternalismo estatal e a crescente estatização e regulação social que atuam sobre as liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias”. E conformando toda essa lógica está o combate radical “às políticas estatais de universidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social e educação”.

As questões de âmbito pedagógico-didático, não se apartam da leitura do contexto universitário no qual nos movemos, cenário marcado por reformas curriculares, por intensos processos de regulação e avaliação e de redefinição das finalidades formativas da universidade. Ao analisar esse contexto Chauí (2001) denomina de universidade operacional configurada:

por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas aula, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para a sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (CHAUÍ, 2001, p. 190)

Nessa ambiência de uma universidade de perspectiva operacional, o lugar do pensar e do fazer coletivo e solidário é desvalorizado, instalando-se a competição e o individualismo entre os professores. No lugar da crítica e do redirecionamento das práticas tendo em vista a função social da universidade, tem-se o silenciamento, os acordos tácitos, a despolitização e a desmobilização dos docentes.

Os esforços de pensar a didática – ou questões próprias de seu campo – no ensino superior têm ganhado ultimamente, importantes contribuições dos pesquisadores da área, (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002); (CUNHA; SOARES; RIBEIRO, 2009), (ALMEIDA; PIMENTA, 2011), no sentido de compreender a docência universitária, seu sentido e significado, sua condição, circunstâncias nas quais se realiza, e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade de ensinar no contexto universitário.

Descrevendo a materialidade de docência no ensino superior Pimenta, Anastasiou, (2002, p. 37), chamam atenção para o fato de que em geral os docentes: “ingressam em departamentos que atuam em cursos já aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – que devem se responsabilizar pela docência exercida.” Em face destas constatações nos perguntamos como é possível que o processo ensino-aprendizagem aconteça com vistas a formação do pensamento crítico, se àqueles que vão ensinar a ensinar, como mostram os estudos de Pimenta, Anastasiou (2002, p. 37), “não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não tem de prestar contas, fazer

relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

O ambiente universitário brasileiro, historicamente academicista, repercute na manutenção do pressuposto de que o professor ao ingressar na carreira docente já deve ter alcançado um grau de maturidade e de independência intelectual que desobriga a instituição de maiores investimentos em processos permanentes de preparação didático-pedagógico com implicações direta na formação de professores para a Educação Básica.

O exercício do magistério superior, nas instituições de um modo geral, e nas universidades, carece de uma visão científica quanto a sua profissionalidade. Com refinada atenção a essa questão Pimenta, Anastasiou (2002, p. 37), observam que: “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.”

Analisando a contribuição e a aceitação da didática pelos professores no ensino superior Almeida (2012, p. 101) afirma que:

essa aceitação decorre do conforto proporcionado aos professores pelo entendimento de didática apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo. Essa concepção sustenta-se na noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino, o que favorece seu caráter prescritivo e instrumentalizador, bem assim a sua naturalização como prática social, na medida em que não interroga a sua intencionalidade.

Nos estudos sobre as questões pedagógico-didáticas e das concepções teórico-metodológicas que historicamente marcam a produção nesse campo temos insistido na atualidade, na potência heurística das teorias contra-hegemônicas de educação, para formação do pensamento crítico e suas derivações no âmbito da prática docente, entendida como práxis pedagógica, por sua intencionalidade dirigida para as práticas e processos formativos comprometidos e sistematicamente desenvolvidos, tendo em vista a formação de um novo homem e de novas relações sociais.

3 | PARA ONDE VAI A DIDÁTICA? DOS FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS DA TEORIA MARXIANA

A universidade é uma instituição secular, e tem como função social transmitir, produzir e socializar os conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos, éticos, estéticos e tecnológicos, pela articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Contribuindo desse modo com o processo de formação omnilateral da existência humana. Manacorda (1991), em sintonia com o pensamento de Marx, compreende a condição omnilateral como sendo a rica individualidade portadora de capacidades de

produção e de gozo da riqueza material e espiritual.

Nesse sentido, a didática tem muito a dizer, notadamente, a didática de inspiração marxista, de perspectiva crítica, situada em especial, no interior de uma orientação educativa contra-hegemônica que foi lançada no Brasil na década de 1980 e que continua válida e pertinente, pois foram, estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis.

Entendemos que a didática é a ciência que estuda e investiga os processos de ensinar e aprender com o objetivo de indicar caminhos para a mobilização das condições propiciadoras e imprescindíveis a apropriação da cultura pelas novas gerações, pela mediação docente.

Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista, a pedagogia é assumida como a ciência *da e para* a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e à ela se volta, como concreto pensado.

A base desse entendimento se ancora na tese de Marx (1983), no diálogo com Feuerbach, no qual o pensador manifesta-se sobre sentido prático do trabalho intelectual. Diz ele: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1983, p. 539). É do interior da teoria do materialismo histórico-dialético que pretendemos abordar as questões do ensino e da aprendizagem.

Trabalhamos com a concepção de método como trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, de homem, de educação e de conhecimento. Depreendemos que na atividade de pesquisa, o modo como o pesquisador se posiciona diante do fenômeno está ligado à sua experiência social, à sua trajetória teórica. “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2009, p. 689).

Com efeito por que o método dialético no trato dos problemas pedagógicos? Pimenta (2001), no estudo sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, entende que “[...] a conclusão que, de modo ainda provisório foi possível elaborar sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, aponta para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e para a possibilidade do método dialético” (PIMENTA, 2001, p. 58).

Para Marx (1978), o conhecimento da realidade não se faz de modo imediato. A reprodução ideal se faz a partir da ascensão do abstrato ao concreto. No dizer dele, o método cientificamente exato “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Assim na produção e reprodução

do conhecimento “o método que consiste de elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1978, p. 116-117). A pesquisa, no entendimento de MARX (1978) tem de: “captar detalhadamente os fenômenos sociais, analisar suas várias formas de evolução e tendências historicamente situadas. Rastrear sua conexão íntima com as relações políticas, econômicas e institucionais.”

A tarefa da concepção dialética do conhecimento consiste em saber como se produz concretamente um determinado fenômeno social e como se modifica. Na esteira de Frigotto (2006), entendemos a dialética materialista, simultaneamente como uma postura, um método de investigação e uma práxis constituindo-se, desse modo, de um tríplice movimento, a saber: “de crítica; de construção de um conhecimento novo; e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.”

A atividade humana se realiza nas/pelas esferas política, social, econômica, espiritual, artística e educacional, que se imbricam, articulam-se numa relação de reciprocidade por meio da práxis humano-social, que vai do particular ao universal e vice-versa, constituindo pelas mediações (ídeo-política, econômica, jurídica, filosófica, científica, institucional), uma totalidade concreta, provisória, aberta e relativa, KOSIK (1995).

4 | UMA DIDÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA: CONTRIBUIÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Por assumirmos o entendimento segundo o qual as práticas educativas podem contribuir com a alteração das relações sociais, temos insistido na pertinência e na validade das orientações pedagógicas contra-hegemônicas e suas repercussões no campo da didática. Essa tese ganha força heurística e ético-política, especialmente, face à um contexto de relações sociais regressivas e conservadoras que põem em risco o pensar e o fazer educativo que esteja em sintonia com um novo projeto societal.

As proposições pedagógicas contra-hegemônicas são entendidas por Saviani (2008, p. 170) como aquelas: “orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”.

A didática contra-hegemônica e de inspiração materialista-dialética é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta do processo ensino-aprendizagem, na sua totalidade e no seu movimento.

Libâneo (2000), discutindo a especificidade da didática e sua relação com a pedagogia, define a ação educativa pelo seu caráter intencional e, desse modo, a ação docente se caracteriza como direção consciente e intencional do ensino, tendo em vista a instrução e a educação dos indivíduos, de modo a dominarem instrumentos

cognitivos e operativos na apropriação da experiência social, culturalmente organizada e desenvolvida.

Pimenta (2001, p. 63) o objeto de estudo da didática: “é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada”. Nesse sentido, o professor, o conhecimento e o aluno são estudados a partir de suas determinações histórico-sociais, por tanto, compreendidos no seu movimento, na e pela interação dos contextos.

A finalidade do ensino é a apropriação da cultura clássica pelos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades. A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que: “o educador, o professor, defronta-se com o educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico.” Isto significa: “que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2004, p. 47).

Um dos desafios vividos pelo professor na sala de aula reside no fato de que: “o aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar” (SAVIANI, 2004, p. 47). A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática “que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico” (SAVIANI, 2004, p. 47).

Desse modo, notadamente quando nos referimos aos interesses dos estudantes, é central que nos perguntemos de qual aluno estamos tratando. Com apoio em Saviani (2004), cabe-nos indagar: do aluno empírico ou do aluno concreto? Essa consciência é decisiva para a organização do trabalho pedagógico no ensino superior. E o educando tomado na sua individualidade imediata e abstrata “tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que: “esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2004, p. 47).

A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta, caracterizado pelo exame rigoroso das condições e circunstâncias nas e com as quais se realiza. Somente o desenvolvimento do pensamento teórico permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar de modo significativo com a aprendizagem dos alunos.

A contribuição da didática deverá pautar-se pelo entendimento de que a conquista do pensamento teórico requer que os indivíduos se apropriem da história de seu objeto

de estudo. Estamos dizendo com isso que o professor precisa entrar em contato com os clássicos que teorizaram sobre a educação, o ensino, a aprendizagem, enfim, com os pensadores que se dedicaram a conhecer o processo da formação humana com base nos conhecimentos histórico-filosóficos e pedagógicos. Dito de outro modo, com os clássicos do pensamento pedagógico.

Todavia com o propósito de evitar mal-entendidos, recorreremos a Saviani (2005, p. 101) na sua distinção entre o que é tradicional e o que é clássico:

tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado [...]Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura Greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores.

Assim, “os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2010, p. 209).

A consciência avançada e aguda sobre a realidade, assim como o preparo teórico-científico do professor, por sua vez, implica outra política de formação, bem diferente daquela defendida hoje – traduzidas nos cursos de curta duração e fora das universidades públicas. “os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”. (SAVIANI, 2004, p. 49)

A formação teórico-científica deverá colocar os professores em condições de refletir; de se questionar sobre questões vitais do e para o exercício crítico da atividade docente. É preciso ter claro “que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 18) e que imprime direções para os estudos na área. A contribuição da didática, das pesquisas poderá ser tanto mais potente quanto mais tiverem clareza de seu objeto e da tarefa deste.

E nesse sentido retomar o papel dos intelectuais, assim como pensado por Gramsci nos acompanhamos de Silva Junior (2017, p. 154) quando observa que:

o intelectual deve estar em contato com o povo, sentir como o povo sente, para poder captar seus anseios e organizar os elementos da classe fundamental que representa. Sem o intelectual, não há direção, não há organização e, dessa forma, não pode haver a hegemonia das classes subalternas.

A concepção de uma didática para a docência no ensino superior que aqui procuramos desenvolver, tem como pressuposto fundamental o entendimento de que a sala de aula, o espaço universitário necessita que o professor seja um intelectual orgânico, no sentido de imprimir à prática pedagógica a direção e o sentido necessário a uma formação de perspectiva emancipadora das novas gerações.

No contexto brasileiro marcado fortemente por relações sociais regressivas, a

universidade, locus privilegiado da formação dos futuros professores, tem claramente um partido. Em sintonia com o pensador Cury (2019), ao refletir sobre o papel da instituição escolar entendemos que a formação do pensamento crítico, da consciência aguda das novas gerações sobre os problemas concretos de sua realidade, passa também pela “desconstrução dos estereótipos, preconceitos e discriminações que não passam de doutrinações presas a um passado de privilégios opostos aos direitos”. A universidade, unidade do diverso, historicamente, é espaço privilegiado da ciência, do pensamento plural e divergente, no qual se exercita a conquista dos direitos a cidadania e da humanização dos indivíduos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado tem na sua intencionalidade compreender e extrair contribuições para a docência no ensino superior a partir de uma didática de perspectiva contra-hegemônica, portanto refere-se à uma prática pedagógica que na interação direta e intencional, dos sujeitos do trabalho educativo – professor e estudante - , com o conhecimento e com a prática social, trabalhe na direção da formação do pensamento crítico e do compromisso ético-político com a transformação das atuais relações sociais. Assim, a contribuição da didática para a formação de professores, consiste em se comprometer com o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores.

Com efeito, na esteira de Saviani (2010, p. 209), entendemos que a formação do pensamento teórico do professor supõe três requisitos; uma sólida formação inicial realizada nas universidades, as condições de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado e a participação sindical como condição de potencialização das duas anteriores são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática docente criativa, pois deixa o professor em condições de ensinar de maneira intencional e com possibilidades de autonomia intelectual.

Ao pensamento pedagógico e didático, no contexto da mercantilização e da financeirização da universidade brasileira, cabe a tarefa de explicar a prática educativa e o ensino como fenômeno complexo, pois é uma prática social e sínteses de inúmeros condicionalismos. Possibilitando aos docentes o desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação e da prática docente no ensino superior; e, ainda, dotando-os de uma formação teórico-científica, potente, capaz de emancipá-lo, uma vez que o deixa em condições de compreender o processo ensino-aprendizagem na trama das relações sociais, notadamente, nas políticas educacionais e institucionais e seus rebatimentos teórico-políticos na formação de professores, na prática docente, na escola e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, M. I, SOARES, S. R., RIBEIRO, M. L. (Orgs). **Docência Universitária**: Profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora. 2009.
- CURY, C. R. J, Ideologia nas escolas? ANPED. 26 de fev, de 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/ideologia-nas-escolas>. Acesso em 28 de fev de 2019.
- FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. f 342. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, SP, 2011
- _____. O Campo da Didática e a Formação de Professores: questões teórico-investigativas. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade,. 1ed. FORTALEZA: **EdUECE**, 2015, v. 1, p. 00654-0067.
- _____.LIMA, E. M. ; MACHADO, T. M. R. . A dialética presente nas relações entrepedagogia e didática: contribuições a docência universitária. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2016, Cuiaba.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.70-90.
- _____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In_____.(org) **Escola “sem Partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,2017
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA. S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1 – Escola; v. 5).
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos**: filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores)
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. Revisão: Carlos Roberto F. Nogueira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes 1983.
- PAULO NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. V. 1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. P. 667-700.
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: _____. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação ?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-70.
- _____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

_____, ALMEIDA, Maria Isabel (orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação). p. 3-27.

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

_____. Prefácio. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca de resultados comercializáveis: para quem? 1.ed. Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca de resultados comercializáveis: para quem? 1.ed. Bauru: Canal 6, 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

