



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Pereira, Terezinha Lima; Wagner, Valdilene; Gasparin, João Luiz  
O método Gaspariano como perspectiva crítica de qualificação didática no ensino superior: pesquisa-ação  
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270080, 2022, Julho-Setembro  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270080>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174054>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## ARTIGO

# O método Gaspariano como perspectiva crítica de qualificação didática no ensino superior: pesquisa-ação

Terezinha Lima Pereira<sup>1</sup> 

Valdilene Wagner<sup>1</sup> 

João Luiz Gasparin<sup>1</sup> 

### RESUMO

Este artigo critica o modelo reprodutivista acrítico de transmissão do conhecimento centrado na figura do professor e investiga o potencial da ação didática docente, no ensino superior, quando amparada pelo método Gaspariano. Estudo de método qualitativo do tipo pesquisa-ação e avaliação formativa elaborado sob a voz dos docentes coparticipantes do projeto de intervenção. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo. Os resultados mostraram engajamento dos docentes em relação ao método, clima favorável à aprendizagem dos discentes, boa adaptação, superação das dificuldades e compromisso com a intervenção. A ação didática docente, a partir do método, aproximou os acadêmicos das discussões e ações políticas e sociais do cotidiano, proporcionando o protagonismo acadêmico, além de fornecer *insights* que desafiaram dialeticamente as questões sociais situadas, indicando um cenário propício de implementação futura.

### PALAVRAS-CHAVE

pedagogia histórico-crítica; teoria histórico-cultural; método Gaspariano.

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

## ***THE GASPARIANO METHOD AS A CRITICAL PERSPECTIVE OF DIDACTIC QUALIFICATION IN HIGHER EDUCATION: RESEARCH-ACTION***

### **ABSTRACT**

This article criticized the reproductivist model of uncritical transmission of knowledge centered on the figure of the teacher and investigates the potential of the didactic teaching action, in higher education, when supported by the Gasparian method. This is a qualitative study of the action-research type and formative evaluation, elaborated under the voice of professors who co-participated in the intervention project. Data were treated by content analysis. Results showed professors' engagement in relation to the method, a favorable climate for student learning, good adaptation, overcoming of difficulties, and commitment to the intervention. The didactic teaching action, based on the method, brought students closer to the political and social discussions and actions of everyday life, providing academic protagonism. It provided insights that dialectically challenged the situated social issues, indicating a propitious scenario for future implementation.

### **KEYWORDS**

critical historical pedagogy; cultural-historical theory; Gasparian method.

## ***EL MÉTODO GASPARIANO COMO PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA CUALIFICACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN***

### **RESUMEN**

Este artículo critica el modelo reproductivista de transmisión acrítica del conocimiento centrado en la figura del profesor e investiga el potencial de la didáctica docente, en la enseñanza superior, cuando se apoya en el método Gaspariano. Un estudio de método cualitativo del tipo investigación-acción y evaluación formativa elaborado bajo la voz de los profesores. Los datos se trataron mediante un análisis de contenido. Los resultados mostraron el compromiso de los profesores en relación con el método, el clima favorable para el aprendizaje de los alumnos, la buena adaptación, la superación de las dificultades y el compromiso con la intervención. La acción didáctica de la enseñanza, basada en el método, acercó a los alumnos a las discusiones y a las acciones políticas y sociales de la vida cotidiana, aportando protagonismo académico. Aportó conocimientos que cuestionaron dialécticamente las cuestiones sociales situadas, indicando un escenario propicio para su futura aplicación.

### **PALABRAS CLAVE**

pedagogía histórico-crítica; teoría histórico-cultural; método Gaspariano.

## INTRODUÇÃO

O número de discentes matriculados nos cursos de pós-graduação aumentou nas últimas décadas. Apesar disso, desde o ano 2000, dados nacionais e avaliações internacionais mostram baixa qualidade no ensino das escolas públicas brasileiras (Brasil, 2020). Embora em menor proporção, esse cenário se estende às instituições privadas. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* – PISA) mostrou que estudantes brasileiros dos grupos mais ricos alcançaram posição inferior a estudantes de outros países pertencentes a grupos mais pobres (OECD, 2019). Na tentativa de melhorar a democratização e universalização qualitativa da escolarização, estudiosos do campo (Saviani, 2012; Gadoti, 2017; Nóvoa, 2017) defendem a implementação de perspectivas críticas e reflexivas nos contextos educacionais. À vista disso, o método Gaspariano foi verificado em alguns contextos da educação básica apresentando resultados satisfatórios (Xavier e Gasparin, 2018). Por essa razão, este estudo investigou o potencial de ação e fundamentação da didática docente, também no ensino superior, quando amparada pelo método teórico-prático Gaspariano que tem por base a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012).

O aprimoramento da ação didática envolvendo a formação profissional é discutido há décadas no âmbito educacional brasileiro por diversos estudiosos (Gasparin, 1994; 2012; Pimenta, 2001; 2008; Scalcon, 2002; Marsiglia, 2007; Libâneo, 2010; Duarte, 2013; Mancebo *et al.*, 2015); ainda assim, a questão tem sido esparsamente debatida sem um direcionamento específico, resultando em legislações na forma de lei e decretos que, apesar de fundamentais, se distanciam em muito da práxis docente.

Desse modo, o aprimoramento da ação didática docente tornou-se condição *sine qua non* devido às elevadas taxas de reprovação e evasão escolar tanto na educação básica quanto no ensino superior. Esses índices representam a necessidade de se repensar a formação profissional, pois as avaliações realizadas nessas esferas comprovam os resultados insatisfatórios. Ademais, os instrumentos avaliativos quantitativos são frequentemente incapazes de mensurar as habilidades e competências dos estudantes de maneira integral, gerando exclusões que culminam, também, no abandono escolar (Brasil, 2015; Hoffmann, 2013).

À vista disso, este estudo acenou para possibilidades de intervenções teóricas e práticas com o método Gaspariano, que tem por base a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, verificando sua possibilidade de implementação no ensino superior, pois nele, o conhecimento movimenta-se dialeticamente em cinco momentos interconectados em espiral de maneira não linear pelo percurso de síntese, análise e síntese, permitindo, inclusive, abordar dimensões dos conteúdos de maneira interdisciplinar (Gasparin, 2012; Gasparin e Petenucci, 2015). Além disso, este estudo é justificado pela necessidade de sólida formação docente geradora de aproximações com a práxis pedagógica de formação profissional das diversas áreas do conhecimento, pela tentativa de redução das taxas de reprovação e evasão escolar e pela qualificação do ensino pela superação das dificuldades discentes. Portanto, identificar o potencial de ação e fundamentação didática do

método teórico-prático Gaspariano em contextos universitários pode vir a ser uma possibilidade de gerar emancipação humana no âmbito dessas esferas educacionais.

## METODOLOGIA

### DESENHO DO ESTUDO

O estudo desenvolveu-se por meio do método qualitativo do tipo pesquisa-ação e avaliação formativa (Lewin, 1946). Foi construído sob coparticipação e narrativa dos professores atuantes em uma instituição de Ensino Público Superior do estado do Paraná. Justificou-se pela escassez de estudos interventivos envolvendo a didática da Pedagogia Histórico-Crítica atrelada à Psicologia Histórico-Cultural no ensino superior.

### COPARTICIPANTES DO ESTUDO

Após devida vênua em relação aos procedimentos da pesquisa, objetivos e métodos do estudo, foi realizado o convite aos docentes de uma instituição pública de ensino superior para participarem do projeto de intervenção com o método Gaspariano. Cinco professores dos cursos de Ciências Contábeis, Design e Moda ministrantes das disciplinas de Contabilidade Societária, Contabilidade Comercial e Industrial, Geometria Aplicada ao Design II, Desenho II e Modelagem Plana Masculina e Feminina de uma Universidade Estadual do Norte do estado do Paraná aceitaram o convite para participação do projeto interventivo. Os docentes são professores efetivos oriundos de regiões diversas do Brasil e que ingressaram na referida instituição via concurso público.

### INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada em 5 ciclos interventivos. No primeiro ciclo foram realizados diálogos com a diretora de ensino e com os coparticipantes da pesquisa. Esses diálogos emergiram em uma construção coletiva cuja síntese das teses levantadas revelaram fragilidades advindas na condução do processo de ensino e aprendizagem e que, segundo os próprios docentes, ocorriam em nível de graduação. A possibilidade de aprofundamento em uma metodologia de perspectiva crítica motivou os professores que entenderam o momento como sendo uma possibilidade de formação profissional à qual não tiveram acesso na graduação devido à superficialidade com que foram abordados os procedimentos didático-metodológicos em seus respectivos cursos.

No segundo ciclo foram conduzidos os processos formativos. Para isso, foram estabelecidas redes de comunicação com os docentes e um clima de partilha favorável à aprendizagem. Para aprofundamento do método Gaspariano elaborou-se um planejamento coletivo respeitando a rotina e a disponibilidade de cada professor. Um cronograma de operacionalização da formação docente foi elaborado para a compreensão das cinco etapas da metodologia proposta, quais sejam: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social. Todo o processo de formação teve uma carga horária total de 32 horas, realizadas de forma presencial teórica e prática.

No terceiro ciclo ocorreu a intervenção, que consistiu na elaboração coletiva e aplicação de planejamentos baseados no percurso didático da pedagogia histórico-crítica proposto por Gasparin (2012). Os professores coparticipantes aplicaram o método em um bloco de 8 horas-aula ministradas para suas respectivas turmas de graduação no ensino superior. É importante ressaltar que todos os ciclos foram realizados e acompanhados pela pesquisadora com formação na área de letras, com experiência em docência na Educação Básica e no Ensino Superior, coordenação pedagógica, formação continuada, pós-graduação *lato sensu* e produção técnica pedagógica.

No quarto ciclo ocorreu a coleta de dados por meio de roteiros de observação e entrevista semiestruturada (Gasparin, 2012) com os professores coparticipantes. O questionário semiestruturado englobou questões de direcionamento do discurso voltadas para a compreensão dos cinco momentos do percurso didático Gaspariano. Os dados foram organizados em cinco categorias e interpretados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2010), tendo como base os elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas com raízes no Materialismo Histórico-Dialético.

No quinto ciclo foram realizadas avaliações e reflexões sobre as possibilidades futuras de implementação da ação partindo das informações coletadas e verificando, a partir dos resultados obtidos com a coparticipação docente, se o método Gaspariano, por vezes aplicado na Educação Básica, pode ser inserido também na prática pedagógica do ensino superior.

## PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil, nº do protocolo: 10273012.1.0000.0104. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram o manuseio dos dados para fins acadêmico-científicos.

## RESULTADOS

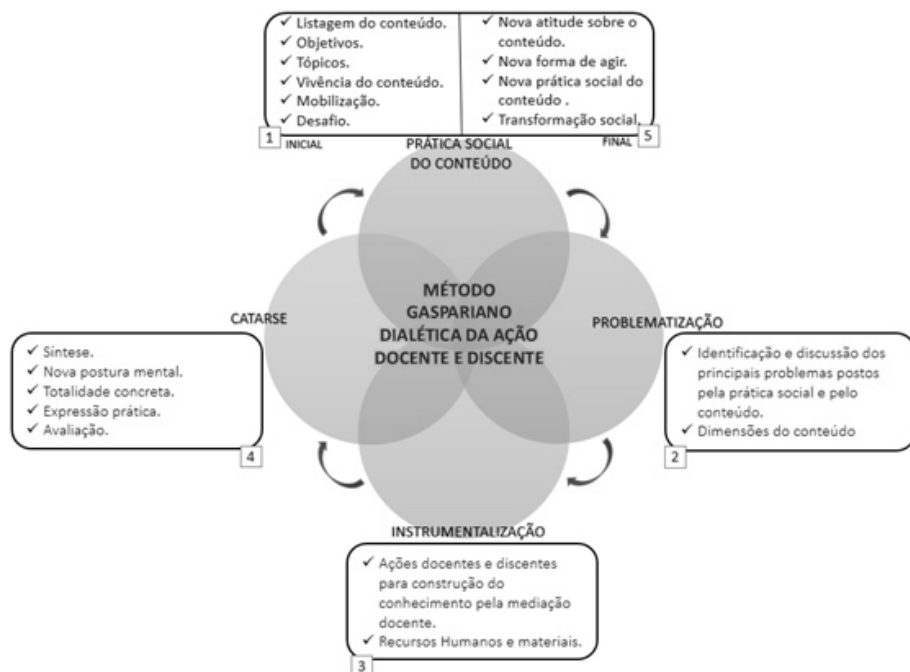
Os cinco Professores que realizaram o experimento e foram posteriormente entrevistados receberam nomes fictícios (WDA, WDE, WDI, WDO, WDU).

Os dados foram apresentados na forma de figuras e quadros para melhor visualização e interpretação. O trabalho de investigação iniciou-se pela elaboração do plano de ação docente e discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.<sup>1</sup> A figura a seguir evidencia os momentos do plano e sua execução em aula. Tanto o plano de trabalho —ponto de partida de todo o trabalho docente—, bem como sua execução —a aula— atendem à dialética que evidencia a interdependência dos diversos momentos do processo didático-pedagógico, evitando a linearidade,

1 Essa temática foi também debatida na tese de doutorado: A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no ensino superior: uma articulação teórico-metodológica entre ensino e aprendizagem por Pereira (2015).

pois tudo está em interconexão uma vez que cada momento do processo contém, contraditoriamente, em si mesmo, todos os demais.

A Figura 1 apresentou de forma detalhada as cinco categorias de análise nomeadas de acordo com momentos e os elementos didáticos do método Gaspariano: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

**Figura 1 – Método Gaspariano – Ensino Superior.**

## PRÁTICA SOCIAL

Conforme Saviani (2017), a prática social global é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Assim, o conteúdo escolar de cada área de conhecimento situa-se dentro da totalidade, com suas dimensões econômicas, políticas, sociais, ideológicas... Estas são o pano de fundo da teoria e da prática educativas, em sentido amplo, que se explicitam na prática educativa escolar, especificada numa pedagogia que se sustenta numa didática, no caso, a didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse ponto, situa-se o conteúdo curricular específico do plano de trabalho do professor. Esse plano, em cada um dos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, é elaborado a partir do conhecimento científico, filosófico, artístico mais desenvolvido. Na execução em sala de aula, os cinco momentos estão

interligados e interdependentes; não possuem uma sequência de lógica formal. Interpenetram-se permanentemente. Todavia, no processo didático, é necessária uma sequência organizativa para não confundir as mentes dos educandos. Nesse sentido, deve-se respeitar o conhecimento que os estudantes já possuem sobre o conteúdo específico da unidade em questão. Daí poder-se falar da prática social inicial do conteúdo, situado dentro da mundividência de cada um na totalidade mais ampla. O Quadro 1 mostra a narrativa dos docentes em relação à prática social.

O ponto de partida do trabalho docente, em sala de aula, deve ser o nível de conhecimento em que se encontram os educandos sobre aquele conteúdo. Isso não significa, em hipótese alguma, que o estudante decida o que deseja aprender ou não, como ocorria, de certa forma, na escola nova. Ele deverá apropriar-se, de forma gradativa, dialeticamente do conteúdo mais desenvolvido.

**Quadro 1 – Narrativas dos docentes coparticipantes  
com citações representativas e contrastantes.**

Categoria	Descrição das Citações representativas
Prática Social (Inicial)	<p><i>WDA</i> - Primeiro você busca conhecer o que eles já sabem, depois você procura passar algo que eles trouxeram e a gente ainda aprende porque eles trazem mais do que aquilo que nós levamos. Foi até um incentivo para eu pesquisar mais sobre o assunto, levar novas abordagens. [...]. Durante a execução do plano percebi que estava fora da dinâmica normal. [...] O plano Gaspariano me fez perceber a complexidade do assunto. [...] Quando eu trouxe esse método para a sala a participação foi bem maior</p>
	<p><i>WDE</i> - Não houve levantamento inicial, ou seja, a aula não foi preparada. Foi conduzida conforme aconteceu. [...] Senti falta de um modelo pronto para a realização. Apesar de seguir o modelo da apostila disponibilizada pela pesquisadora, penso que poderia haver um modelo mais claro e explicativo. Senti dificuldade também em elaborar os objetivos da unidade [...]. Acho viável porque não leva muito tempo para a preparação, se o professor já domina o conteúdo. [...] Isso pode aumentar o escopo de conteúdo da aula, tornando-a mais dinâmica e completa [...] Com certeza. A participação foi bem maior.</p>
	<p><i>WDI</i> - E o professor inicia sua aula capturando o que os alunos já sabem ou conhecem sobre o conteúdo e partir disso introduz o conhecimento científico, com maior profundidade e qualidade de discussão, desconstruindo um juízo de valor ou senso comum. [...] Depois de participar do experimento, internalizei a metodologia, e passei a aplicá-la em outros conteúdos e disciplinas [...] de modo geral a participação aumentou gerando enriquecimento durante a realização da aula.</p>
	<p><i>WDO</i> - O tempo do cronograma da disciplina não foi suficiente para a aplicação da teoria. Foi necessário utilizar um pouco mais de tempo [...]. Os alunos quiseram expor sua opinião sobre os assuntos abordados [...] Ele auxilia na ampliação da consciência acerca do tema, tanto por parte do docente como o discente.</p> <p><i>WDU</i> - Os alunos participam de diversas maneiras. Alguns não fazem perguntas, mas prestaram atenção o tempo todo, são mais auditivos e visuais. Outros perguntam mais e tiram dúvidas [...]. Algumas perguntas são resolvidas com outras indagações, numa tentativa de reavivar o conhecimento já apropriado e instigá-los a perceberem a própria capacidade para que não se tornem dependentes somente dos meus esclarecimentos. Até porque, no mundo do trabalho, o professor não estará mais com eles para responder.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.



A partir disso, os professores foram questionados sobre a introdução das dimensões do conteúdo abordando as unidades do ensino pela perspectiva do método Gaspariano. Assim, os relatos mostraram a viabilidade e a validade do método no processo do planejamento, englobando as dificuldades, a necessidade de adaptações e alterações e a motivação e interesse dos alunos pelo método sistematizado.

## PROBLEMATIZAÇÃO

Este momento, como os demais, trata de contextualizar o conteúdo dentro da totalidade. Assim, pode-se interrogar conteúdo em relação ao sistema econômico, político, social, educacional, pedagógico, didático, mas também, em relação às políticas educacionais, os projetos político-pedagógicos, o currículo, as condições de trabalho da escola e dos professores, bem como da finalidade social de estudar o conteúdo em pauta. É o momento de explicitar aos educandos que todo o conteúdo, dialeticamente, se reveste de muitas dimensões que o constituem socialmente dentro de um contexto histórico e a ele responde educacionalmente. No Quadro 2 foram apresentadas as narrativas dos docentes em relação à etapa problematização.

**Quadro 2 – Categorias e narrativas dos docentes com citações representativas e contrastantes.**

Categoria	Descrição das Citações representativas
Problematização	<i>WDA</i> - Eles faziam perguntas sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, a calça, ou sobre conteúdos anteriores [...]. Eles perceberam que estavam usando a matemática, pois o traçado da modelagem envolve a geometria. Esse modelo melhora a aprendizagem sim [...] esse modelo é melhor para ensinar porque aflora o interesse dos alunos. Eles ficam mais interessados pelo assunto. E o professor se sente mais seguro e feliz de ver o interesse dos alunos.
	<i>WDE</i> – Houve discussão tanto sobre os problemas postos pela prática social quanto pelo conteúdo ministrado.
	<i>WDI</i> – De passivos, dependentes para maior proatividade, buscando mais por si, fazendo questionamentos. Isso foi percebido pelas postagens de questionamentos sobre o conteúdo por meio da plataforma Moodle, onde eles (os discentes) colaboraram uns com os outros, um colega respondendo a dúvida do outro colega, bem como a busca pessoal a mim, enquanto professora da disciplina. Sobre o conteúdo passaram a ter uma noção da função socioeconômica da empresa, que não é somente o lucro, mas também para a comunidade que ela atinge, em especial os funcionários.
	<i>WDO</i> - Citaram também as técnicas da matemática aplicada ao desenho para representar com mais clareza a tridimensionalidade, falam do cone de visão – tipo de visão humana –, citaram ainda que os oftalmologistas precisam desse conhecimento e quem trabalha em óticas fazendo óculos também.
	<i>WDU</i> - Eu fiquei com receio de que eles pudessem ficar confusos pelo fato que o aprendizado inicial deveria ser abandonado para construir um novo. Dessa forma, marquei uma aula especial para revisarmos todos esses conteúdos que os alunos tiveram que reaprender [...] a maioria compareceu com seus materiais para a apresentação. Sendo que a presença não era obrigatória.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao abordarem a dimensão do conteúdo que envolve a etapa de problematização, sugerida pelo método Gaspariano, os professores relataram o modo de participação e as maiores dificuldades dos discentes em relação ao conteúdo, principalmente em relação à adaptação ao método, pois estavam habituados a outras práticas pedagógicas de abordar o conteúdo nas quais os estudantes se mantinham, aparentemente, passivos. O método Gaspariano gerou certo desconforto porque convidava o estudante a ser ativo no processo de aprendizagem tirando-o da zona de segurança.

## INSTRUMENTALIZAÇÃO

Esse momento concretiza-se à medida que o professor explicita, de forma clara e consistente, a dimensão do conteúdo científico a fim de que os educandos possam relacioná-lo com seus conhecimentos prévios sobre o tema. Esse é o espaço dado aos alunos para que ascendam de seu conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, em suas diversas dimensões, previamente determinadas, para este conteúdo. O Quadro 3 expõe a narrativa dos docentes relacionados ao momento da instrumentalização.

**Quadro 3 – Categorias e narrativas dos docentes  
com citações representativas e contrastantes.**

Categoria	Descrição das Citações representativas
Instrumentalização	<i>WDA</i> – [...] durante a problematização, foi solicitada uma pesquisa que acabou confirmando as dimensões levantadas na Prática Social Inicial. [...]. Somente a ausência do <i>datashow</i> que impediu a demonstração dos slides com imagens que deveriam ilustrar melhor as aulas.
	<i>WDE</i> – Foram trabalhados conceitos, características e propriedades dos polímeros, para ajudar na compreensão desse material. [...] Só acho que poderiam ter sido utilizadas algumas imagens ilustrativas ou objetos em alguns momentos da aula, por exemplo, quando se fala de textura, de transparência, opacidade, relação com o homem.
	<i>WDI</i> – Foi estabelecida maior ou menor aproximação com o conteúdo, explicando porque esse tópico estava mais adequado ao conteúdo e porque outro tópico não estaria.
	<i>WDO</i> – A questão principal da construção da perspectiva foi aplicada de maneira completa (discussões e construção de desenhos). Por meio de uma atividade prática os alunos aplicaram os conhecimentos na verificação dos itens técnicos de uma perspectiva com dois pontos de fuga em uma situação prática. [...]. Talvez um modelo tridimensional seria útil para demonstrar a construção da perspectiva que depende do plano, do objeto, dos raios projetantes e do plano de projeção.
	<i>WDU</i> – À medida que a instrumentalização foi se desenvolvendo as questões e dimensões da problematização foram sendo esclarecidas [...]. As leituras, que consistem em recursos de base para a resolução dos exercícios nem sempre eram feitas. Isso dificultava a aplicação prática dos conceitos teóricos. Os demais recursos foram adequados.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os professores revelaram, também, domínio da etapa da instrumentalização. Descreveram como essa etapa relaciona-se às outras etapas do método, como se apropriaram das ferramentas utilizadas e de que maneira essas ferramentas poderiam ser potencializadas no momento da ação didática.

## CATARSE

A manifestação do novo conhecimento adquirido evidencia-se em cada um dos momentos do processo. Mas, na catarse, ocorre uma explicitação informal e formal que expressa, com toda a clareza, o novo patamar do conhecimento adquirido tanto em sua dimensão teórica quanto em relação à sua possibilidade de execução prática na vida social fora da escola. É o ponto culminante da prática escolar docente e discente. O educando, que efetivamente adquiriu o conhecimento científico, torna-se capaz de unir o cotidiano e o empírico ao científico, sem desprezar nenhuma das duas dimensões, até porque o conhecimento científico deve tornar-se cotidiano. O Quadro 4 mostra a narrativa dos professores em relação a catarse dos conteúdos planejado a partir do método Gaspariano.

**Quadro 4 – Categorias e narrativas dos docentes  
com citações representativas e contrastantes.**

Categoria	Descrição das Citações representativas
Catarse	<i>WDA</i> – [...] A avaliação consistia na confecção de uma calça na escala 1:2. Além disso, as alunas fizeram um caderno, no qual elas traçaram o diagrama da calça retirando dele a base da calça. Todas as 213 alunas conseguiram confeccionar um modelo diferente de calça. No final dos trabalhos a média ficou entre 8,0 e 9,0 [...]. Não havia pensado em trabalhar com questões de história, religião, matemática, arte, química etc. Percebi que essas dimensões motivaram os alunos a identificar períodos da história em que determinados modelos surgiram, e como interferem na individualidade das pessoas. O uso da calça já foi motivo de castigos, punições, inclusive porque na Bíblia está escrito que as mulheres deveriam se vestir diferente dos homens e isso ainda é um dogma em várias religiões.
	<i>WDE</i> – A questão levantada foi: “Escreva uma síntese de todo o conteúdo exposto nesta aula sobre polímeros”. Dos 10 alunos presentes na aula, 6 escreveram uma síntese satisfatória (S), 3 escreveram uma síntese mediana (+ou-) e 1 escreveu síntese insatisfatória (I).
	<i>WDI</i> – Dos alunos presentes na aula, por volta de 10% escreveram uma síntese satisfatória, outros 70% a síntese foi regular e 20% a síntese foi insatisfatória.
	<i>WDO</i> – Desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real para apresentação e fabricação do mesmo. O trabalho envolvia as vistas ortogonais, cortes, detalhes e a perspectiva com dois pontos de fuga. Todos os alunos frequentadores foram capazes de realizar o trabalho.
	<i>WDU</i> – O aprendizado foi constatado através da avaliação formal, através da síntese, de exercícios e também por meio das próprias dúvidas que eles manifestam [...]. Minha maior dificuldade foi na catarse, visto que os métodos de avaliação aplicados não explicitam corretamente o aprendizado dos alunos e os conceitos que eles verdadeiramente absorveram sobre os conteúdos abordados.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Nessa fase os Professores narraram de que maneira avaliaram os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. As atividades descritas foram produção textual, produção e exposição de síntese mental do conteúdo em um tempo de 10 minutos, execução de trabalho prático. Todas as formas utilizadas foram interessantes e importantes, pois revelaram que a maioria dos discentes aprenderam o conteúdo.

## PRÁTICA SOCIAL

A prática social ao término do estudo da unidade de conteúdo apresenta-se como um ponto de chegada, ou seja, conclui-se uma etapa do conhecimento escolar; por isso, pode ser considerada como prática social final do conteúdo estudado. Todavia, esse conteúdo final nunca esteve fora da prática social global, mas revestiu-se da dimensão educacional, escolar, pedagógica, didática e agora prática, como o era no início do processo escolar. O compromisso de utilizar teórica e praticamente o novo conteúdo científico fora da escola mostra que o cotidiano e o científico andam unidos. O conteúdo científico adquirido implica um compromisso de uso social em benefício social e coletivo, por isso esse conteúdo nunca é final, mas sempre um ponto de nova partida. Essa etapa foi descrita pelos professores nos termos apresentados no Quadro 5.

A Prática Social Final refere-se aos conhecimentos incorporados pelos estudantes e que eles levaram para suas práticas de vida diária. Essa etapa conclui todo o percurso de ensino-aprendizagem fechando o círculo síncrese-análise-síntese.

**Quadro 5 – Categorias e narrativas dos docentes com citações representativas e contrastantes.**

Categoria	Descrição das Citações representativas
Prática Social (Final)	<i>WDA</i> – [...] Eles demonstraram grande interesse em confeccionar as próprias roupas. Além disso, demonstraram interesse em trabalhar na área de modelagem do vestuário.
	<i>WDE</i> – Ao serem questionados sobre isso, os alunos se mostraram dispostos a utilizarem a intuição estética nos trabalhos de desenho e a aplicarem os conhecimentos sobre a dimensão estética para representações realistas de produtos fabricados em polímeros.
	<i>WDI</i> – Em sala de aula os alunos sentiram-se mais motivados em fazer os exercícios propostos de uma maneira que eles buscavam compreender o que estavam fazendo. Em sua vida profissional, acredito que os alunos passaram a entender que a contabilidade é uma ferramenta de informação também para a sociedade, não apenas para o proprietário ou o Estado, em suas três esferas tributárias.
	<i>WDO</i> – Houve utilização em outras disciplinas como forma de auxílio na representação de seus projetos.
	<i>WDU</i> – Foram capazes de analisar a influência que cada elemento de custo exerce no orçamento de custos; conhecer melhor o processo de orçamento empresarial de custos na abertura da empresa, assim como no decorrer das suas atividades; estudar com mais profundidade as práticas de gestão de custos em empresas industriais; compreender a interação do orçamento de custos com o orçamento geral da empresa; verificar a interação do orçamento de custos com a realização efetiva dos custos reais.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

## DISCUSSÃO

Ao identificarmos o potencial de ação e fundamentação do método Gaspariano no ensino superior verificamos aspectos da Teoria Histórico-Crítica já trabalhados pelos professores pesquisados, porém, eles não tinham consciência clara disso. A tomada de consciência foi importante para verificar e validar alguns aspectos como a Prática Social Inicial do conteúdo e a Catarse.

As experiências, a partir do método Gaspariano, narradas pelos docentes, podem ser sintetizadas da seguinte forma: o planejamento é como um instrumento que permite melhorar o desempenho do aprendizado dos alunos; permite avaliar previamente os conteúdos, a partir de seus objetivos; articular as aulas conforme o nível de aprendizado que os alunos já possuem; instiga o professor a conhecer o que os estudantes já sabem para somar aos conhecimentos que eles trouxeram; permite reconhecer que, muitas vezes, os estudantes trazem mais do que aquilo que os professores levam; representa um incentivo para a pesquisa; com ele, o professor pode antecipar-se ao conteúdo que será ministrado; pode aumentar o escopo de conteúdo da aula, tornando-a mais dinâmica e completa; promove diálogo entre ensino e aprendizagem porque o professor inicia sua aula investigando o que os alunos já sabem ou conhecem sobre o conteúdo e, a partir disso, introduz o conhecimento científico, com maior profundidade e qualidade de discussão, muitas vezes desconstruindo um juízo de valor ou senso comum, pois a teoria possibilita a ampliação de visão do assunto não só do discente, mas do docente também, na medida em que o docente deve relacionar o assunto com outras questões e os discentes param para pensar sobre questões que, frequentemente, lhes chegam prontas. Por isso, inferimos que a consciência crítica dos professores se tornou mais intensa após nosso trabalho de intervenção.

Em relação à apropriação dos conhecimentos teóricos do método Gaspariano, observamos que o discurso discente foi organizado sob a concepção do Materialismo Histórico na educação, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, pois completavam-se numa lógica dialética, de movimento, de espiral, corroborando com o que defende Lefebvre (1983). Nenhum docente entrou em contradição quanto ao pressuposto da pergunta de que é preciso planejar as aulas; tanto o discurso como o posicionamento são reveladores da ideologia internalizada pelos docentes sobre a sociedade, o homem e a educação inerentes às teorias que fundamentam a intervenção que realizamos.

Ao “planejar as aulas”, sendo considerado ato instrumental, ação abstrata do simbólico, do sócio, também dialeticamente responde à necessidade social dos homens de seu tempo de se propor conscientemente a colaborar para transformar a realidade. É nesse momento, de planejamento das aulas, que se devem apresentar as razões pelas quais devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais (Gasparin, 2012). Podemos dizer que afloram, no conjunto das falas, dimensões de ordem conceitual filosófica e científica do Materialismo Histórico, Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo, preocupações claras com as Etapas do Percorso Didático pedagógico Gaspariano.

Merece certa atenção a resposta relativa a dificuldades em se ter um modelo pronto para seguir (professor WDE), fazendo-nos inferir uma prática docente

crítico-reprodutivista, não problematizadora, não aberta à reflexão. Tal fato nos perturbou e nos levou a questionar ao invés de afirmar alguma inferência mais conclusiva: estaria o professor revelando sua permanência no estágio sincrético do saber? Ou, no momento do fazer pedagógico do docente, ali, na situação empírica de planejador, mesmo ele desejando desenvolver seu trabalho em bases de uma educação fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, seja possível que os longos anos de vivência em pedagogias não-críticas, ou crítico-reprodutivistas ainda prevaleçam?

Por outro lado, dialogando com Libâneo (1994), Luckesi (1994), Franca (1952) Suchodolski (1978), Gasparin (1994; 2012) e também com Saviani (2003; 2007; 2012), compreendemos a existência de um alunato condicionado a ouvir para repetir passivamente diante de uma pedagogia liberal mesclada com uma conservadora, que defende essa submissão e passividade, pois apregoa um modo de produção capitalista selvagem em que o individualismo se sobrepõe, portanto, nada de diálogos em sala de aula sobre ciência, conhecimento, sobre a realidade social, sobre o homem. A teoria subjacente é não-crítica, para defender o “*status quo*”. Os passos metodológicos são denominados “científicos” na base de um tecnicismo limitante e nada emancipador, e se mescla ainda de passos da pedagogia conservadora, com predomínio de aulas expositivas: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação, num modelo de conhecimento objetivista.

O tempo, roubado nas pedagogias liberais, se fez senhor no método Gaspariano, já que as etapas dialogaram em retomadas frequentes, gerando reflexão em um ir e vir na dialética do conhecimento que se constrói, a seu modo. Conforme WDO, o tempo do cronograma da disciplina não foi suficiente para a aplicação da teoria. Foi necessário utilizar um pouco mais de tempo. Evidentemente, o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior não prescinde da mediação. Quando os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, tornam-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento, portanto geram um movimento dialético mais intenso visando conhecer-se e conhecer a sua prática social associada ao conteúdo interdisciplinar. Inferimos que a experiência pedagógica vivenciada com os professores interferiu e transformou as relações entre pesquisa-conhecimento-ação dos professores revelando possibilidades de transformações da práxis pedagógica pela ação didática docente.

Complementando nossa análise, infere-se das respostas dos professores a percepção do conhecimento prévio dos alunos como premissa básica para a aprendizagem. Tal percepção sugere possibilidades para relacionar os conteúdos empíricos com os científicos potencializando a aprendizagem. Nesse momento de constatação da prática Social Inicial do conteúdo, mesmo estando, professores e estudantes, diante de ideias mais sincréticas, caóticas advindas do cotidiano fora da escola, um tanto desarticuladas das práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, é possível contextualizar teoria e prática (Gasparin, 2012; Saviani, 2012). Assim sendo, à medida que os conhecimentos empíricos vão sendo confrontados com os científicos, os primeiros tendem a enfraquecer para dar lugar ao fortalecimento dos segundos. Trata-se de uma lógica dialética, em espiral, ininterrupta. Durante o levantamento da prática social inicial do conteúdo o professor pode trabalhar com questões mais específicas e transcender às questões universais, por meio da mediação.

As teorias críticas, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, se caracterizam pelo pressuposto da educação como emancipação e, nessa conjuntura, no método Gaspariano, professores e estudantes se confrontaram, na linha psicológica de aprendizagem, em uma zona de desenvolvimento atual; se perscrutaram em uma zona de desenvolvimento imediato e, em direção segura, porque objetivada, à nova de desenvolvimento atual, coroando-se, por sua vez, no processo de conscientização (Vygotsky, 1998; 2000).

Isso é possível porque, nesse método, cada etapa do percurso didático liga-se uma à outra de modo quase imperceptível. Para a pesquisadora, era possível distinguir cada etapa durante a aplicação do projeto, mas a unidade entre as etapas foi indissociável. O tempo foi suficiente para o cumprimento dos objetivos porque os docentes limitaram-se a expandir os conteúdos conforme as dimensões levantadas em cada disciplina. Os prolongamentos eram feitos à medida que complementavam e permitiam que os estudantes percebessem de que forma os conteúdos dialogavam com outras áreas do conhecimento; assim sendo, a intertextualidade foi o maior critério de expansão. Cada docente teve o cuidado de acompanhar o desenvolvimento e a participação dos acadêmicos, manter a linha de raciocínio das dimensões do conteúdo, assegurando-lhes a unidade entre cada etapa do percurso.

O método Gaspariano no percurso da prática social possibilitou *insights* dos docentes e dos estudantes sobre as estruturas existentes nos contextos educacionais, nesse caso, Ciências Contábeis, Design e Moda. A problematização foi fundamental para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito desses contextos sociais, revelando lacunas que precisam ser dominadas. No processo de instrumentalização ocorreu a reflexão sobre a apropriação das ferramentas culturais necessárias para a ação social e na catarse houve a tomada de consciência. O retorno à prática social, modificada pelo processo dialético e transformada em uma nova tese, passível de novas antíteses e sínteses, constituiu-se, simultaneamente, em ponto de partida e ponto de chegada, revelando a dimensão política do conteúdo que conduziu a ação docente para a transformação, para a práxis no sentido de transformar a realidade social que é seu grande caráter motivador. Assim, o método permitiu o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem democrático criado a partir de interpretações concorrentes geradoras de questões políticas próprias da vida dos sujeitos (docentes e discentes) envolvidos no processo educacional.

O atual modelo educacional, no ensino superior, tem suas raízes em concepções neoliberais de ensino. Esse sistema hegemônico não produz sérias reflexões críticas e mantém os estudantes como sujeitos relativamente passivos. Além disso, marginaliza as diferentes identidades que são naturais de um país plural, como é o Brasil. Nessa perspectiva, os estudantes acabam por cortar suas conexões com o mundo pessoal e direcionam suas profissões ao domínio privado, individual desconectado de um senso comunitário. O método Gaspariano permite, também, o resgate daquilo que é rotineiro na vida do estudante estabelecendo, entre os conteúdos, uma rede de conhecimento capaz de produzir formações políticas pautadas em debates do cotidiano como questões de gênero, raça, classe ou orientação sexual. Permite a reflexão crítica, a tomada de consciência e a criação de soluções práticas para formações feministas, diferentes raças, diferentes deficiências, gays, lésbicas, povos indígenas, quilombolas e demais sujeitos que procuram na universidade a libertação



das estruturas colonizadoras e por isso, desafiam um currículo que insiste em definir a especialização profissional em relação à história, teoria e prática a uma perspectiva de formação branca, heterossexual, euro-americana e de consciência masculina.

Assim, a aplicação do método Gaspariano se mostrou recomendável, também, no ensino superior, pois, por meio dele, observou-se que os professores assumiram uma postura de mediadores do processo, sendo que os estudantes se tornaram protagonistas. Ainda, o método exigiu aprofundamento teórico-prático dos conteúdos; isso conduziu a práxis pedagógica a dimensões interdisciplinares, exigindo que os estudantes e os professores saíssem de suas zonas de conforto em busca de novos conhecimentos. Esse processo, que naturalmente gera desconforto pela retirada dos envolvidos no processo educacional dos métodos expositivos tradicionais em que o estudante é sujeito passivo e o professor sujeito ativo, passa a instigar os estudantes na busca por novos conhecimentos ampliando suas bagagens de leitura. A leitura é um elemento indispensável para aquisição do pensamento crítico, além de ser uma das bases fundamentais dos países que possuem sistemas educacionais de referência. Portanto, a implementação do método Gaspariano no ensino superior poderá auxiliar na qualidade do ensino das escolas brasileiras pela qualificação de uma didática docente que coloca o estudante como protagonista crítico de sua trajetória educacional melhorando, assim, os índices nacionais de democratização e universalização da educação.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa-ação de intervenção com o método Gaspariano no ensino superior revelou que ele foi eficaz na qualificação da didática docente dos coparticipantes do estudo. Segundo eles, o método revelou mais impacto qualitativo na motivação e relação docente-discente quando em comparação aos métodos tradicionais, expositivos, utilizados anteriormente pelos professores, pois colocavam o estudante em postura passiva em relação aos conteúdos. A atuação discente no contexto da nova práxis pedagógica requalificou o processo de ensino aprendizagem, fator que pode contribuir com a qualidade da educação e diminuir, a longo prazo, a evasão escolar no ensino superior. Esse estudo buscou abrir caminhos para possibilidades de implementação desse método no ensino superior, mas, no momento, se limitou à perspectiva docente. Estudos futuros desse método também precisam ser realizados para observar os impactos qualitativos na aprendizagem dos estudantes desse nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resultados e metas. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2015/resumo\\_tecnico\\_ideb\\_2005-2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf) Acesso em: 24 fev. 2015.
- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, jan./abr., 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>



- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GADOTI, M. **Extensão universitária: para quê?** Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 29 dez. 2017.
- GASPARIN, J. L. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- HOFFMANN, J. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. (org.). **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANCIBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- MARSIGLIA, R. M. G. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTA, A. E. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007, p. 383-398.
- MASHIBA, G. C. X.; GASPARIN, J. L. A didática para a pedagogia histórico-crítica no estágio supervisionado do curso de Pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 3, p. 1-20, 2018. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.44239>
- NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- OECD. **Learning for tomorrow's world first results from PISA 2019**. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- PEREIRA, T. L. **A Teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no ensino superior: uma articulação teórico-metodológica entre ensino e aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) Maringá: UEM, 2015.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>

SCALCON, S. **A procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## SOBRE OS AUTORES

TEREZINHA LIMA PEREIRA é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*E-mail*: terezinhalima@hotmail.com

VALDILENE WAGNER é doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*E-mail*: valdilenewagner@hotmail.com

JOÃO LUIZ GASPARIN é doutor em Educação: história e filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*E-mail*: joaogasparin@gmail.com

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Software, Escrita – Primeira Redação: Pereira, T. L. Escrita – Revisão e Edição: Wagner, V. Supervisão, Escrita – Revisão e Edição: Gasparin, J. L.

*Recebido em 11 de fevereiro de 2021*

*Aprovado em 8 de setembro de 2021*

