

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Regina Bach¹
Marco Antonio Batista Carvalho²

1 – INTRODUÇÃO

A defesa de uma educação fundada na ética, no respeito à dignidade e na crença da possibilidade da autonomia do educando, nos levaram a crescente admiração da obra do professor Paulo Freire. Alguns dos princípios defendidos por este educador brasileiro reconhecido mundialmente, nos serviram não só de fundamentos para a discussão a seguir apresentada, mas também como amparo carinhoso, talvez um aconchego teórico, quando o desânimo nos surge imperioso frente aos problemas da nossa educação. Ao nos advertir sobre as necessidades da educação, dos educadores e dos educandos, o faz com uma ternura que não exclui o rigor teórico, consolidando o que definia como “solidariedade enquanto compromisso histórico” (FREIRE, 1996, p. 11)

Partindo deste contato com a obra freireana e apoiado no desejo de uma educação emancipadora, este texto pretende contribuir para uma discussão sobre a Metodologia da Problematização no contexto da Educação Básica, especialmente na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esta é tão somente uma das formas de primar pela busca constante de uma educação com a qualidade desejada e explicitada nos fundamentos deste texto, porém, é uma possibilidade envolvente que, se planejada, pode levar os educadores a materializarem o *educador libertador* proposto por Paulo Freire, ou seja, aquele que nem manipula seus alunos, nem os abandona, mas assume o papel diretivo necessário para educar e transformar.

Convidamos os educadores a conhecerem essa possibilidade e, principalmente, compreenderem seus pressupostos, para, se assim o desejarem, usá-la como opção metodológica primando pela qualidade da Educação Básica a que todo povo tem direito.

¹ Professora Pedagoga da Rede Pública Estadual/Núcleo Regional de Educação de Toledo-PR. Professora do Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. Especialista em Metodologia do Ensino. maryaregyna@hotmail.com

² Professor orientador do PDE e Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Campus de Cascavel-PR. Mestre em Educação. marcoab_carvalho@yahoo.com.br

II – OBJETIVOS

- ⇒ Viabilizar metodologicamente o comprometimento com a educação e com uma sociedade mais igualitária, inerente ao ofício de todo educador;
- ⇒ Definir a Metodologia da Problematização, seus princípios, suas possibilidades enquanto caminho para atingir os ideais Freireanos de educação;
- ⇒ Possibilitar aos pedagogos membros das Equipes Pedagógicas das escolas Estaduais do Paraná, o incentivo aos professores da Educação Básica sobre a inclusão em seus planejamentos da Metodologia da Problematização;
- ⇒ Orientar a inclusão desta também nos planejamentos das Disciplinas Específicas do Curso Integrado de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos realizados por Neusi Berbel (1999) apontam para a proximidade do pensamento de Paulo Freire e a Metodologia da Problematização; esta um procedimento didático capaz de materializar as propostas daquele. Seu campo de atuação é o Ensino Superior e nesse meio tem divulgado e encontrado adeptos e reconhecimento. No entanto, a expectativa de que a Educação Básica pode também ser potencializada se utilizar uma metodologia cujos procedimentos primam pela constante relação ação/reflexão/ação, levanta o desafio de entendê-la e concretizá-la.

O foco encontra-se em permitir aos estudantes a vivência de práticas que possibilitam o entendimento da sociedade como a fonte e o destino dos conhecimentos a que se dedicam na escola para, assim, se entenderem participantes e condutores das relações que vivem em sociedade. O sentido é carregar na ação educativa os princípios de autonomia e de vinculação entre os saberes escolares e a vida, para que não se instaure uma aparente, mas irreal, dicotomia.

3.1 – A EDUCAÇÃO

O crescente e lamentável distanciamento entre o que se espera da educação escolar e o que de fato tem sido seu resultado, se constitui em uma preocupação comum à diversos setores da sociedade atual, especialmente dos educadores cujos princípios e ideais de sociedade passam pela socialização do saber, ou seja, sua apropriação por toda a população.

Esta afirmação nos remete a questão da educação na sociedade de classes, desigual por sua natureza, onde a socialização do saber é ideologicamente controlada por uma classe minoritária, mas detentora do poder – dos meios de produção, do capital e do poder político – que vem se organizando ao longo da história, de forma a perpetuar seus privilégios. A educação escolar é um dos meios pelo qual ela se utiliza para difundir de forma autoritária sua estrutura opressora.

Muito se discutiu a respeito da educação na sociedade de classes no panorama internacional desde o século XIX, e no Brasil especialmente no século XX, mais enfaticamente nos anos oitenta com denúncias e frentes para engajamento político dos educadores. Muitas práticas educativas enraizadas na escola de fato não possibilitaram e ainda hoje, não possibilitam a efetiva socialização do saber. O processo ensino-aprendizagem volta-se, muitas vezes, a um domínio discutível de listas de conteúdos que nem sempre se transformam em saber.

O saber aqui é abordado como sinônimo de conhecimento, cuja conceituação em Paulo Freire toma uma dimensão humana quando afirma que o conhecimento

[...] não é um ato, através do qual, um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Exige uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que seu ato está submetido. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é, como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (1979, p. 28)

Nessas bases, o processo ensino-aprendizagem para socializar o conhecimento, vai para além dos mecanismos da aula. Não basta o domínio didático e metodológico para esta tarefa *ontológica*³, que envolve a dimensão humana e sua concretude histórica. Este domínio é essencial, porém, é precedido da intenção educativa, ou seja, da posição do educador frente ao

³ Termo comumente usado por Paulo Freire para expressar uma vontade interna das pessoas de mudarem a si mesmas e transformarem a sociedade em que vivem.

mundo, sua visão de sociedade e da formação para ela adequada. O educador, ao se posicionar para o que Paulo Freire (1986) chama de *sociedade revolucionária*, aquela em que homens e mulheres constroem relações de produção não de exploração, inerentes da sociedade de classes, mas de igualdade e de colaboração entre todos, assume também a postura por uma educação libertadora, humanizadora, comprometida com a transformação. Tal comprometimento leva a determinadas opções didáticas e metodológicas que tenham em sua base a práxis, ou seja, a reflexão-ação/homem-realidade.

Portanto, o saber não se limita aos conteúdos recortados da realidade e organizados no currículo, inclui a possibilidade de superar a visão sincrética, ou seja, uma visão grosseira do todo em que não há distinção real dos elementos que o compõe, ao que Paulo Freire chama de consciência ingênua, para se caminhar em busca da consciência crítica. Nessa perspectiva, este educador, comprometido também, não pode se utilizar somente de práticas educativas convencionais que não rompam com ciclo da escola da sociedade classista.

Pelos limites de aprofundamento das discussões deste texto, designou-se aqui práticas educativas convencionais como aquelas em que se estabelece, no trabalho com o conteúdo curricular, pouca ou nenhuma relação com a realidade; em que não há possibilidade de reflexão sobre sua “existência” fora do contexto escolar.

Conforme Gasparim (2005), as novas exigências da aprendizagem escolar consistem em que o educando, além de dominar teoricamente, possa usar os conhecimentos para resolver suas necessidades sociais. Nessas condições, o que se ensina e como se ensina são faces indissociáveis do mesmo processo, ou seja, os conhecimentos associados às práticas de onde provêm e em que estão agregados.

Neste contexto, os professores da Educação Básica têm sido desafiados a repensar suas práticas docentes. Em meio a uma sociedade em que os jovens precisam se informar e formar opiniões e valores que os ajudem a entender o tempo, o espaço e as relações que, e em que, estão vivendo, a educação formal parece dar uma contribuição menor do que se almeja.

A possibilidade de materialização dos pressupostos de uma educação para a humanização, para a autonomia e emancipação, vem sendo investigada em muitas frentes. Uma delas se refere a como os conteúdos são trabalhados, ou seja, ao tratamento didático metodológico usado no espaço/tempo da aula e mesmo fora dele.

3.2 - A TRANSFORMAÇÃO POSSÍVEL

Evidenciamos que há propostas que podem contribuir para a articulação entre a prática

social e o conhecimento científico curricular, das quais podem resultar práticas que superem a aparente desvinculação entre o mundo real – vivência dos educandos – e mundo acadêmico – conhecimentos sistematizados e ordenados no currículo escolar. Muitas destas propostas possuem um referencial teórico comum, e são apoiadas na abordagem sócio-cultural cujos princípios filosóficos somam educadores como Paulo Freire, Saviani, Libânio, Gadotti, Moacir de Góes e Luiz Antônio Cunha.

Uma destas produções teóricas mais recentes se apresenta no livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, do professor João Luiz Gasparim, onde há pormenores metodológicos abalizadas na dialética marxista. Outra produção igualmente detalhada, com o mesmo fundo teórico e já em sua décima quinta edição é “A Construção do Conhecimento em Sala de Aula,” do professor Celso Vasconcellos. São obras, entre outras, que podem subsidiar os educadores cujos compromissos primem por uma sociedade igualitária, São propostas tanto possíveis como adequadas à educação básica.

Não obstante, não são muitos os educadores que se enredam por estes caminhos. A pesquisadora Maria Isabel da Cunha, então professora da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, publicou em 1989 um estudo sobre as características de professores considerados bons pela maioria dos seus alunos. Das suas importantes conclusões, uma pode justificar a pouca inovação metodológica no cotidiano escolar mesmo com a disponibilidade de produções teóricas avançadas. Ela inicia sua análise descritiva das principais influências que os bons professores reconhecem sobre si, por afirmar que:

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário de que faziam ex-professores, considerados negativamente. De qualquer forma, no dizer de nossos respondentes, a maior força sobre seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares. (1989, p. 159)

A ação docente é carregada de subjetividade. Reconstruir o caminho das práticas de sala de aula superando as próprias experiências, pode ser tarefa facilitada pela vivência efetiva da práxis - estabelecendo sintonia entre o que se pensa e o que se faz a fim de melhorar não só o próprio trabalho, mas o mundo conseqüente.

Esta práxis não surge na ação docente sem que seja planejada, não é uma decorrência natural das situações em que, no diálogo em sala, o professor usa exemplos reais – até

experiências dos próprios alunos. A práxis necessita da ação, da reflexão e, principalmente, de uma nova ação – uma ação renovada pela reflexão teórica da prática pensada. Neste sentido, precisa ser planejada, articulada aos conhecimentos curriculares a que são propostos.

A Metodologia da Problematização tem justamente como princípio esta relação problematizadora entre a teoria e a prática, sendo sempre uma subsídio da outra, e ambas provocando a construção do conhecimento. Nos dizeres de Saviani (1983), um método que partindo da visão sincrética da realidade, fazendo a análise a partir da teoria e chegando à síntese – leva a uma compreensão mais elaborada da realidade inicial.

Em uma educação para a humanização, para a autonomia e emancipação, busca-se que os educandos sejam capazes de conhecer as ciências, os valores éticos, as relações explícitas ou ocultas da realidade, para então se inserirem, se engajarem no mundo e transformá-lo, melhorá-lo. Corroborando com isto, Paulo Freire afirma que, “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio desta realidade e procurar soluções.” (1979a, p. 30).

Faz parte do papel da escola preparar o indivíduo para viver e atuar na sociedade. Para fazê-las como *sujeito*, não como *objeto* manipulável, alienado, é preciso o domínio de conhecimentos que a desvendem, que permitam a avaliação, a identificação das necessidades de transformação.

Tratando-se especificamente dos conhecimentos que o educando em formação para a docência precisa dominar e da realidade educacional de sua vivência como estudante, questões provocadas pela Metodologia da Problematização podem dar direcionalidade na construção do conhecimento, provocar a capacidade de pensar do aluno (representação, relação, ação) e, retomando os ideais da teoria crítico social na perspectiva transformadora das pedagogias progressistas, alcançar a transformação da realidade.

Este domínio não depende somente do aluno, tão pouco somente do professor, mas da iniciativa de ambos frente às possibilidades do ensino e da aprendizagem. Paulo Freire propõe uma educação não bancária, que busca um homem consciente que se compromete com a própria realidade, que supõe a humanização e a autonomia; uma educação problematizadora.

Problematizar é, a partir da realidade concreta do sujeito, criar o conflito cognitivo que o leve a recorrer a seu referencial, identificar o que precisa ser mudado nesta realidade e, com base num referencial científico, buscar os conhecimentos necessários para, primeiro, compreendê-la, e posteriormente intervir na realidade.

IV – PROPOSTA DE PLANEJAMENTO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

O ato de planejar é inerente à função docente, porém adquire diferentes níveis de importância ao longo da história da educação. Ora mais elaborado, ora restrito a técnicas, ora burocrático, ora articulado a uma postura crítica frente à sociedade, o planejamento é, em grande parte, determinante do sucesso das práticas docentes enquanto qualidade das aulas e enquanto compromisso com a sociedade pretendida. Como o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, portanto, da práxis humana, da ação histórica e social relacionada com as transformações da existência da sociedade humana, o planejamento garante esse pressuposto no domínio dos passos do método selecionado. Neste caso, como chegar aos objetivos traçados através da problematização?

Antes de descrevê-lo, é importante elucidar que a nomenclatura *Metodologia da Problematização* tem sido usada por Berbel e outros autores por abarcar o sentido da práxis contida no Método do Arco, do educador espanhol Charlez Maguerez, em que se baseia. Na apresentação deste método são descritos cinco passos que se desenvolvem a partir de situações reais. São eles: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática).

Estas etapas nem sempre são compatíveis com todos os conteúdos da Educação Básica; já os conteúdos específicos da Formação de Docentes se adequam em sua grande maioria, pois a perspectiva de abordagem social está presente. Levantando esta questão, Berbel demonstra atenção às restrições do currículo e confirma a possibilidade quando apropriado.

Estamos conscientes de que nem sempre (a Metodologia da Problematização) é a alternativa mais adequada para certos temas de um programa de ensino. Não pensamos ensinar o uso de crase através da Problematização, nem a tradução de palavras do português para outra língua, ou o cálculo de certas expressões matemáticas... O que de social, ético, econômico ou político estaria aí implicado? Há certamente temas que serão mais bem aprendidos com uma ou mais alternativas metodológicas da imensa lista à nossa disposição na literatura pedagógica. Então, quando oportuna, a Metodologia da Problematização pode ser desenvolvida como segue. (1998, p. 3)

4.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Na primeira etapa os educandos são levados à observação da realidade. Precisam ter claro a que recorte desta realidade devem estar atentos e sistematizar suas observações. O objetivo é perceber a situação sob diferentes aspectos para delimitar o problema.

Esta tarefa é tão melhor realizada quanto mais preciso for o planejamento do professor, especialmente quanto aos seus objetivos. Os educandos podem ter um primeiro momento de observação geral, aberta, para desenvolverem esta habilidade, porém, no momento seguinte precisam ter o foco da observação direcionado pelo professor. Assim, devem anotar tudo o que considerarem relevante em relação ao assunto, depois fazer o recorte e nova observação para seguir à próxima etapa.

4.2 ESTABELECIMENTO DOS PONTOS-CHAVES

A segunda etapa consiste em estabelecer os pontos-chaves. Para tanto, os educandos devem ser desafiados a refletir sobre o problema: suas causas, conseqüências, possíveis determinantes “maiores”, interesses em mantê-lo, ignorá-lo ou resolvê-lo, e outras considerações. Geralmente, chegam à conclusão de que *um* problema está ligado a outros e isto determina sua complexidade e, por isso, exige estudo mais atento, rigoroso e crítico – científico. Já aqui se inicia o caminho para a possível solução. Isto resulta em uma nova síntese; os Pontos-Chaves a serem desenvolvidos na próxima etapa.

4.3 APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Definidos os pontos-chaves é hora de estudá-los com rigor. Na terceira etapa são possíveis todas as formas de aprofundamento teórico em todas as fontes disponíveis. Essa fase exige tempo e assessoria do professor, pois pode surgir a necessidade de novas observações em campo. Todas as informações devem ser registradas, analisadas e avaliadas em função da possível solução do problema.

Embora se busque em “todas as fontes disponíveis”, a orientação na seleção do material de consulta é essencial uma vez que a capacidade de análise dos educandos é uma habilidade construída gradativamente. Tanto os meios digitais como os impressos são possíveis de equívocos quanto a leitura da realidade estudada; a fundamentação teórica descrita anteriormente é a pauta para esta leitura. Por exemplo, pode-se identificar a pobreza como conseqüência do desleixo e da preguiça em algumas literaturas, mas, seguindo o raciocínio da exclusão social inerente à sociedade de classes, esta leitura é ideológica e não-

científica - inadequada para a compreensão da pobreza segundo as premissas desta metodologia.

Não são impedimentos à diversidade de posições, mas respeito a uma análise da realidade coerente com os pressupostos de humanização e autonomia.

4.4 FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

Em seguida, são formuladas as hipóteses de solução de forma crítica e criativa. Berbel diferencia esta etapa das formulações dos projetos de pesquisa comuns nas universidades, elucidando que “nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis”. (Idem, p. 4)

A elaboração das hipóteses também se constitui numa habilidade a ser desenvolvida e é um exercício ao qual pouco se dá atenção nas práticas pedagógicas da Educação Básica. É mais comum indicar-se os caminhos, as soluções, do que permitir experiências em caminhos que podem não chegar a soluções – do ponto de vista do professor ou das pesquisas já realizadas. Isso é muito bom, pois não se pretende desprezar os conhecimentos já sistematizados; porém se negligencia a oportunidade de criação. Muitas vezes a solução de um problema levantado, apresentada por um grupo ou por um educando são realmente inéditas e eficazes.

Mesmo não sendo inéditas, as hipóteses de solução desencadeiam raciocínios de causa e conseqüências possibilitando vislumbrar a complexidade dos conhecimentos, que são os conteúdos imbricados na realidade.

4.5 – APLICAÇÃO À REALIDADE

A quinta etapa corresponde a Aplicação à Realidade ultrapassando o exercício intelectual e intervindo na realidade estudada. Esse momento pode não solucionar completamente o problema levantado, mas visa transformar a realidade em algum grau.

Retornar, portanto, ao ambiente/situação observada e experimentar uma possível solução efetiva a práxis e dimensiona os conteúdos escolares que servem a uma solução.

Aqui é importante não confundir esse “serviço” dos conteúdos para a solução de problemas, com um utilitarismo – o que levaria a uma minimização dos currículos em função do imediato. Capacidades de análise, de síntese, de julgamento, sensibilidade aos valores construtivos de convívio humano, ética, entre outros, fazem parte das atribuições da educação.

No caso de sua aplicação nas disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes, é o momento em que o compromisso do educador se solidifica: enquanto estudante que compreende a sociedade chega à autonomia, fortalece sua responsabilidade, experimenta a vocação solidária do homem; enquanto profissional em formação reconhece as práticas que podem solucionar alguns dos muitos problemas da educação.

Assim se completa o Arco de Maguerez, promovendo a cadeia dialética da ação – reflexão- ação “tendo como ponto de partida e chegada do processo de ensino-aprendizagem, a realidade social” (Idem, p. 4).

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos elencados no Plano de Trabalho que projetava esta pesquisa sobre a Metodologia da Problematização, elaborado segundo as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE do Estado do Paraná, e encaminhado à Secretaria de Estado da Educação, é o subsídio aos professores das disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes, para seu planejamento. O recorte inicial para o referido curso, neste Material Didático se ampliou para os Pedagogos das Equipes Pedagógicas das escolas de Educação Básica, uma vez que este é o grupo majoritário entre os parceiros no GTR – Grupo de Trabalho em Rede.

Entre as funções estabelecidas pela SEED para estes pedagogos está a de “promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola” (PARANÁ, 2007 p. 26). Em função desta atribuição, este texto pode vir a ajudar aos pedagogos, servindo de reflexão e encorajamento a um planejamento sistematizado na linha aqui apresentada.

Ao realizar a pesquisa sobre a Metodologia da Problematização que deu origem a este trabalho, foram selecionados vários textos que demonstraram ser este um tema recorrente nas

pesquisas acadêmicas. Mesmo que com outras denominações, percebeu-se ser a questão de pensar a educação pelos problemas e soluções, sejam na amplitude social ou nas especificidades de alguns conteúdos/conhecimentos, uma proposta já amplamente fundamentada e comprovada como adequada. Surge, então, a questão: se muito se estuda, se escreve e se divulga sobre esta linha metodológica, por que ela não se torna efetiva na ação docente?

Entre as possíveis respostas, uma aponta para a dificuldade da práxis – a teoria nem sempre chega a ser experimentada. A tentativa de traçar a trajetória da reflexão aqui apresentada partindo dos princípios propostos por Paulo Freire, chegando ao planejamento por passos é um convite a esta experiência – a que segue o encadeamento da práxis e não pára aí, mas retoma a teoria e a nova experiência,

Concluindo este trabalho, retornamos a Paulo Freire e seu convite para uma constante reflexão/ação quando diz

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 1996 p. 62)

VII - BIBLIOGRAFIA

BERBEL, Neusi Aparecia Navas (org.) *Metodologia da Problematização: fundamentos e Aplicações*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

_____. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?* Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, Londrina: Ed. UEL, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em questão*. 3 ed Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 4ª ed Campinas, SP: Papirus, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ e **SHOR**, Ira. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986

_____ *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4 ed São Paulo: Moraes, 1980.

_____ *Extensão ou comunicação*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

_____. *Educação e Mudança*, 17 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

GASPARIM, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3 ed Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MASETTO, Marcos. *Didática: a Aula como Centro*. São Paulo: FTD, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Profissional. *Proposta pedagógica para a Formação de Docentes*. Curitiba, 2004.

_____, Superintendência da Educação, *Caderno de Apoio para a Elaboração do conselho Escolar*. Curitiba: SEED – PR, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortês/Associados, 1983.

VASCONCELLOS, Celso. *A Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Liberdade, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A (org.). *As dimensões do Processo Didático na Ação Docente*. 7 ed Campinas, SP: Papirus, 2003.