

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**PAULA TAMYRIS MOYA**

**MARINGÁ  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada por PAULA TAMYRIS MOYA  
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Maringá como um dos  
requisitos para a obtenção do título de doutora em  
Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador (a):

Prof. Dr.: João Luiz Gasparin.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M938o

Moya, Paula Tamyris

A organização do ensino: Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica / Paula Tamyris Moya. -- Maringá, PR, 2020.  
252 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin.  
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Organização do ensino. 3. Teoria histórico-cultural. I. Gasparin, João Luiz, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.115

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

**PAULA TAMYRIS MOYA**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin– UEM (orientador)

---

Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes – UEM

---

Profa. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais – UEM

---

Profa. Dra. Elaine Sampaio Araujo – USP – Ribeirão Preto

---

Profa. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti – UNESPAR/Paranavaí

MARINGÁ, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2020.

DEDICO ESTE TRABALHO  
À **DÓRIS DE JESUS LUCAS MOYA** (*IN MEMORIAN*),  
MÃE AMOROSA,  
COLO QUE ACOLHE,  
OLHAR QUE CONFORTA,  
AMOR QUE PROMOVE,  
SORRISO QUE ILUMINA,  
PALAVRA QUE FORTALECE,  
SAUDADE QUE TRANSBORDA.  
SUA EXISTÊNCIA É O MOTIVO QUE ME MOVE...

## AGRADECIMENTOS

À minha amada “mãeee”, Dóris de Jesus Lucas Moya, que, com sua história, me mobiliza a lutar por uma educação de qualidade para TODOS! A sua existência me ensina que só pelo amor vale a vida! Obrigada por preencher meus dias com tanto amor! Você é a ausência mais PRESENTE em minha vida!

Ao André Felipe, meu companheiro de vida, alma generosa, que mais uma vez se fez tão importante nesta caminhada, obrigada por ser meu abrigo!

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, ser humano afetuoso, ético, que, com muita sabedoria, respeito, conduziu esta pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos, confiança, paciência, por acreditar nos motivos que mobilizaram esta pesquisa!

Às professoras Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Dra. Lucinéia Maria Lazaretti, que, desde os tempos de graduação, mestrado, buscam, com tanto zelo intelectual, afeto, promover a minha formação!! Obrigada por me fortalecer, por me ensinar que é necessário ter coragem! Vocês mobilizaram, em mim, motivos para continuar!!! Possibilitaram-me entender que “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega, e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa).

À professora Dra. Elaine Sampaio Araújo, que, com sua leitura respeitosa e valiosa, impulsionou novas reflexões para esta pesquisa. Muito obrigada por contribuir com minha formação!!

À minha família, Izaias, Ulysses, Angelina, Carol, Karin, obrigada pelo carinho!!

Aos meus amados “bichinhos”, Teka e Pantera, que, nos últimos anos, preencheram a minha vida com muito afeto, fortalecendo a minha caminhada!

Aos membros do grupo de pesquisa GENTEE/OPM, Merly, Suelene, Silvana, Edilson, Luciana, Káriliny, Veronice, Maiara, Adriana, Amanda, Raquel, Gisele, Denise, Bianca, Andressa, Fatima, Caroline, Joelma, Ana, Dayanne, Renata, Estela, Lucimar. Obrigada por ser esse coletivo que me fortalece!!!

Aos meus amigos e companheiros de trabalho da FAP (Faculdade de Apucarana), Rosana Cazadei, Marlene Mariotto, Gabriela Sachelli, Sirley Biage Maldonado, Camila Bolonhezi, Sueli Dias, Ana Paula Cantagali, Yuri Bruniera, Milena Ananias, Bárbara MelinaViol Barreto, sempre muito afetuosos, torcendo e compartilhando comigo este sonho!

Aos meus alunos da FAP – “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Paulo Freire).

À Helaine Ferreira (HP), pelo cuidado, dedicação e compromisso ao formatar, diagramar e cuidar das normas da ABNT!

À Cidinha Pavan, pela leitura e correções valiosas!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), muito obrigada por ser esse espaço que tanto contribui para a nossa formação!

À Autarquia Municipal de Educação de Cambira, pelo apoio nesse movimento de estudo!

RECRUA TUA VIDA,  
SEMPRE, SEMPRE.  
REMOVE PEDRAS E PLANTA  
ROSEIRAS E FAZ DOCE  
RECOMEÇA.  
(CORA CORALINA, 2017, p. 12).

MOYA, Paula Tamyris. **A organização do ensino: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2020.

## RESUMO

O foco desta pesquisa é a organização do processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade de superar tendências disseminadas em documentos oficiais que priorizam a formação do “professor tarefeiro”, isto é, perspectivas que reduzem o ato de planejar à cópia de modelos prontos de aula. Nesse contexto, há a ênfase no “treinamento” do professor no uso exclusivo de livros didáticos e apostilas, o que acaba contribuindo para a fragmentação do trabalho docente. Com base nessa lógica, o professor é responsável por executar ações pensadas por outros sujeitos e, com isso, fica alheio ao resultado da sua atividade laborativa. Diante dessa realidade, a problemática a ser investigada nesta pesquisa é: Quais as contribuições do diálogo entre os princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para o movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem, na direção da promoção do desenvolvimento humano nas máximas potencialidades? Quando o docente pensa, sistematiza, avalia e materializa suas ações de ensino, ele mobiliza suas funções psíquicas superiores. Além disso, o foco das suas ações está em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico de seus alunos. Os fundamentos do método materialista histórico-dialético sustentam a teoria psicológica de Vygotski e a pedagogia histórico-crítica, o que justifica a articulação entre esses pressupostos e, também, por isso, a prática pedagógica pautada nesses conceitos científicos exige sólida compreensão dos professores no que se refere aos princípios do referido método. Acreditamos que o diálogo entre esses referenciais teóricos contribui para a consolidação de uma concepção de Didática, cujo objeto de estudo é a organização do ensino, voltada à formação do homem omnilateral, em contraponto às demandas de qualificação exigidas pela lógica do capital. Desse modo, o objetivo desta pesquisa é investigar a organização do ensino com base no diálogo entre os princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Além do estudo bibliográfico sobre esse tema, realizamos um experimento didático em um grupo de pesquisa e ensino vinculado a uma universidade pública do Paraná. Neste momento, as intervenções pedagógicas pautadas no diálogo entre os princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica mobilizaram, nos professores, o movimento de organização das ações de ensino e ações de estudo que visam garantir a apropriação das máximas conquistas da humanidade como condição para a promoção da formação omnilateral dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Organização do ensino. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

MOYA, Paula Tamyris. **The organization of teaching: contributions of historical-cultural theory and historical-critical pedagogy.** 252f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2020.

## ABSTRACT

The focus of this research is the organization of the teaching and learning process, considering the need to overcome trends disseminated in official documents that prioritize the formation of the “task teacher”, that is, perspectives that reduce the act of planning to copy ready-made lecture models. In this context, there is an emphasis on “training” the teacher in the use of textbooks and handouts, which ends up contributing to the fragmentation of teaching work. Based on this logic, the teacher is responsible for executing actions thought by other subjects and, with that, he is oblivious to the result of his work activity. Given this reality, the problem to be investigated in this research is: What are the contributions of the dialogue between the principles of historical-cultural theory and historical-critical pedagogy for the movement of organization of the teaching and learning process, aiming to promote human development to the maximum potential? When the teacher thinks, systematizes, evaluates and materializes his teaching actions, he mobilizes his higher psychic functions. In addition, the focus of its actions is on ensuring the learning and psychic development of its students. The fundamentals of the historical-dialectical materialist method support Vygotski's psychological theory, historical-critical pedagogy and teaching guiding activity, which justifies the articulation between these assumptions and, therefore, the pedagogical practice based on these scientific concepts requires solid understanding of teachers with regard to the principles of that method. We believe that the dialogue between these theoretical references contributes to the consolidation of a Didactic concept, whose object of study is the organization of teaching, aimed at the formation of omnilateral man, in contrast to the qualification demands required by the logic of capital. Thus, the objective of this research is to investigate the organization of teaching based on the dialogue between the principles of historical-cultural theory and historical-critical pedagogy. In addition to the bibliographic study on this topic, we conducted a didactic experiment in a research and teaching group linked to a public university in Paraná. At this moment, the pedagogical interventions based on the dialogue between the principles of historical-cultural theory and historical-critical pedagogy, in the teachers, the movement of organization of teaching actions and study actions that aim to guarantee the appropriation of the maximum achievements of humanity as a condition for the promotion of the omnilateral formation of the subjects.

**Keywords:** Organization of teaching. Historical-Cultural Theory. Historical-Critical Pedagogy.

MOYA, Paula Tamyrís. **La organización de la enseñanza: aportes de la teoría histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica**. 252f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estatal de Maringá. Asesor: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2020.

## RESUMEN

El foco de esta investigación es la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando la necesidad de superar las tendencias difundidas en documentos oficiales que priorizan la formación del "profesor de tareas", es decir, las perspectivas que reducen el acto de planificar la copia de modelos listos para usar en clase. En este contexto, hay un énfasis en "capacitar" al profesor en el uso de libros de texto, folletos o apuntes, lo que contribuye a la fragmentación del trabajo docente. Con base en esta lógica, el profesor es responsable de ejecutar acciones pensadas por otras materias y, con eso, es ajeno al resultado de su actividad laboral. Con esta realidad, el problema a investigar en este estudio es: ¿Cuáles son las contribuciones del diálogo entre los principios de la teoría histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica para el movimiento de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de promover el desarrollo humano al máximo potencial? Cuando el profesor piensa, sistematiza, evalúa y materializa sus acciones de enseñanza, moviliza sus funciones psíquicas superiores. Además, el enfoque de sus acciones es asegurar el aprendizaje y el desarrollo psíquico de sus estudiantes. Los fundamentos del método materialista histórico-dialéctico apoyan la teoría psicológica de Vygotski y la pedagogía histórico-crítica, lo que justifica la articulación entre estos supuestos y, por lo tanto, también, la práctica pedagógica basada en estos conceptos científicos que requiere comprensión sólida de los maestros con respecto a los principios de ese método. Creemos que el diálogo entre estas referencias teóricas contribuye a la consolidación de un concepto didáctico, cuyo objeto de estudio es la organización de la enseñanza, dirigida a la formación del hombre omnilateral, en contraste con las exigencias de calificación requeridas por la lógica del capital. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es investigar la organización de la enseñanza basada en el diálogo entre los principios de la teoría histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Además del estudio bibliográfico sobre este tema, realizamos un experimento didáctico en un grupo de investigación y enseñanza vinculado a una universidad pública en Paraná. En este momento, las intervenciones pedagógicas basadas en el diálogo entre los principios de la teoría histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica moviliza en los profesores, el movimiento de organización de acciones docentes y acciones de estudio que tienen como objetivo garantizar la apropiación de los máximos logros de la humanidad como condición para la promoción de la formación omnilateral de los sujetos.

**Palabras:** Organización de la enseñanza. Teoría histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	–	Processo de aprendizagem conceitual.....	141
<b>Figura 2</b>	–	A relação singular-particular-universal.....	144
<b>Figura 3</b>	–	Periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico humano.....	163
<b>Figura 4</b>	–	Relação entre a pedagogia e a didática.....	167
<b>Figura 5</b>	–	Análise das características do “Verdim e seus amigos”.....	185
<b>Figura 6</b>	–	Representação objetual da medida do comprimento do passo de cada personagem.....	205
<b>Figura 7</b>	–	Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Verdim e do Edim.....	206
<b>Figura 8</b>	–	Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Tililim e do Edim.....	207
<b>Figura 9</b>	–	Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Edim e do Enim.....	208
<b>Figura 10</b>	–	Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Tililim e do Verdim.....	209
<b>Figura 11</b>	–	Representação gráfica do movimento entre as grandezas (1).....	209
<b>Figura 12</b>	–	Representação gráfica do movimento entre as grandezas (2).....	210
<b>Figura 13</b>	–	Representação do movimento entre grandezas por meio de símbolos e letras (1).....	211
<b>Figura 14</b>	–	Representação do movimento entre grandezas por meio de símbolos e letras (2).....	212
<b>Figura 15</b>	–	Relação entre a medida do comprimento do passo do Verdim e o do Tililim.	213
<b>Figura 16</b>	–	Relação entre o comprimento do passo Verdim e o passo do anão.....	216
<b>Figura 17</b>	–	Relação de multiplicidade entre os passos do Verdim e do anão.....	217
<b>Figura 18</b>	–	Orientação elaborada por meio da mediação da relação essencial do conceito número.....	218
<b>Figura 19</b>	–	Orientações do Verdim para os anões.....	220
<b>Figura 20</b>	–	Controlando a distância entre as bolas.....	228

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Modos de organização do processo de ensino e aprendizagem entre 1549-1930.....	34
<b>Quadro 2</b>	– Principais mudanças promovidas na educação brasileira no contexto da ditadura militar.....	47
<b>Quadro 3</b>	– Movimento de organização do ensino.....	169
<b>Quadro 4</b>	– Planejamento anual do grupo de pesquisa.....	179
<b>Quadro 5</b>	– Aula de biologia no ensino médio.....	185
<b>Quadro 6</b>	– O ensino do conceito de número.....	194
<b>Quadro 7</b>	– História virtual “Verdim e seus amigos”.....	201
<b>Quadro 8</b>	– História virtual: “O ratinho Toquinho e o bolo de chocolate”.....	220
<b>Quadro 9</b>	– Movimento lógico-histórico do controle de quantidades.....	223
<b>Quadro 10</b>	– Organização da atividade de ensino e da atividade de estudo.....	232

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	–	<i>Agency for International Development</i>
ANDE	–	Associação Nacional de Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AOE	–	Atividade Orientadora de Ensino
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CBE	–	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	–	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	–	Conselho Federal de Educação
E	–	Estudantes de Pedagogia
EaD	–	Educação a Distância
Enem	–	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	–	Estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado)
F	–	Formadoras
FEUSP	–	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEEAMI	–	Grupo de Estudos do Ensino e Aprendizagem de Matemática
GEPAPe	–	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica
GT	–	Grupo de Trabalho
Inep	–	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
P	–	Pesquisadora
PB	–	Professoras da educação básica
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	–	Pedagogia Histórico-crítica
PPC	–	Proposta Pedagógica Curricular
PS	–	Professores do ensino superior
PUC/RJ	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	–	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDA	–	Situação Desencadeadora de Aprendizagem
THC	–	Teoria Histórico-Cultural
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	–	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO LÓGICO-HISTÓRICO DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>19</b>
2.1	A RELAÇÃO ENTRE O OBJETO E O SUJEITO DA DIDÁTICA NO BRASIL ENTRE 1549 E 1930: MONOPÓLIO DA PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	21
2.1.1	<b>A organização didática do ensino entre 1549 e 1759: o predomínio das ideias jesuíticas.....</b>	<b>22</b>
2.1.2	<b>A organização didática do ensino entre 1759 e 1932: a convivência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional.....</b>	<b>26</b>
2.2	A RELAÇÃO ENTRE O OBJETO E O SUJEITO DA DIDÁTICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1930.....	36
2.2.1	<b>O predomínio da pedagogia nova na organização didática do ensino.....</b>	<b>39</b>
2.2.2	<b>A consolidação da dimensão técnica de didática: o auge e o declínio da pedagogia tecnicista.....</b>	<b>45</b>
2.2.3	<b>A relação entre o objeto e o sujeito da didática no contexto de redemocratização do Brasil: as disputas e a entrada das políticas neoliberais na educação brasileira.....</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>A UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>76</b>
3.1	OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E ONTOLÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	76
3.2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E O VIR A SER.....	97
<b>4</b>	<b>A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: EM BUSCA DE PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	<b>113</b>
4.1	PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO.....	118
4.2	OS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DO MÉTODO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICO E DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO PROFESSOR EM ATIVIDADE.....	166

<b>5</b>	<b>O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO ATIVIDADE: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO.....</b>	<b>175</b>
5.1	ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO.....	178
5.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	184
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DO MOVIMENTO FORMATIVO: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO ATIVIDADE.....</b>	<b>185</b>
6.1	A UNIDADE ENTRE O PLANO MATERIAL E O VERBAL.....	185
6.1.1	A prática social e a mobilização de motivos para a organização da atividade ensino.....	185
6.1.2	Em busca de um modo geral de organização do ensino orientado pelos princípios da teoria histórico-cultural.....	200
6.2	O PLANO INTERIOR DAS AÇÕES: O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE ENSINO E DAS AÇÕES DE ESTUDO.....	230
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>235</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>243</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A organização do ensino tornou-se o foco da nossa atenção desde muito cedo, ainda nos primeiros anos da graduação em Pedagogia, ao desenvolvermos um projeto de iniciação científica sobre “As Constituições da Companhia de Jesus”; o que mais mobilizava nossas ações de pesquisa não era entender a história e as regras dessa ordem, mas investigar o modo como os padres organizavam o ensino. Assim, começou a nossa história com a teoria histórico-cultural, um novo projeto de iniciação científica que tinha como objetivo estudar a relação entre pensamento e linguagem, a partir desse referencial teórico. As leituras das obras vygotskianas exigiam paciência e muitas horas de estudo para que apenas um parágrafo fosse entendido, mas isso não afetava os nossos motivos, pelo contrário, com diversos questionamentos, novas aprendizagens, seguimos em busca de compreender as contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino.

À medida que avançamos nos estudos desse referencial, entendemos que, apesar de Vygotski não ter como foco a didática, as suas obras e de seus seguidores apresentam elementos que contribuem para a organização de ações de ensino capazes de gerar impactos no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Mas, como essa relação entre a didática e a teoria histórico-cultural não está dada de modo explícito, assumimos o desafio de sistematizar as contribuições desse referencial teórico para a organização do ensino.

Na pesquisa realizada no mestrado (MOYA, 2015), seguimos nessa direção, apresentando como resultado alguns princípios didáticos que orientam o movimento de organização da prática pedagógica. Dentre eles, destacamos

- a) as condições histórico-sociais e o desenvolvimento da criança;
- b) a dependência da aprendizagem conceitual do processo de internalização;
- c) a relação entre o concreto e o abstrato na formação do pensamento teórico dos escolares que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental;
- d) a direção do ensino no primeiro ano do ensino fundamental está na apropriação dos conceitos propriamente ditos.

É importante afirmar que esses princípios não são os únicos possíveis, é no movimento de apropriação dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica que os professores podem elencar outros princípios didáticos para a organização do ensino. Mas, naquele momento de síntese dos estudos do mestrado, já sabíamos que era necessário aprofundar essa investigação envolvendo os princípios didáticos, pois também não bastava

apresentá-los, o desafio estava em mobilizar ações formativas que garantissem aos professores o domínio desses elementos, enquanto instrumentos simbólicos que potencializam o movimento de organização do ensino. Diante disso, buscamos, primeiramente, entender como os professores da educação básica, de modo geral, estavam planejando o ensino. A pesquisa de Libâneo (2012) indica ênfase no que ele denomina de “professor tarefeiro”, ou seja, aquele profissional que apenas executa tarefas pensadas por outros sujeitos. As experiências vivenciadas com a formação de professores nas redes municipais de ensino confirmavam essa tendência, pois havia um discurso pautado na valorização de modelos prontos de aula.

Essa tendência também pode ser observada nas ações da Secretaria do Estado do Paraná, em especial, no processo de elaboração do material de apoio didático, pensado a partir das novas exigências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No escopo desse material<sup>1</sup>, já observamos forte tendência em apresentar modelos prontos de aula, com critérios que devem ser seguidos como as instruções de uma receita. Além disso, há a ênfase em relatos de professores que solicitam sugestões de aula, com descrições minuto a minuto, também apresentam como demanda a disponibilização de exercícios retirados da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Essas ações acabam contribuindo para a formação do “professor tarefeiro”.

Lógico que as causas desse fenômeno estão atreladas a múltiplos fatores, dentre eles, as políticas de formação continuada que o governo promove, a formação a que esses docentes tiveram acesso no curso de Pedagogia etc. Além disso, percebemos que os professores da educação básica até citam teorias como a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, mas apresentam inúmeras dúvidas quando o assunto é a articulação desses pressupostos com a sua prática pedagógica. Quando o professor não domina conhecimentos científicos sobre a organização do ensino, a saída acaba sendo a reprodução desses modelos prontos, disponibilizados em meio eletrônico, em livros didáticos e até mesmo pela própria equipe pedagógica da escola.

Com o objetivo de aprofundar esta análise sobre o modo de organização do ensino pelos professores, investigando os nexos causais que explicam esse fenômeno do “professor tarefeiro”, propomos o estudo do movimento lógico-histórico da didática na educação brasileira, pois consideramos que esse fenômeno envolvendo a forma como o professor

---

<sup>1</sup> Esse material está disponível no site <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=894>. Acesso em: 1 fev. 2020.

organiza a sua prática pedagógica é determinado por múltiplas relações e nexos causais que expomos na segunda seção desta pesquisa.

Em cada momento histórico, há demanda de formação, atrelada às necessidades impostas pelo sistema produtivo, e isso interfere no objeto e no sujeito que se almeja formar em cada modo de organização didática do ensino. No atual contexto, as demandas neoliberais buscam a formação de sujeitos flexíveis, capazes de se adaptar às constantes mudanças que regem o modo de produção. Sendo assim, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Estado do Paraná, acabam disseminando uma concepção de didática que não prioriza a aprendizagem dos conceitos científicos como condição para o desenvolvimento psíquico de todos os sujeitos. Pelo contrário, o foco está em metodologias parciais, cujo objetivo é capacitar os sujeitos com habilidades e competências.

Na contramão desse projeto de formação, buscamos promover uma concepção de didática que almeja, por meio da organização do ensino de conceitos científicos, mobilizar o desenvolvimento do pensamento humano nas máximas potencialidades. Para alcançar essa meta, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa investigar a organização do ensino com base nos princípios elaborados no diálogo entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Diante disso, defendemos neste estudo a seguinte tese: o diálogo entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica garante diversos instrumentos teóricos que contribuem para a construção dessa concepção de didática, cujo objeto é a organização do ensino com o intuito de promover a formação do homem omnilateral.

O movimento de construção da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica bem como a unidade teórico-metodológica que há entre essas teorias foram apresentados na terceira seção, com a explicação dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e ontológicos que sustentam tanto a teoria psicológica de Vygotski como a teoria pedagógica de Saviani. Expomos essa unidade teórico-metodológica, com o intuito de garantir a organização e a materialização de uma prática pedagógica que considere o diálogo entre essas teorias.

O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica foi sistematizado por Dermeval Saviani, na primeira metade da década de 1980, tendo em vista instrumentalizar a didática da pedagogia histórico-crítica que se contrapunha às práticas de ensino assentadas na didática da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. De acordo com Saviani (2009a), o método pedagógico histórico-crítico é um processo constituído por cinco momentos (prática social, problematização, instrumentalização e prática social) e, desde a sua formulação, Saviani (2009a, p. 67) já alertava para o fato de não o reduzir a uma sequência cronológica e linear de

procedimentos mecânicos a serem seguidos pelos professores, pois os referidos momentos estão “[...] articulados num mesmo movimento, único e orgânico”. Assim, com base em uma concepção de didática fundamentada na pedagogia histórico-crítica, o professor, ao organizar a atividade de ensino, deve considerar que esses momentos estão articulados dialeticamente, pois o movimento de construção dessa corrente pedagógica é sustentado pelos princípios do método materialista histórico e dialético (SAVIANI, 2009a).

Em consonância com uma concepção de mundo e de homem própria da filosofia marxista, a didática da pedagogia histórico-crítica busca promover a formação de um tipo pensamento humano que não se limita à apreensão das aparências dos fenômenos e objetos, captadas pela percepção imediata e sensível da realidade. Para garantir essa formação humana na qual o homem compreende a realidade objetiva como síntese de múltiplas determinações construídas historicamente, no esteio das contradições geradas na relação entre o sujeito e a natureza, o objeto da didática deve ser a organização do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos mais desenvolvidos nas áreas de ciências, artes e filosofia. Ou seja, é necessário possibilitar, a cada representante da humanidade, o domínio das máximas conquistas do gênero humano ao longo da história. Sendo assim, na concepção de didática que se fundamenta na pedagogia histórico-crítica, é necessário que o homem seja compreendido como um ser histórico-social, pois o desenvolvimento do seu psiquismo não é determinado pela transmissão da herança genética, mas resulta das atividades que o sujeito realiza no contexto histórico no qual está inserido.

Diante disso, na quarta seção, apresentamos os princípios que contribuem para a organização do ensino, considerando o diálogo entre a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. No nosso entendimento, o método materialista histórico e dialético é o fundamento filosófico, metodológico e político tanto da pedagogia histórico-crítica como da teoria histórico-cultural, ou seja, existe uma unidade entre elas. O experimento didático, apresentado na quinta e na sexta seção deste trabalho, desenvolvido com professores da educação básica, ensino superior e, também, estudantes de Pedagogia, confirmou essa tese, pois, a partir dos princípios elaborados com base nesse diálogo, o grupo de pesquisa e ensino entende que o desenvolvimento psíquico dos estudantes depende da “correta organização da aprendizagem”, alcançada quando o professor é, de fato, o sujeito que pensa, organiza e materializa a sua atividade de ensino.

## 2 O MOVIMENTO LÓGICO-HISTÓRICO DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O conceito de didática é constituído por muitas e diversas relações produzidas ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. O domínio desse processo histórico de construção da didática não é diretamente captado pelos sentidos humanos, pois pressupõe a mediação das abstrações do pensamento produzidas a partir da análise das diferentes manifestações da didática ao longo do seu desenvolvimento histórico, cujo foco, neste estudo, está na educação brasileira. Para a compreensão dessas múltiplas relações que formam a didática, fundamentamo-nos na unidade dialética entre os aspectos lógico-históricos. Para Kopnin (1978), o sujeito, graças ao pensamento dialético, é capaz de reproduzir o processo histórico de produção e desenvolvimento de determinado objeto, considerando toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade; esse movimento representa o aspecto lógico do conceito, definido pelo autor em destaque como o processo de apropriação e sistematização do histórico pelo pensamento humano. Desse modo, a investigação do aspecto lógico-histórico da didática pressupõe a mediação de abstrações produzidas pelo pensamento humano, com base na análise da história de sua produção e desenvolvimento na educação brasileira frente às necessidades humanas que o motivaram. Mas é necessário ressaltar que a tarefa dessa abstração “[...] não é separar uns dos outros indícios sensorialmente perceptíveis, mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzam as suas relações da essência” (KOPNIN, 1978, p. 161).

Nesse movimento de investigação, o objeto deve ser captado para além daquilo que é sensorialmente observado pelo sujeito, descobrindo-se os aspectos, os indícios e as relações que formam a essência da didática. Para Davydov<sup>2</sup> (1988), a essência de um fenômeno ou objeto diz respeito à conexão interna que determina todas as particularidades desse todo em questão. Nesse sentido, a essência de um objeto se manifesta em diversos fenômenos particulares e singulares que constituem o todo investigado. Mas como garantir que o pensamento humano capte essa essência? Davydov (1988, p. 146, tradução nossa) destaca que “[...] a essência da coisa pode ser descoberta somente no exame do processo de desenvolvimento de tal coisa”<sup>3</sup>. Essa investigação do fenômeno não ocorre com base na

---

<sup>2</sup> Utilizaremos a grafia Davydov por predominar essa forma de escrita na maioria dos textos utilizados nesta pesquisa. Contudo, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, mantivemos a grafia original.

<sup>3</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] la esencia de la cosa puede ser puesta al descubierto sólo en la examen del proceso del desarrollo de dicha cosa” (DAVYDOV, 1988, p. 146).

simples identificação da sequência linear dos fatos na história, mas pressupõe a análise das conexões internas contraditórias que constituem o objeto a ser investigado, considerando as suas condições de origem e o seu movimento de desenvolvimento.

Por isso, para garantir a compreensão sobre as múltiplas determinações e relações que constituem a origem e o desenvolvimento do campo da didática no Brasil, fundamentamo-nos nos referenciais teóricos de Davídov (1988) e de Kopnin (1978) sobre a unidade entre o aspecto lógico-histórico. Partindo do pressuposto de que a lógica dialética sustenta o movimento lógico-histórico dos conceitos, para a apreensão das diversas relações que determinam o campo da didática no Brasil, realizamos uma investigação analisando as diversas manifestações presentes na origem e no desenvolvimento da didática na história da educação brasileira, a fim de captar a essência desse fenômeno.

Esse movimento de investigação iluminado pela lógica materialista histórica e dialética possibilitou a definição da conexão geral ou relação essencial que organiza o fenômeno em estudo e, também, garantiu a dedução das relações mais particulares do objeto investigado. Assim, a conexão geral que há entre as diversas formas de manifestação da didática ao longo do seu processo de formação e desenvolvimento está na compreensão sobre a relação entre o sujeito e o objeto da didática em cada período da história da educação brasileira. É por meio dessa relação essencial que analisamos as diferentes manifestações particulares da didática, considerando-as não como elementos soltos, mas entendidas como partes estruturais de um todo articulado. A partir da mediação dessas abstrações teóricas produzidas no processo de investigação sobre a gênese e o desenvolvimento da didática, retornamos ao fenômeno em questão, mas neste momento as diversas manifestações particulares da didática não se apresentam como um concreto caótico e desorganizado e, sim, enquanto um fenômeno na qualidade de concreto pensado, isto é, como síntese de múltiplas e diversas relações. Nas palavras de Ilienkov (2006, p. 173), o concreto “[...] aparece já, não em soma de diversos dados, observações, fatos, proposições separadas, etc., mas como um saber sobre fenômenos iluminados por uma única idéia”. Essa “única ideia” representa a conexão interna entre as manifestações do fenômeno investigado nesta pesquisa, ou seja, a relação entre o objeto e o sujeito que se almeja formar em cada concepção didática é a unidade que ilumina a apreensão das diversas manifestações da didática no Brasil.

Desse modo, expomos, a seguir, como o objeto da didática foi historicamente formado e como essa lógica foi sendo objetivada na organização do ensino pelo professor visando atender a um modelo de formação requerido em cada momento histórico. Nessa exposição, o objetivo é revelar as relações e os nexos causais que explicam os diversos modos de

organização didática do ensino bem como o afastamento desse campo do referencial histórico-cultural, nesse sistema de relações que constituem a história da didática no Brasil. Essa exposição do processo de investigação foi organizada em dois momentos. No primeiro, abordamos a relação entre o objeto da didática e o sujeito que se almejava formar, a partir da concepção de didática disseminada desde a chegada dos padres jesuítas em 1549 até a década de 1930, em seguida, expomos a relação entre o objeto e o sujeito da didática, a partir da segunda metade da década de 1930, quando havia institucionalização da didática como disciplina nos cursos de formação de professores em nível superior até o processo de redemocratização do país, momento que marca a origem da pedagogia histórico-crítica sistematizada por Dermeval Saviani.

## 2.1 A RELAÇÃO ENTRE O OBJETO E O SUJEITO DA DIDÁTICA NO BRASIL ENTRE 1549 E 1930: MONOPÓLIO DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

A compreensão sobre o percurso histórico da didática entre 1549 e 1930 está atrelada aos pressupostos da pedagogia tradicional, pois, como afirma Saviani (2007), houve, nesse período, o monopólio dessa concepção pedagógica na organização da educação brasileira. Porém, Saviani (2007) pontua que, até o ano de 1759, houve o predomínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, enquanto as décadas seguintes, até 1930, são marcadas pela coexistência das vertentes religiosa e leiga da concepção tradicional. Essa periodização nos leva a questionar: Quais as características que definem essas vertentes da pedagogia tradicional, sistematizadas por Saviani (2007)? Além disso, que tipo de homem elas almejavam formar?

O ponto de partida para respondermos a esses questionamentos é a apresentação das origens e das características que definem a denominada pedagogia tradicional. Saviani (2009a) afirma que as práticas pedagógicas pautadas na concepção tradicional ganharam maior destaque com a constituição do primeiro sistema educacional de ensino, em meados do século XIX, na França. A inspiração para a organização desse sistema estava no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Tal concepção atendia aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. O objetivo dessa democracia burguesa era a superação da opressão que marcava o antigo regime absolutista, implantando um tipo de sociedade na qual os indivíduos eram livres, isto é, “A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2009a, p. 5). A organização desse modelo de escola seguia os passos da pedagogia tradicional, com classes formadas por um professor

responsável por transmitir as lições que deveriam ser realizadas pelos alunos disciplinadamente.

Feita essa apresentação sobre os precedentes e pressupostos que compõem a denominação pedagogia tradicional, retornamos para a explicação sobre as vertentes religiosa e leiga que distinguem a referida concepção pedagógica.

A versão religiosa da concepção tradicional defende uma formação universal, humanista e cristã. Sendo assim, para essa vertente, os sujeitos são constituídos por uma essência universal e imutável, fruto de uma criação divina. Com base nesses pressupostos, no processo de ensino e aprendizagem há a presença de princípios religiosos, pois “[...] o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva divina da vida sobrenatural” (SAVIANI, 2005, p. 6).

A pedagogia tradicional, no viés da concepção leiga, ao contrário da vertente religiosa, acredita na visão de natureza humana não como uma criação divina, mas constituída por uma razão capaz de desvendar as leis que regem a natureza. A disseminação do ideário da pedagogia tradicional na vertente leiga atendia às exigências da burguesia que considerava a escola instrumento para possibilitar a formação de cidadãos instruídos. Como explica Gadotti (1995, p. 90), “A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado”. Com essa valorização da disciplina e da transmissão de conhecimentos mínimos para a classe trabalhadora, a implantação dos primeiros sistemas de ensino pautados nos princípios da escola pública, gratuita, universal ocorreu com base nos pressupostos da vertente leiga da pedagogia tradicional.

A partir desses apontamentos gerais sobre a pedagogia tradicional, iniciamos com a exposição da didática no bojo da pedagogia tradicional religiosa, considerando o contexto histórico brasileiro no qual houve o domínio das ideias jesuíticas. Em seguida, retratamos os princípios da vertente leiga da pedagogia tradicional e a concepção de didática, disseminada com a expulsão dos primeiros educadores brasileiros, em 1759, pelo marquês de Pombal.

### **2.1.1 A organização didática do ensino entre 1549 e 1759: o predomínio das ideias jesuíticas**

A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, em 1539, para conter o avanço do protestantismo no mundo. A educação era compreendida por Loyola como instrumento para a preparação dos “soldados de Cristo” que buscavam defender a honra e a

glória de Deus. Puentes (2010, p. 480), ao analisar a origem da obra educacional jesuítica, ressalta que a companhia “[...] propunha-se não apenas preparar-se para a conversão do mundo, como também para preparar outras pessoas e, neste sentido, estabeleceu escolas, colégios e universidade [...]”. Nesses ambientes escolares, os inicianos defendiam uma formação que visasse à conservação de um modelo de sociedade pautado na obediência, na ordem, na hierarquia, nos princípios religiosos e na formação literária e científica. Com base nesses pressupostos, a Companhia de Jesus iniciou as suas missões em diversos países.

No Brasil houve hegemonia da didática jesuítica entre 1549 e 1759, disseminando-se ideias em prol de valores religiosos para sujeição e conversão dos povos indígenas à religião católica e aos costumes relacionados à cultura portuguesa. Para Saviani (2007), esse período é marcado pelo pleno domínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. Nesse contexto, dois momentos distinguem o monopólio da educação jesuítica: o período heroico (1549-1599), no qual houve a implantação do plano de instrução elaborado por Manuel da Nóbrega, e o período de institucionalização do *Ratio Studiorum* (1599-1759).

Os jesuítas chegaram à colônia portuguesa em 1549, junto com o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza. Nesse período, o padre Manoel da Nóbrega elaborou um plano de instrução que se iniciava com o aprendizado do português para os indígenas. Em seguida, prosseguiram-se a aprendizagem da doutrina cristã, a escola de ler e escrever e havia a opção de se escolher o canto orfeônico e a música instrumental. Para Saviani (2007, p. 44), o objetivo das ações educacionais desenvolvidas por Nóbrega era “[...] a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação”. Desse modo, o objeto da didática jesuítica nesse período era a aprendizagem de conhecimentos e comportamentos de acordo com a cultura e religião portuguesas, pois buscava-se formar sujeitos com virtudes que garantissem a consolidação e manutenção dos interesses da Igreja Católica e da Coroa portuguesa.

Esse plano de instrução sistematizado por Nóbrega não obteve sucesso e foi substituído em 1599 pelo plano geral de estudos, conhecido como *Ratio Studiorum*. Saviani (2007) ressalta que, nessa primeira fase da missão jesuítica, o período heroico, havia escassez de recursos financeiros, mas, com a adoção da Coroa portuguesa do plano da redízima em 1564, 10% de todos os impostos arrecadados na colônia eram destinados aos colégios jesuíticos. O aumento de recursos para a manutenção das obras da companhia coincidiu com o processo de implantação do *Ratio Studiorum* no Brasil colônia.

A necessidade de sistematização do *Ratio* ocorreu em 1584, com o aumento do número de colégios jesuíticos na Europa e nas colônias ultramarinas de Portugal e Espanha,

localizadas nos seguintes continentes: Ásia, América e África. As raízes desse plano de estudo remontam à IV parte das Constituições da Companhia de Jesus, elaborada pelo fundador da ordem jesuítica, Inácio de Loyola. Nesse documento, há uma orientação didática geral para a organização da atividade pedagógica desenvolvida pelos jesuítas, por isso houve a necessidade de se realizar um estudo detalhado, expresso no *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952).

Apesar de a institucionalização desse plano de estudos da Companhia de Jesus ter ocorrido em 1599, houve algumas versões preliminares. A primeira foi apresentada em 1596, e, com base nas sugestões das várias províncias, foi divulgada em caráter experimental a segunda versão em 1591. Os resultados dessa experiência influenciaram na publicação definitiva desse plano de estudo em 1599.

Para a sistematização do *Ratio Studiorum*, o referencial utilizado pelos jesuítas foi o método denominado *modus parisiensis*. Essa influência decorreu da formação dos missionários na Universidade de Paris. Em contraposição ao *modus italicus* que prevaleceu ao longo de toda a Idade Média até o século XVI, o *modus parisiensis* defendia a distribuição dos alunos em classes de acordo com a idade e nível de instrução, sendo cada turma regida por um professor. No entendimento de Saviani (2007, p. 52), o *modus parisiensis* representou “[...] o germe da organização que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e programas seqüenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor”.

Esse modo de organização das instituições escolares influenciou na formulação do *Ratio Studiorum*, que contém 467 regras destinadas aos reitores, professores e alunos. Em linhas gerais, Saviani (2007, p. 55) destaca que “O plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino”. Essa ênfase na prescrição de regras está presente no sistema didático do *Ratio*, que visava à orientação do ensino e do estudo. Veiga (2001, p. 26), ao analisar o plano de estudo jesuítico, destaca que

Os pressupostos didáticos diluídos no “Ratio” enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o estudo privado, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as aulas, ministradas de forma expositiva; a repetição visando repetir, decorar e expor em aula, o desafio, estimulando a competição; a disputa, outro recurso metodológico era visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno.

Nesse viés, a didática era concebida como um conjunto de regras que regulamentavam o processo de ensino e aprendizagem. A organização das aulas deveria seguir as regras

elaboradas para os professores. A seguir, reproduzimos um trecho do *Ratio*<sup>4</sup>, no qual há a descrição do modo como o professor deveria organizar o tempo nas aulas de gramática.

Na primeira hora da manhã recitação de cor aos decuriões de Cícero e da gramática; correção pelo professor dos exercícios escritos recolhidos pelos decuriões enquanto os alunos se ocupam em outros trabalhos mencionados na regra 4; na segunda hora matutina repetição breve da preleção de Cícero, explicação da nova que será logo objeto de interrogação, finalmente ditado do tema. Na última meia hora da manhã repetição de algum ponto do primeiro livro de gramática, como por exemplo declinações dos nomes, mais tarde dos pretéritos e supinos, e esse exercício poderá ser feito a modo de desafio (FRANCA, 1952, p. 200).

Como podemos analisar nessa regra, a organização didática do ensino de gramática era regulamentada por normas que direcionavam as ações dos professores e alunos. Essa divisão do tempo com os passos a serem seguidos pelos docentes revela a preocupação da Companhia de Jesus em controlar o modo como o ensino deveria ser sistematizado. Além das prescrições destinadas aos professores, haviam regras para os alunos, dentre elas, seguir os três elementos centrais do método jesuítico: estudar, repetir e disputar. No sistema didático do *Ratio*, a preleção era o ponto de partida da aula, ela referia-se ao estudo, isto é, a lição antecipada do conteúdo, por meio da qual o professor explicava todas as dificuldades dos autores e o conteúdo a ser aprendido. Em seguida, cabia ao aluno repetir todo o conteúdo transmitido pelo docente e, a partir disso, levantar as dúvidas para perguntar ou disputar. Por fim, a disputa referia-se ao momento em que os alunos argumentavam em defesa de uma tese relacionada aos conteúdos aprendidos. De modo geral, as regras descritas no plano de estudo jesuítico definiam todas as atividades dos colégios jesuíticos desde a organização curricular e metodológica até as virtudes que os alunos e professores tinham que apresentar.

Gilberto Luiz Alves, no livro “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas” (2005), estabeleceu um paralelo entre a organização dos colégios jesuítas, realizada com base nos pressupostos do *Ratio Studiorum*, e os primórdios do período manufatureiro. Nesse sentido, semelhante às primeiras manufaturas nas quais havia a junção de artesões independentes, dividindo-se os instrumentos de trabalho e o espaço físico, nos colégios “[...] coexistiam padres com formação comum, concebida mediante o primado do artesanato, daí a capacidade que qualquer um deles revelava para atuar nas mais diferentes áreas do plano de estudo” (ALVES, 2005, p. 57). Com a intensificação da divisão do trabalho na lógica capitalista, houve maior diferenciação entre as áreas do conhecimento, resultando no

---

<sup>4</sup> As citações do *Ratio Studiorum* utilizadas neste texto são referentes à edição de Leonel Franca de 1952.

crescimento de professores especializados. A divisão do trabalho didático presente na organização do ensino jesuítico representou um marco importante na origem da escola moderna (ALVES, 2005).

No que se refere ao âmbito da didática, tanto no período heroico como na institucionalização do *Ratio Studiorum*, a centralidade da prática educativa estava na figura do professor, representado pelos padres jesuítas. A organização do processo de ensino e aprendizagem era reduzida a um conjunto de regras a serem seguidas pelos professores e alunos. Veiga (2001) ressalta que a ação pedagógica dos padres jesuítas foi caracterizada por formas dogmáticas em contraposição ao desenvolvimento do pensamento crítico. A defesa da educação em uma perspectiva transformadora não era o foco da didática jesuítica, pois tanto o seu objeto como o sujeito que se pretendia formar voltavam-se para a manutenção e consolidação de um modelo de sociedade pautado na ordem, na obediência, na hierarquia, enfim, nos valores e conhecimentos que atendiam aos interesses capazes de promover o desenvolvimento do catolicismo e da Coroa portuguesa.

Essa orientação didática defendida no *Ratio Studiorum* predominou na educação brasileira até 1759, quando o marquês de Pombal expulsou os padres jesuítas de Portugal e de suas colônias. Para Saviani (2007), os motivos que ocasionaram a expulsão da companhia em terras brasílicas estavam relacionados ao envolvimento dos religiosos na administração de bens materiais, dentre eles, a criação de gado, a extração de metais preciosos e a indústria canavieira. Em síntese, os jesuítas “[...] gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores” (SAVIANI, 2007, p. 68-69). Diante desse cenário, a companhia foi alvo de várias denúncias que culminaram no fim do monopólio jesuítico na educação brasileira. A ênfase em uma formação humana que buscava a submissão espiritual do sujeito aos valores e crenças da Igreja Católica passou a ser questionada pela Coroa portuguesa. Assim, o decreto do marquês de Pombal inaugurou um novo momento para a organização didática do ensino no Brasil, que apresentamos a seguir.

### **2.1.2 A organização didática do ensino entre 1759 e 1932: a convivência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional**

Os pilares da organização do ensino no período heroico e na institucionalização do plano de estudo jesuítico estavam assentados nos pressupostos da vertente religiosa da pedagogia tradicional, isto é, a educação escolar era submetida aos princípios do catolicismo. Contudo, com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o marquês de Pombal determinou o

fechamento dos colégios jesuítas e a implantação de aulas régias mantidas pela Coroa portuguesa. As raízes dessa reforma estão nas ideias iluministas que marcaram o século XVIII. Para Saviani (2007, p. 114), “[...] as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução”. O objetivo era disseminar um modelo de escola pautado nos interesses do Estado em substituição àquele que servia aos fins eclesiásticos. Assim, vários padres jesuítas foram substituídos por professores leigos e o objeto da didática, disseminada nas aulas régias, não tinha como foco principal a aprendizagem de valores, crenças e comportamentos pautados no catolicismo, pois o objetivo não era mais formar um homem submisso aos princípios religiosos, mas garantir a aprendizagem de conhecimentos que contribuíssem para a consolidação e o desenvolvimento do comércio português.

A modernização de Portugal com o desenvolvimento da sociedade burguesa, pautada na lógica do modo de produção capitalista, era o foco do ideário pedagógico traduzido nas reformas de Pombal. Com base nessas novas exigências, houve a racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica, a inclusão dos estudos de ciências empíricas e a criação da Aula do Comércio na Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2007).

A sistematização da educação brasileira, a partir dessas reformas pombalinas, se iniciou logo após a aprovação do Alvará Régio em 1759, com a realização de concursos para professores na Bahia e com as primeiras nomeações em Pernambuco. As aulas régias foram implantadas em algumas regiões apesar das condições precárias de funcionamento e do baixo salário dos professores. Essas aulas eram avulsas, ministradas na grande maioria nas casas dos professores. O conteúdo estudado não mantinha articulação com as aulas promovidas por outros professores régios, com isso, os alunos podiam frequentar duas ou mais aulas no dia ou na semana. Para Veiga (2001, p. 27), a organização do ensino “[...] instituída por Pombal, pedagogicamente, representou um retrocesso. Professores leigos começaram a ser admitidos para as aulas régias introduzidas na reforma pombalina”.

A implantação desse modelo de instrução pública ocorreu no Brasil em um ritmo lento em decorrência da falta de recursos financeiros destinados à colônia. Castanho e Castanho (2008), ao refletirem sobre a didática de ensino das aulas régias, afirmam que

Os estudos realizados sobre o assunto dão conta de uma didática apenas diferente da dos jesuítas quanto ao rigor e à sistematização. No mais, seguiam as pegadas dos inicianos, desde o ensino de primeiras letras até aos degraus superiores, passando por um ensino secundário feito de aulas avulsas de letras clássicas, de retórica, de filosofia, em suma, de humanidades (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 8).

A obediência às hierarquias instituídas nos colégios jesuítas e a prescrição detalhada de regras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem foram substituídas por um ensino fragmentado em aulas régias. Porém, as lições continuaram a ser ensinadas com base nos exercícios de memorização e repetição, de acordo com a didática jesuítica. A influência dos padres jesuítas na formação dos mestres responsáveis pelas aulas régias foi uma das dificuldades enfrentadas para a implantação das mudanças propostas pelo marquês de Pombal para a instrução pública. Além disso, após a morte de Dom José I, a sua filha, Dona Maria I, assumiu o reino de Portugal e demitiu o marquês de Pombal. Saviani (2007) afirma que, apesar das reações contrárias aos projetos pombalinos, o reinado de Dona Maria I não promoveu mudanças radicais na educação. Com isso, as aulas régias continuaram a ser disseminadas na metrópole e na colônia, mas com a admissão de professores membros de alguma ordem religiosa, como os jesuítas e os franciscanos.

O fim do monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional com a expulsão dos jesuítas não significou a ausência dos religiosos no trato de questões relacionadas ao ensino. Porém, Saviani (2007, p. 15) pontua que, “A partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação das idéias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista”. Para o referido autor, o período de 1759 até 1932 é marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.

Após a proclamação da independência do Brasil, em 1822, o imperador Dom Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, destacando a necessidade de se elaborar uma legislação especial para a instrução pública. A aprovação dessa lei ocorreu em 1827, quando “[...] a Câmara de Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar o qual resultou na lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de ‘Escolas de Primeiras letras’” (SAVIANI, 2007, p. 126). Além da obrigatoriedade de implantação das Escolas de Primeiras Letras, cabe mencionar os artigos 4º e 5º da referida lei que versavam sobre a adoção obrigatória do método mútuo. Nesse método, também denominado de lancasteriano ou monitorial, os alunos eram agrupados em um salão amplo, sentados em bancos, supervisionados pelo professor que ficava em uma das extremidades da sala, acomodado em uma cadeira alta (SAVIANI, 2007).

Nesse período, a Igreja Católica era considerada a religião oficial e, apesar da defesa do projeto de modernização do Brasil, com a implantação dos princípios iluministas, houve a tentativa de se conciliar as novas ideias com a tradição religiosa, por isso se acrescentaram no currículo escolar a moral cristã e a doutrina da religião católica. Tal ação confirma a convivência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.

A adoção do método mútuo estava em consonância com as exigências da época, isto é, ensinar um grande número de alunos em curto período de tempo e com baixo custo. Desse modo, o método mútuo, proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, tinha como pressuposto utilizar os alunos mais adiantados como auxiliares do professor para ensinar as classes numerosas. Apesar de os alunos monitores exercerem papel central na efetivação do método lancasteriano, os professores continuaram responsáveis por organizar o ensino e supervisionar as atividades escolares. Manacorda (1989, p. 260), ao retratar sobre a didática utilizada no método mútuo, afirma que, “Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento da criança”. Nessa lógica, as orientações didáticas desse método estavam fundamentadas nos princípios da pedagogia tradicional na vertente leiga.

O método mútuo foi implantado na formação de professores, promovida na primeira Escola Normal do Brasil, inaugurada em Niterói no ano de 1835. Porém, as críticas em relação ao método de Lancaster aumentavam em decorrência da falta de prédios adequados, da ausência de fiscalização das autoridades e da carência de professores formados de acordo com os princípios lancasterianos. Diante desse cenário, Saviani (2007, p. 130) pontua que “A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma na instrução pública”.

Essa reforma ocorreu em 1854 com base nas ideias pedagógicas de Couto Ferraz, que defendia a adoção da obrigatoriedade do ensino elementar para crianças livres a partir dos sete anos de idade em todo o território brasileiro. Além disso, Ferraz propunha a substituição do método mútuo, que vigorava desde 1827 nas escolas provinciais, pelo método de ensino simultâneo. Neste método, o professor era responsável por transmitir os conhecimentos para todos os alunos ao mesmo tempo, com isso não havia atendimento individualizado (SAVIANI, 2007).

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz acreditava que as Escolas Normais eram ineficazes e qualificavam poucos professores, não atendendo à demanda do país. Sendo assim, ele propôs a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. A ideia pedagógica defendida nesse período era a formação na prática, por isso passou-se a contratar alunos maiores de 12 anos de idade para atuarem como professores auxiliares. Quando eles completassem 18 anos, estariam aptos para ser nomeados como professores públicos. Saviani (2007) afirma que essas ações de Couto Ferraz em relação ao fim das Escolas Normais e à implantação dos professores adjuntos não foram efetivadas nas províncias do Brasil.

Diante desse cenário, em 1879 entrou em vigor a reforma Leôncio de Carvalho que, ao contrário da proposta de Couto Ferraz, regulamentou o funcionamento das Escolas Normais, estabelecendo um currículo, os salários dos professores e um órgão dirigente. Saviani (2007) apresenta uma síntese sobre a lei e as reformas que marcaram a educação do Brasil após a independência deste. “Se a lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método do ensino intuitivo” (SAVIANI, 2007, p. 138).

As mudanças e as exigências sociais decorrentes da revolução industrial, que ocorrera entre o final do século XVIII e meados do XIX, demandavam soluções para a ineficácia do ensino brasileiro diante desse novo contexto socioeconômico. A reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, apresentou algumas medidas para atender a essas reivindicações, dentre elas, previu a adoção do método intuitivo. Porém, Castanho e Castanho (2008, p. 9-10) pontuam que

A reforma Couto Ferraz, de 1854, embora relevante pedagogicamente, não inovou no específico da metodologia de ensino. Também a reforma de abril de 1879, que levou o nome de Leôncio de Carvalho, não teve grandes desdobramentos didáticos, muito embora já previsse a adoção do método intuitivo. Em matéria de metodologia, mais profundo foi o trabalho de Rui Barbosa nos celebrados Pareceres de 1882 [...].

As reformas de 1854 e 1879 não apresentaram mudanças significativas em relação às metodologias de ensino. Os exercícios de memorização e repetição contemplando as definições conceituais continuaram a ser disseminados nas aulas ministradas nesse período. Tanto no método mútuo como no simultâneo, a centralidade das questões pedagógicas estava na figura do professor. Os pareceres de Rui Barbosa, publicados em 1882, inauguraram um novo momento para o ensino ao proporem um método ativo, racional e concreto (SAVIANI, 2007).

Esses pareceres influenciaram a educação brasileira no período republicano. A proclamação da república em 1889 é considerada um marco na separação entre a Igreja e o Estado, consolidando o fim do regime do padroado que vigorou durante o império. A disseminação das ideias pedagógicas republicanas fundamentadas nos princípios do positivismo e laicismo propiciaram a exclusão do ensino religioso nas escolas públicas. Tal medida impulsionou a disseminação dos pressupostos da pedagogia tradicional na vertente leiga (SAVIANI, 2007).

A organização didática do ensino no método intuitivo foi prescrita no manual de Primeiras Lições de Coisas, publicado em 1861 e, posteriormente, reformulado e ampliado em 1870. No Brasil, essa obra foi traduzida por Rui Barbosa em 1881 e divulgada no ano de 1886. Valdemarin (2004) afirma que esse material contemplava modelos de procedimentos a serem seguidos pelo professor na elaboração de atividades escolares. Sendo assim, a didática do professor no método intuitivo estava submetida às orientações prescritas nos manuais, como o de Primeiras Lições de Coisas. Saviani (2007) afirma que, em vez de elaborar livros para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, o foco dos defensores do método intuitivo foi divulgar manuais para direcionar e regulamentar a atividade pedagógica dos professores. O objeto da didática do método intuitivo priorizava a apropriação dos conhecimentos escolares por meio da percepção sensorial da realidade, em contraposição ao ensino pautado no verbalismo, com isso, houve nesse período a valorização e a produção de vários recursos pedagógicos pela indústria como globos de horas relativas de Juvet, globo de Perce, caixa para o ensino de cores e formas, etc.

A didática do método intuitivo não focava no uso de livros, pois os seus defensores acreditavam que a aprendizagem deveria se iniciar por meio da educação dos sentidos humanos, levando o aluno a ver, observar e tocar os objetos para distinguir as suas qualidades. Enquanto, na didática do método simultâneo, a ênfase estava na aprendizagem dos conhecimentos transmitidos verbalmente pelo professor, no método intuitivo a preocupação era despertar no aluno a capacidade de observar os objetos e fenômenos da natureza. Essa renovação pedagógica ocorreu para atender às exigências geradas com a Revolução Industrial no século XVIII e meados do XIX, ou seja, diante desse novo modo de organizar a produção, houve a necessidade de se formar sujeitos aptos para atuar nesse contexto (SAVIANI, 2007).

Os princípios da didática do método intuitivo fundamentaram a implantação do projeto educacional que marcou as primeiras décadas da república. Além disso, a defesa desse método, com os pareceres de Rui Barbosa, estava em consonância com as novas exigências de formação para o povo brasileiro que marcaram a transição do império para a república. A ascensão mundial da burguesia como classe dominante e dirigente refletiu no sistema político, na literatura, na filosofia, bem como nos modos de organização do ensino ao redor do mundo. Machado (1999) afirma que os pareceres de Rui Barbosa retratavam a preocupação em se inserir o Brasil nesse processo de modernização que ocorria nos países desenvolvidos. Nesse contexto, a educação no entendimento de Rui Barbosa seria “[...] o fator de desenvolvimento, a alavanca capaz de modernizar o país” (MACHADO, 1999, p. 5). Isso significa que a implantação, nas escolas brasileiras da didática do método intuitivo, surge como instrumento

para a consolidação dos ideais burgueses, pautados na valorização da ciência com vistas à promoção das relações de produção capitalistas.

Saviani (2007) ressalta que a adoção oficial do método intuitivo ocorreu com a organização das escolas modelo e dos grupos escolares, em 1892, quando promulgaram a reforma na instrução pública paulista. Com essa lei, as escolas primárias ou de primeiras letras passaram a ser reunidas em grupos escolares, constituídos por várias classes que correspondiam às séries anuais. Enquanto as escolas de primeiras letras atendiam, em uma única sala, a alunos com níveis diferentes de aprendizagem, os grupos escolares começaram a reuni-los em séries, de acordo com o grau de conhecimento de cada um.

A graduação do ensino presente nos grupos escolares contribuiu para uma divisão mais eficiente do trabalho escolar. Porém, esse modo de organização acabou reforçando mecanismos de seleção pautados em elevados padrões de exigência escolar que ocasionaram o aumento da reprovação escolar nas primeiras séries de ensino (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, a eficiência dos grupos escolares estava em possibilitar a formação de uma elite, intensificando os índices de analfabetismo nas camadas populares.

Como solução para essa problemática, em 1920, Sampaio Dória apresentou uma reforma para diminuir o índice de crianças não escolarizadas que no Estado de São Paulo atingia mais da metade da população entre 7 e 12 anos (SAVIANI, 2007). Porém, ao propor a redução do tempo de estudo na escola primária, Sampaio Dória recebeu inúmeras críticas que conduziram à não aceitação da sua proposta.

Contemporâneas às reivindicações de Sampaio Dória, outras reformas na educação brasileira marcaram o início do século XX. Essas propostas promoveram o aumento da rede de escolas, melhorias nas condições de funcionamento dos espaços escolares, o início da profissionalização do magistério e a reorientação das práticas de ensino com a primeira aproximação aos pressupostos do ideário escolanovista.

No final da década de 1920, o modelo socioeconômico brasileiro sofreu modificações ocasionadas pela crise mundial da economia capitalista. A quebra da bolsa de valores em Nova York, no ano de 1929, afetou o setor brasileiro agroexportador do café. Além disso, os questionamentos oriundos de diversos segmentos da sociedade brasileira em relação à centralização do poder nas oligarquias rurais culminaram na Revolução de 1930. Dentre as reivindicações desse movimento, estava a reorganização das forças econômicas e políticas, isto é, o fortalecimento do processo de industrialização do Brasil e da burguesia industrial.

No cenário educacional, o governo provisório decretou, em novembro de 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, comandado por Francisco Campos,

integrante do movimento da Escola Nova. Dentre as reformas na gestão de Campos, destacamos a adoção do regime universitário para o ensino superior, bem como a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Nessa instituição, a didática foi decretada como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior. Além disso, foi aprovado um decreto que organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador. Fundamentadas no discurso pedagógico renovador, essas reformas propostas para a educação brasileira, no início da década de 1930, visavam atender às demandas decorrentes da reestruturação da economia brasileira.

De modo geral, na trajetória da didática no Brasil, retratada até o momento, constatamos que a forma de organizar a prática educativa é determinada pela concepção de educação, de homem, de sociedade que fundamenta cada momento histórico. A didática não está desvinculada das necessidades socioeconômicas requeridas em cada modelo de sociedade. Por exemplo, a substituição do método jesuítico pelas aulas régias atendia aos anseios do projeto pombalino, para a promoção da economia portuguesa. A implantação do método mútuo foi vista como solução para os altos índices de analfabetismo que assombravam o país após a sua independência. A disseminação do método intuitivo visou à materialização dos ideais republicanos. E, no final da década 1920, a defesa da escola nova almejava a modernização do país e a consolidação da burguesia industrial. Porém, as práticas pedagógicas realizadas com base nesses encaminhamentos metodológicos, que vigoraram entre 1549 e 1930, não reconheciam a dimensão político-social que envolve o ato educativo. A seguir, reproduzimos uma síntese sobre esses modos de se organizar o processo de ensino e aprendizagem, disseminados na história da educação brasileira, entre 1549-1930, destacando a relação entre o objeto e o sujeito em cada concepção de ensino (SAVIANI, 2007).

**Quadro 1** – Modos de organização do processo de ensino e aprendizagem entre 1549-1930

<b>Métodos</b>	<b>Modo de organizar o processo de ensino e aprendizagem (Didática)</b>	<b>Objeto da Didática</b>	<b>Sujeito da Didática (formação almejada)</b>
<b>Método Jesuítico</b>	O professor transmite os conteúdos escolares que devem ser memorizados pelos alunos por meio da repetição.	Domínio da leitura, da escrita e da contagem. Conhecimentos sobre a gramática do português, a retórica, a filosofia e a teologia.	Sujeito submisso as regras e aos valores do catolicismo, com o intuito de promover a Igreja Católica, no contexto da Contrarreforma.
<b>Aulas Régias</b>	Aulas avulsas, com ênfase no ensino individual, ministrado em grande parte nas casas dos professores. Foco em exercícios de memorização e repetição.	Aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem, com ênfase nas habilidades requeridas para se ser um bom comerciante. Domínio da filosofia racional, moral e das ciências empíricas.	Formação do sujeito de acordo com os ideais iluministas do marquês de Pombal, que visava à promoção do comércio português, centrado no modo de produção capitalista.
<b>Método Mútuo</b>	Conjunto de monitores que ficavam responsáveis por transmitir o conhecimento a ser memorizado pelos educandos.	Garantir a aprendizagem das primeiras letras, isto é, domínio da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Ênfase na gramática da língua nacional.	Instruir, ao mesmo tempo e com baixo custo, grande número de pessoas para a consolidação da nação brasileira, após a proclamação da independência do Brasil.
<b>Método Simultâneo</b>	O processo de ensino e aprendizagem era organizado por meio de classes homogêneas, nas quais um único professor transmitia o conhecimento para os alunos.	Aprendizagem das primeiras letras, isto é, domínio da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Ênfase na gramática da língua nacional.	Formação de sujeitos que dominassem a leitura, a escrita e a contagem, como meio de se garantir o desenvolvimento do Brasil enquanto um país independente.
<b>Método Intuitivo</b>	Professor organizava o ensino a partir de recursos didáticos (caixas com peças em madeiras, globos, figuras etc.).	Conhecimentos vinculados à vida dos sujeitos que deveriam ser apropriados por meio da observação das características sensoriais dos objetos e fenômenos.	Formação humana voltada para a modernização do país, projeto defendido pelos ideais republicanos visando ao aumento da produção de riquezas no território nacional.
<b>Pedagogia Nova</b>	O ensino é organizado de acordo com os interesses de aprendizagem dos educandos. Foco na atividade espontânea do aluno.	Ênfase na aprendizagem científica e técnica, buscava estabelecer vínculos entre a escola e o meio social produtivo, sem desconsiderar os conhecimentos culturais representados pela arte e pela literatura.	Sujeitos aptos a contribuir para a modernização do país, com o fortalecimento da indústria nacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na análise do Quadro 1, é possível constatar que, nesses modos didáticos de organização do processo de ensino e aprendizagem, a relação entre o objeto da didática e a formação almejada para o sujeito atendia às necessidades requeridas para se alavancar a produção de riquezas, ou seja, a preocupação estava em se promover um tipo de educação que impulsionasse o setor econômico tanto na colônia brasileira como no Brasil independente, desconsiderando se o ensino de fato desempenhava impacto no desenvolvimento do pensamento humano.

Apesar de haver encaminhamentos metodológicos diferentes nos modos didáticos de organização do processo de ensino e aprendizagem, representados no Quadro 1, os temas clássicos da didática como os objetivos, os conteúdos, os métodos e a avaliação eram compreendidos como elementos neutros em relação aos condicionantes sociais que marcavam as relações de produção na sociedade capitalista.

Desde a chegada dos padres jesuítas até o início do século XX, houve o predomínio dos pressupostos da pedagogia tradicional na orientação de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. O foco dos métodos jesuítico, mútuo, simultâneo e intuitivo recaía no “como ensinar?” e na figura do professor, enquanto, no movimento renovador, pautado nos princípios da escola nova, as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem contemplavam o desenvolvimento psicológico das crianças. Nesse sentido, a questão a ser respondida pelo professor era “Como o aluno aprende? Assim, a principal diferença entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova estava na ênfase dada a determinado aspecto do ensino, a primeira ressaltava o papel do professor e a segunda focava nos aspectos psicológicos do aluno.

Essa alternância entre o “como ensinar?” e o “como aprender?” reduz a didática a apenas um dos elementos que compõem a prática pedagógica. Essa lógica possibilita a disseminação de uma concepção de didática conservadora ao separar “[...] o como, do para quê e para quem ensinar, enfatizando ora o professor, ora o aluno, ora os meios, contribui para desvincular o ensino de suas finalidades sociais” (DAMIS, 2001, p. 22). Essa desarticulação entre os elementos essenciais que compõem o ato educativo legitima uma visão de didática com caráter instrumental, prescritiva e normativa. Diante disso, há, tanto na pedagogia tradicional como na pedagogia nova, uma visão unilateral em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que desconsidera a dimensão política do ato educativo.

Essa concepção de didática que considera a prática pedagógica desarticulada das interferências do contexto histórico-social, no qual está inserida, continuou a ser disseminada, na década de 1930, em Escolas Normais e na institucionalização do campo da didática no

ensino superior. A relação entre o objeto e o sujeito que se almejava formar na disciplina de didática dos cursos destinados à formação de professores, a partir da década de 1930, será apresentada a seguir.

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE O OBJETO E O SUJEITO DA DIDÁTICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1930

Um marco importante na década de 1930 foi institucionalização da didática como disciplina nos cursos de formação de professores, em nível superior, que ocorreu em 1934, com a criação da Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo. Essa medida substituiu a antiga formação pedagógica dos professores, ministrada por meio da disciplina “Metodologia do Ensino Secundário”, nos Institutos de Educação.

A partir dessas reformulações, o decreto-lei nº 1190/39 instituiu o curso e a disciplina de didática com duração de um ano. Nessa legislação, foram inseridas alterações como a regulamentação da independência do curso de Didática, em 1941, disseminando o esquema três + um. Desse modo, após o término do bacharelado, ficava a critério do aluno cursar mais um ano do curso de Didática, para a obtenção do título de licenciado, que possibilitava a atuação em curso secundário ou na Escola Normal. As disciplinas contempladas nesse curso eram “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar” (SAVIANI, 2008a, p. 39-40).

Nesse contexto, a didática foi instituída na forma de curso e disciplina. Para Garcia (1995, p. 79), “Esse fato evidencia que o problema da identidade da Didática e seus limites em relação aos demais conhecimentos pedagógicos finca raízes já na sua gênese no campo acadêmico universitário”. No curso de Didática destinado aos alunos que terminavam o bacharel em Filosofia, Letras, Pedagogia e Ciências, não havia diferenciação entre os conteúdos da didática geral e das didáticas especiais. Com isso, essas disciplinas eram ministradas pelo mesmo professor que transmitia um “[...] conteúdo de caráter genérico em que não se distinguem as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das diferentes áreas ou matérias de estudo” (GARCIA, 1995, p. 79). As didáticas especiais não contemplavam a articulação entre o modo de organização do ensino e os conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento. A formação dos professores que atuavam no campo da didática, nas Faculdades de Filosofia, era restrita aos cursos de especialização oferecidos pelos Institutos de Educação e pela Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais.

Com base nessa lógica, Tanuri (2000) ressalta que, no curso de Pedagogia, criado em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, havia a formação do técnico de educação que cursava três anos de bacharelado. Para a obtenção do título de licenciado, o estudante de Pedagogia deveria frequentar mais um ano do curso de Didática. Contudo, o decreto-lei 1.190, de 1939, determinava a não obrigatoriedade dos bacharéis de Pedagogia de frequentar as disciplinas que já haviam cursado durante o bacharelado. Em síntese, a constituição do campo da didática no ensino superior, a partir do final da década de 1930,

[...] foi concomitante à própria constituição do campo educacional no Brasil, ou seja, à constituição de uma categoria de produtores – e também de consumidores – de um discurso e de um saber-fazer que se especializou em virtude da necessidade de modernização e expansão do aparelho escolar; necessidade esta demandada pelas classes médias em ascensão, que viam no aumento da escolarização a possibilidade de sua inserção cultural e econômica em uma sociedade que se industrializava em moldes capitalistas; demandada, ainda, pelo próprio Estado, que buscava legitimar e construir uma identidade política nacional capaz de aglutinar o conjunto das forças sociais emergentes em torno do seu projeto modernizador (GARCIA, 1995, p. 78).

Essa configuração da disciplina de didática no ensino superior foi materializada durante o governo provisório de Vargas (1930-1937), com o objetivo de promover a modernização do país, atendendo às necessidades advindas com o modelo de produção capitalista. Nesse período, além de se centralizar as regulamentações educacionais por meio da criação do Conselho Nacional de Educação, houve a aprovação do decreto nº. 19.941, inserindo-se, pela primeira vez na história do sistema republicano, o ensino religioso nas escolas oficiais. Para Saviani (2007), a explicação para essa aliança entre os renovadores, representados pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, e a Igreja Católica estava na necessidade de se conter o movimento operário que questionava as injustiças sociais. Contudo, com a publicação, em 1932, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, os católicos romperam com os escolanovistas e fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação. A disputa pela hegemonia na organização do ensino brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940, ocorreu entre o movimento renovador e os católicos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ressaltava os princípios democráticos, o direito de todos à educação de qualidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros. Contudo, Veiga (2001, p. 31) alerta que “[...] isso é feito em uma sociedade dividida em classes, onde são evidentes as diferenças entre o dominador e as

classes subalternas”. Sendo assim, a possibilidade de desenvolvimento ficava restrita aos indivíduos pertencentes à classe dominante.

O objetivo dessa nova política educacional era romper com o intelectualismo e o verbalismo que caracterizavam a escola tradicional, propondo um ensino de “[...] caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura” (SAVIANI, 2007, p. 246). Nesse sentido, o objeto da didática da pedagogia nova voltava-se para a aprendizagem de conhecimentos científicos e técnicos, respeitando os interesses de cada educando. Em contraponto à didática da pedagogia tradicional, os defensores do movimento escolanovista acreditavam que o conhecimento a ser ensinado na escola deveria estar vinculado à vida do aluno, isto é, às necessidades impostas pelo meio social produtivo no qual esse sujeito estava inserido. Assim, o professor, guiado pela didática da pedagogia nova, não poderia propor exercícios de memorização e repetição para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, segundo os escolanovistas, essa prática causava uma “fadiga inútil”. A aprendizagem para a pedagogia nova, em vez de partir da memorização dos conhecimentos transmitidos pelo professor, deveria emergir das experiências sensoriais que o educando estabelecia com os objetos e fenômenos. Essa era uma exigência que atendia a um modelo de formação que estava em consonância com o projeto de modernização do país, voltado para o fortalecimento da indústria nacional. Mas, a defesa da escola pública, obrigatória, laica e mista, pelos pioneiros da educação nova, ameaçava os interesses católicos.

No campo pedagógico, os representantes católicos questionavam a hegemonia do Estado na organização do ensino brasileiro; na visão deles, a Igreja e a família deveriam ser os responsáveis por decidir os rumos da educação destinada às crianças. Saviani (2007, p. 259) destaca que, “com uma visão hierarquizada, buscando restaurar o princípio da autoridade e privilegiando a ordem sobre o progresso, a visão católica considerava o povo como elemento a ser conduzido por uma elite responsável, formada segundo os princípios da ‘reta moral cristã’.”

A visão católica em prol de uma pedagogia tradicional chocava com os interesses do movimento renovador. O grupo católico defendia um modelo de educação pautado na autoridade do professor, enquanto os renovadores valorizavam a atividade espontânea da criança e o desenvolvimento psicológico desta. Essa disputa entre os católicos e os representantes da pedagogia nova influenciou as práticas pedagógicas realizadas até meados da década de 1940. Do ponto de vista didático, Saviani (2007) afirma que esse período é caracterizado pelo equilíbrio entre os pressupostos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova na organização de práticas educativas.

A disciplina de didática continuou a ser organizada nas universidades por meio do esquema três + um, durante o governo provisório e no regime do “Estado Novo”, consolidado por Getúlio Vargas, em 1937, com a ajuda da classe burguesa. A implantação do regime ditatorial de Vargas foi apoiada por Francisco Campos e “[...] por outros próceres do movimento escolanovista como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo” (SAVIANI, 2007, p. 198). Contudo, com o fim da Segunda Guerra Mundial aumentaram as pressões reivindicando a redemocratização do país, o que ocasionou o golpe de 1945, liderado pelo general Góis Monteiro, então ministro da Guerra. Com isso, o governo do país foi transferido para o presidente do Supremo Tribunal Federal até as eleições realizadas em 2 de dezembro de 1945.

O presidente eleito foi o general Eurico Gaspar Dutra, que promulgou uma nova Constituição em 18 de setembro de 1946. Nesse documento, retomou-se “[...] o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova” (SAVIANI, 2007, p. 281). Essa regulamentação contribuiu para aumentar a influência dos pressupostos da pedagogia nova na organização didática do ensino. A predominância dessa concepção pedagógica vigorou até os acordos estabelecidos, na década de 1960, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

A análise das ações que impulsionaram o predomínio da pedagogia nova, bem como a relação entre o objeto e a formação requerida no auge da didática dessa pedagogia, é o foco da exposição realizada no próximo item.

### **2.2.1 O predomínio da pedagogia nova na organização didática do ensino**

O livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, elaborado por Lourenço Filho e publicado em 1930, foi um marco na divulgação do ideário renovador no Brasil. Ao propor um modelo de ensino fundamentado nos pressupostos da biologia, da psicologia e da sociologia, Lourenço Filho defendia a disseminação de práticas pedagógicas que valorizassem a autonomia, a liberdade e os interesses das crianças. Na educação brasileira essa concepção pedagógica exerceu maior influência após o fim do regime do Estado Novo, na segunda metade da década de 1940.

A nova Constituição aprovada em 18 de setembro de 1946 determinava que a elaboração de diretrizes e bases para regulamentar a educação nacional ficava a cargo da União. Para atender a esse dispositivo constitucional, foi organizada, no ano de 1947, uma comissão formada pelos principais educadores do país. De acordo com Saviani (2007), dentre

os membros escolhidos, a maioria integrava o movimento renovador. Além da participação ativa na formulação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os renovadores atuaram na construção e direção do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Esse intenso envolvimento nas questões educacionais explica a influência que os defensores da pedagogia nova exerceram no final dos anos 1940 e durante a década de 1950, na organização didática do ensino. Os membros do movimento renovador propunham uma reforma educacional sustentada pelos princípios da pedagogia nova para atender às necessidades geradas para a promoção do projeto de modernização do país. A defesa da educação como instrumento para promover o desenvolvimento econômico do Brasil é retratada no “Manifesto do Pioneiros da Educação Nova”, pois os organizadores deste documento afirmavam que “[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 33).

O desenvolvimento dessas aptidões exigidas para o aumento da riqueza econômica do Brasil seria alcançado, de acordo com os representantes do movimento renovador, com base nos pressupostos da pedagogia nova. A ênfase no interesse do aluno e nas suas necessidades psicobiológicas deveria substituir as práticas pedagógicas tradicionais que haviam sido acusadas de promover a formação de sujeitos passivos diante do contexto social em que viviam. Além disso, ao contrário das tendências tradicionais que buscavam moldar o comportamento do sujeito “de fora para dentro” com o uso de práticas de memorização e castigos físicos, no viés da pedagogia nova a educação era compreendida como um processo complexo responsável por promover o desenvolvimento do sujeito de “dentro para fora”, respeitando a individualidade de cada um.

Fundamentada no conceito de liberdade e na atividade espontânea do aluno, a didática da pedagogia nova buscava formar sujeitos com uma postura ativa no processo de construção de conhecimentos relacionados às demandas impostas pelo contexto histórico-social no qual o aluno estava inserido. Em síntese, o objeto da didática da pedagogia nova destinava-se à formação de sujeitos responsáveis por impulsionar o projeto de modernização do setor industrial brasileiro.

Para possibilitar a divulgação dos princípios dessa didática renovadora, foram instaladas classes experimentais em São Paulo e organizadas semanas pedagógicas. Além disso, foi criado em 1960 um curso de especialização denominado “Montessori-Lubienska”. O projeto educacional do movimento renovador visava

[...] superar a escola tradicional, em reformar internamente a escola. Afirma-se a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança; os princípios de atividade, de individualização, de liberdade, estão na base de toda proposta didática; parte-se da importância da psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática: trata-se de uma didática de base psicológica; afirma-se a necessidade de ‘aprender fazendo’ e de ‘aprender a aprender’; enfatiza-se a atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas (CANDAU, 2004, p. 17).

A didática fundamentada nos princípios da psicologia evolutiva e da experimental valorizava a dimensão técnica do ensino, disseminando os centros de interesse, os métodos dos projetos, a técnica de fichas didáticas, o estudo dirigido etc.

Com base nesse viés teórico, Anísio Teixeira propôs um novo modelo de organização para as Escolas Normais, ressaltando a importância de se possibilitar uma formação que qualificasse os alunos para atuarem como professores. Para tanto, inseriu um novo currículo contemplando as seguintes disciplinas: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação e introdução ao ensino.

Em relação ao ensino superior, Candau (2004) retrata que, para ministrar a disciplina de didática do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), no início da década 1960, ela teve como referencial as experiências adquiridas na condição de aluna do referido curso o qual frequentou durante os anos 1959 a 1962. A formação promovida nessa universidade apresentava várias críticas em relação aos encaminhamentos da didática tradicional e apontava uma nova proposta de ensino pautada na perspectiva escolanovista. Além disso, para contribuir com a disseminação dessa concepção, o Colégio de Aplicação da PUC/RJ realizou experiências educacionais envolvendo a aplicação dos estudos de Montessori e Lubienska. Como destaca Candau (2004, p. 17), “Esta escola oferecia campo privilegiado de estágio para os licenciados que observavam os princípios básicos da Escola Nova”.

Experiências pedagógicas como essa foram utilizadas para se divulgar a eficiência da didática escolanovista. Para os defensores dessa concepção pedagógica, bastava os professores dominarem os métodos e as técnicas disseminadas pela pedagogia nova para superar os problemas do ensino. Desse modo, a eficácia da prática pedagógica dependia apenas “[...] da ‘vontade’ e do ‘conhecimento’ dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontrem” (CANDAU, 2004, p. 18-19). Na visão dos escolanovistas, os baixos índices de desempenho escolar não estavam relacionados diretamente às condições socioeconômicas e estruturais da educação brasileira, mas à falta de “vontade” e “conhecimento” dos professores.

Saviani (2007), ao analisar a década de 1960, ressalta que esse período foi caracterizado pelo auge e declínio da pedagogia nova. O entusiasmo com os princípios do movimento renovador durante a primeira metade do século XX em diversos países diminuiu a partir dos anos 1960. Para o referido autor, os motivos que contribuíram para esse questionamento da pedagogia nova estavam relacionados com as mudanças que ocorriam no contexto político e econômico em nível mundial, principalmente, a disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética. O conflito indireto entre as referidas nações foi denominado de Guerra Fria. O lançamento do primeiro satélite artificial da Terra, “Sputnik”, pela União Soviética, em 1957, intensificou essa disputa.

A conquista soviética reforçou a crítica sobre o modelo de educação americano fundamentado na didática renovadora. A defesa do interesse da criança como elemento nuclear para a organização do ensino foi substituída por um movimento em prol de uma formação científica mais sólida e rígida, capaz de colocar os Estados Unidos à frente da corrida armamentista.

Além desses fatores que culminaram com o declínio da pedagogia nova, Candau (2004) e Garcia (1995) citam o desenvolvimento e a influência da Tecnologia Educacional no campo da didática, como uma demanda imposta para se garantir a manutenção do sistema de produção capitalista.

No Brasil, o movimento de 1964 promoveu a ascensão dos militares no poder, instaurando um novo modelo político pautado na economia do capitalismo de mercado associado dependente. Nessa lógica, os representantes do regime militar acreditavam que o desenvolvimento socioeconômico brasileiro dependia das relações e dos acordos estabelecidos com os Estados Unidos. A educação, nesse contexto, tinha como função a “[...] preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação” (VEIGA, 2001, p. 34).

A aliança entre empresários brasileiros e americanos foi materializada por meio de acordos para o financiamento da educação que se iniciaram a partir de 1965. Dentre eles, o contrato de cooperação mais conhecido foi o “Acordo MEC-USAID”. Veiga (2001) ressalta que, com base nesses acordos, foram organizadas as reformas no ensino superior brasileiro e, posteriormente, mudanças no ensino de 1º e 2º graus. Além disso, foi implantada, por meio do parecer nº 252/69 e resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, a disciplina “Currículo e Programas” no curso de Pedagogia, o que acarretou a sobreposição dos conteúdos dessa disciplina na didática.

As mudanças que marcaram o campo da didática no ensino superior, a partir da segunda metade da década de 1940, iniciaram-se, de acordo com Veiga (2001, p. 31), em 1946, quando “[...] o Decreto-lei nº 9053 desobrigava o curso de Didática”. Esse documento assinalava o fim do esquema três + um, que foi decretado oficialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. No decreto nº 292, de 14/11/1962, do Conselho Federal de Educação – CFE<sup>5</sup>, elaborado com base na LDB nº 4.024/61, o esquema três + um foi extinto e “A Didática perdeu seus qualitativos Geral e Especial e introduz-se a Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado” (VEIGA, 2001, p. 32). Com isso, houve a criação de dois subcampos distintos, responsáveis pela formação pedagógica dos professores: prática de ensino e didática.

A prática de ensino incorporou as preocupações e os conteúdos da disciplina didática especial, abordando questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento. Enquanto a disciplina de didática focava nos procedimentos teórico-metodológicos genéricos, a prática de ensino deveria promover a aplicação desses pressupostos no ensino de diversos conteúdos escolares. Além da extinção do curso de Didática, que contemplava as disciplinas de didática geral e didática especial, Garcia (1995, p. 85) afirma que a descaracterização dos Colégios de Aplicação<sup>6</sup> na década de 1960 ocasionou o fim da “[...] articulação entre a teoria e a prática, e na integração entre a Didática Geral com as ‘Didáticas Especiais’ ou Práticas de Ensino”.

A ausência de um espaço comum, como os Colégios de Aplicação, para as discussões e articulações entre a didática geral e a prática de ensino, gerou inúmeras disputas em relação à definição dos objetivos e das tarefas que cada uma dessas disciplinas desempenhava na formação de professores.

Os representantes da didática geral buscavam a consolidação de uma teoria geral do ensino, capaz de orientar a organização do processo de ensino e a aprendizagem das diferentes disciplinas escolares. Contudo, os professores de prática de ensino negavam essa possibilidade e defendiam a construção de um campo específico para o estudo de questões relacionadas ao ensino dos conteúdos de cada área do conhecimento (GARCIA, 1995).

---

<sup>5</sup> Esse decreto fixou o currículo mínimo para as licenciaturas, estabelecendo as seguintes disciplinas: psicologia da educação, elementos de administração escolar, didática e prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado. De acordo com Garcia (1995), antes do fim do esquema três + um, as disciplinas pedagógicas ocupavam  $\frac{1}{4}$  da formação dos licenciados, com o decreto nº 292, de 14/11/1962 do Conselho Federal de Educação – CFE, a formação pedagógica passou a ocupar  $\frac{1}{8}$  de um período de quatro anos.

<sup>6</sup> Desde o decreto-lei 9.053, aprovado em 12 de março de 1946, cada Faculdade de Filosofia era obrigada a manter um Colégio de Aplicação, sob a direção do professor de didática. Esses espaços eram destinados à formação docente dos alunos que frequentavam o curso de Didática.

Esse embate, que promovia uma dicotomia entre a teoria e a prática na formação de professores, intensificou-se no final da década de 1960 e início dos anos 1970, com a consolidação do projeto educacional regido pelos militares. Nesse modelo político, a educação foi vinculada à segurança nacional, assumindo novas demandas necessárias para a materialização do ideário proposto pelo governo militar. Saviani (2007), ao analisar o desfecho da Revolução de 1964, questiona se a ascensão dos militares no governo do Brasil significou uma ruptura com os princípios do modelo socioeconômico capitalista. Diante de tal questionamento, o referido autor apresenta a seguinte conclusão: “A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica [...]” (SAVIANI, 2007, p. 362). A consolidação de um regime político autoritário tinha o objetivo de formar sujeitos capazes de contribuir para a manutenção da lógica do sistema produtivo capitalista.

Os governantes militares defendiam o modelo de mercado associado, dependente do capital estrangeiro, principalmente, dos recursos norte-americanos. Nesse período, a economia brasileira continuava sendo guiada pelos princípios do capitalismo na forma intervencionista<sup>7</sup>, porém os militares substituíram o modelo nacional-desenvolvimentista pelo internacionalismo autoritário, estabelecendo diversos acordos econômicos e educacionais entre o Brasil e os Estados Unidos.

Com a continuidade do plano socioeconômico capitalista, não houve mudanças significativas na legislação educacional, as alterações ocorreram nas bases organizacionais do ensino com a divulgação de uma didática pautada na tecnologia educacional. Enquanto a pedagogia nova ressaltava a individualidade, a liberdade e a experimentação, a pedagogia tecnicista enfatizava a produtividade, a eficiência, a racionalização e o controle. Em relação a essas concepções pedagógicas, Candau (2004, p. 20-21) ressalta:

Mas, se estas duas abordagens se diferenciam, elas partem de um pressuposto comum: “o silenciar da dimensão política”. E este silêncio se assenta na afirmação da neutralidade do técnico, isto é, na preocupação com os meios desvinculando-os dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. Significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que esta prática se dá.

---

<sup>7</sup> Com a crise geral do capitalismo representada na quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, os Estados capitalistas adotaram as políticas keynesianas, que, em oposição ao Estado Liberal, defendiam a intervenção do Estado na economia, com o objetivo de possibilitar o “Estado de bem estar social” com a consolidação do pleno emprego.

A prática pedagógica pautada na visão escolanovista e tecnicista desconsiderava os fatores externos que afetavam o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, a falta de investimento na estrutura das escolas, gerando salas superlotadas; taxas expressivas de repetência e evasão escolar; carência de materiais pedagógicos etc.

Em síntese, tanto a pedagogia nova como a pedagogia tecnicista tinham como objetivos a consolidação e a promoção das relações de produção capitalistas, mas, para se preservar essa ordem socioeconômica, foram necessárias algumas mudanças no modo de organizar o processo de ensino e aprendizagem, realizadas com base nos pressupostos da pedagogia tecnicista. Sendo assim, no próximo item expomos o objeto da didática e o sujeito que se almejava formar no viés do tecnicismo.

### **2.2.2 A consolidação da dimensão técnica de didática: o auge e o declínio da pedagogia tecnicista**

No período do regime militar, a educação passou a ser considerada pelo governo “área prioritária”, capaz de garantir o desenvolvimento do país, por meio do aumento dos índices de produtividade da indústria brasileira. Com base nas orientações internacionais, os representantes do governo militar perceberam “[...] a necessidade de se adotar, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 2010). Nesse sentido, para orientar a gestão escolar e o processo de ensino e aprendizagem, o sistema educacional brasileiro adotou os princípios de eficiência, racionalização, produtividade e operacionalização dos recursos.

O lema do governo militar era “segurança e desenvolvimento” do país. Assim, a educação deveria contribuir tanto para a segurança, com a formação moral e cívica, como para o desenvolvimento econômico ao aumentar a produtividade escolar, a partir da diminuição dos altos índices de evasão e repetência, garantindo a qualificação da classe trabalhadora para atender às necessidades do sistema produtivo vigente (SFORNI, 2015a). A entrada de empresas internacionais no país por meio da adoção do modelo econômico associado-dependente gerou nova demanda de formação, necessária para qualificar os trabalhadores de acordo com as exigências desses novos setores industriais (SAVIANI, 2007). Com a aprovação da lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa visão produtivista foi disseminada nas escolas brasileiras, estabelecendo como pedagogia oficial o modelo tecnicista.

No viés teórico da pedagogia tecnicista, a educação seguia os pressupostos da tecnologia educacional, da psicologia behaviorista, do enfoque sistêmico, ressaltando uma didática pautada no treino de habilidades por meio do microensino, na instrução programada, nos módulos de ensino e nos testes de múltipla-escolha (GARCIA, 1995).

O foco do professor estava na elaboração dos materiais instrucionais, no planejamento do ambiente, priorizando o conhecimento técnico sobre o “como fazer”. Com isso, na didática embasada nos pressupostos do tecnicismo, “[...] a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem é ainda mais enfatizada do que na abordagem escolanovista” (CANDAUI, 2004, p. 20). Nesse período, houve a consolidação e a exaltação do caráter técnico e instrumental da didática na organização do processo de ensino e aprendizagem (GARCIA, 1995).

Nessa lógica, os planejamentos de ensino são elaborados de acordo com as normas previstas pelos cânones didáticos. Cabe ao professor o papel de mero executor de objetivos instrucionais e estratégias de ensino pré-estabelecidas. Ao assumir essa perspectiva tecnicista, os cursos de Didática

[...] centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim, a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios sofisticados (VEIGA, 2011, p. 61).

As aulas de didática começaram a ser organizadas a partir da lógica da divisão do trabalho disseminada nas fábricas instaladas no Brasil. Em consonância com os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, o trabalho pedagógico foi fragmentado, acentuando a dicotomia entre quem planejava e quem executava o ensino.

A defesa dos pressupostos da pedagogia tecnicista na organização didática do ensino primário, do médio e do superior ganhou força com os acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (USAID). Segundo Romanelli (2010, p. 222), esses acordos visavam ao “Controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos”. Uma assessoria técnica americana foi contratada pelo governo militar para orientar as universidades. Além disso, professores brasileiros foram enviados para os Estados Unidos com intuito de realizar estudos sobre a tecnologia educacional e o ensino programado. A seguir, apresentamos, no Quadro 2, o impacto dessas ações promovidas no período da ditadura militar na educação básica, no ensino superior e na institucionalização da pós-graduação no Brasil.

**Quadro 2** – Principais mudanças promovidas na educação brasileira no contexto da ditadura militar

Níveis	Principais mudanças	Objetivo (formação almejada)
Educação Básica	Aprovação da lei 5.692/71 que unificou o antigo primário com o ginásio, criando o 1º grau de oito anos, e implementou a profissionalização obrigatória e compulsória do 2º grau.	Formação humana voltada para o mercado de trabalho, ênfase na profissionalização dos sujeitos, pois, com a entrada das empresas americanas no Brasil, criou-se nova demanda de formação em nível técnico, de acordo com as características do modelo de produção taylorista-fordista disseminado nas indústrias. Assim, a formação almejada com a aprovação da referida lei buscava promover a eficácia e a produtividade das indústrias instaladas no Brasil.
	Implementação e obrigatoriedade da disciplina de educação moral e cívica.	O objetivo dessa disciplina era moldar os comportamentos dos sujeitos de acordo com os interesses dos governantes militares. Sendo assim, na disciplina de educação moral e cívica os livros didáticos enfatizavam a obediência, a passividade, a ordem e a fé, com o objetivo de convencer os alunos sobre os benefícios e a eficácia da ditadura militar.
	Obrigatoriedade da disciplina de educação física.	Enquanto a educação moral e cívica cooptava o pensamento dos alunos de acordo com os interesses dos militares, a educação física tinha como finalidade disciplinar o corpo, para torná-lo produtivo.
Ensino Superior	Privatização do ensino.	No período da ditadura militar houve crescimento acelerado do ensino privado em nível superior, pois foram altos os investimentos financeiros dos governos militares, com o objetivo de aumentar o número de pessoas qualificadas de acordo com a lógica exigida pelo capital.
	Departamentalização dos cursos de graduação com a Lei da Reforma Universitária (lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968).	A Lei da Reforma Universitária promoveu a separação entre o curso e o departamento, ou seja, os professores que ministravam a mesma disciplina em vários cursos não poderiam pertencer a mais de um departamento. Essa medida foi tomada, segundo Saviani (2008b), com o objetivo de racionalizar os gastos, já que evitava a existência de vários professores.
	A implantação da matrícula por disciplina (lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968).	A departamentalização veio acompanhada da matrícula por disciplina, por meio da qual se tornou possível oferecer a mesma disciplina para vários alunos de diferentes cursos, com isso houve, nesse período, turmas com 200 alunos (SAVIANI, 2008b). Esse modo de organizar o ensino superior na ditadura militar gerou economia, porém acarretou impacto na qualidade da formação. A preocupação estava em se qualificar o máximo de pessoas com custo baixo, isto é, o mais importante era racionalizar os gastos públicos.
	Duração das disciplinas de anual para semestral (lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968).	Outro aspecto que interferiu na qualidade da formação garantida nas universidades refere-se à duração das disciplinas, que passou a ser semestral. Tal mudança reduziu o tempo do trabalho pedagógico dos professores com seus alunos.
Pós-graduação	Institucionalização da pós-graduação (parecer n. 77/69).	Estrutura organizacional pautada no modelo americano, ênfase no aspecto técnico-operativo, mas com forte influência do modelo europeu, especialmente, no aspecto teórico. Apesar de compor o conjunto de estratégias do projeto implementado pelo regime militar, visando à integração do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação brasileira se constituiu como espaço para a construção das teorias críticas, em contrapelo à visão dominante (SAVIANI, 2008b).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Essas mudanças promovidas no período da ditadura militar estavam direcionadas para a consolidação da concepção produtivista da educação, que almejava a formação de sujeitos de acordo com as necessidades requeridas pelo modelo de produção capitalista, voltado a produzir o máximo resultado com o mínimo de custo. Seguindo essa lógica, Romanelli (2010) afirma que os programas propostos pela *Agency for International Development* (AID) priorizavam ações para o ensino superior. Com isso, as reformas nas universidades brasileiras ocorreram “[...] de forma bastante clara e visa a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior” (ROMANELLI, 2010, p. 218). Nesse contexto, a disciplina de didática ganhou maior visibilidade no âmbito universitário, porém Garcia (1995) afirma que essa conquista não possibilitou a autonomia dessa área, pois o Estado, a partir dos pactos estabelecidos com as agências americanas, definia os rumos e os objetivos da didática na formação de professores.

Portanto, no final da década de 1960 e início dos anos 1970, o objetivo a ser alcançado pela didática, na visão do AID, era “Atuar sobre o processo escolar em nível de microsistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino” (ROMANELLI, 2010, p. 21). Com base nessa meta, o modelo de formação disseminado priorizava o treinamento de professores, transmitindo um conjunto de técnicas consideradas eficazes para o aumento da produtividade do ensino com o mínimo de dispêndios. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 380) afirma que o professor e o aluno ocupavam “[...] posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

A eficiência do processo de ensino e aprendizagem dependia exclusivamente da organização racional dos meios. Com isso, o sistema de ensino foi padronizado a partir de planejamentos previamente formulados que deveriam se ajustar às diversas realidades educacionais.

Na didática de ensino tecnicista, cabe ao professor se adaptar ao processo de trabalho, executando apenas uma parcela das funções que compõem o ato educativo. Saviani (2007, p. 380) afirma que essa fragmentação do trabalho pedagógico acaba tornando o professor alheio ao resultado da sua atividade laborativa, isto é, “[...] ações de diferentes sujeitos produzem assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho”. Com essa divisão do trabalho, “[...] o

próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]” (MARX, 1989, p. 412). A pedagogia tecnicista, ao defender a organização do ensino pautada no funcionamento do sistema fabril, intensificou a fragmentação do trabalho pedagógico.

O denominado “milagre econômico”, com os altos índices de crescimento econômico, marcou o segundo período do regime militar. Esse momento da economia brasileira foi denominado de “milagre” em decorrência do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), que alcançou 11,1% ao ano (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008). Contudo, a crise econômica mundial atingiu o setor de produção industrial brasileiro na segunda metade da década de 1970, ocasionando índices elevados de desemprego, aumento da inflação, redução dos salários etc. Sobre o fim do regime militar e o processo de abertura política no Brasil, Saviani (2008b, p. 310-311) afirma que

A transição que se operou no Brasil teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República”, em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro.

A crise econômica mundial<sup>8</sup> que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, modificando a base técnica da produção industrial pela substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista visava à produção em série de objetos que seguiam um mesmo padrão de fabricação, acumulando grandes estoques direcionados ao consumo em massa. A indústria na lógica fordista operava com trabalhadores que executavam as mesmas funções durante anos. Em contrapartida, o modelo toyotista passou a exigir sujeitos capazes de realizar múltiplas tarefas para se adaptar às constantes mudanças no processo de produção de objetos diversificados, que atendiam às demandas de nichos específicos do mercado. Esse novo cenário econômico

---

<sup>8</sup> Para Antunes (2015, p. 408), após o crescimento da economia capitalista no pós-guerra, os anos 1970 foram marcados por um período de estagnação e crise, cujos motivos se manifestavam na forma mais visível em decorrência do excesso de produção gerado pelo modelo taylorista-fordista, mas que na verdade “[...] encontravam suas determinações mais profundas, caracterizadas por uma crise estrutural do sistema do capital”.

mundial afetou a indústria brasileira, ocasionando altas taxas de desemprego, na segunda metade da década de 1970. Diante da insatisfação e dos questionamentos da população brasileira em relação às altas taxas de inflação e desemprego, a estratégia dos governantes militares foi organizar um plano de “transição democrática”, no qual houve conciliação pelo alto, ou seja, o processo de implantação da “Nova República” ocorreu a partir de um pacto estabelecido entre os militares e membros da elite brasileira, com o intuito de garantir a continuidade da ordem socioeconômica capitalista. Assim,

[...] a expressão “transição democrática” acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes (SAVIANI, 2018b, p. 292).

A redemocratização do Brasil não significou a ruptura com a lógica do capital, ao contrário, foi uma das ações necessárias para se garantir a manutenção das relações de produção capitalistas. Nesse contexto, a didática sustentada nos fundamentos da pedagogia tecnicista começou a ser questionada, pois, de acordo com o novo modo de se organizar o processo produtivo, não bastava promover a formação de sujeitos aptos a realizar as mesmas funções, por meio da memorização e repetição de procedimentos, segundo uma sequência rígida. A demanda de formação toyotista, por sua vez, exige trabalhadores que se adaptem às constantes mudanças no sistema de produção, aprendendo novas competências e habilidades conforme a exigência do capital. No Brasil, o impacto dessas novas demandas requeridas com a reestruturação do modo de produção capitalista ocorreu, principalmente, após o denominado “Consenso de Washington”, reunião realizada em 1989 por John Williamson, nos Estados Unidos, com o objetivo de discutir reformas para se promover as políticas neoliberais na América Latina. Dentre essas reformas para a América Latina, Saviani (2007) ressalta um rigoroso programa de ajuste fiscal, reformas trabalhistas e previdenciárias com o objetivo de se alcançar um corte significativo nos gastos públicos, diminuindo o papel do Estado como regulador social e econômico.

Em síntese, a economia keynesiana<sup>9</sup> e as políticas do Estado de bem-estar, que defendiam a intervenção do Estado para garantir à sua população o pleno emprego, foram

---

<sup>9</sup> John Maynard Keynes, economista inglês, defendia uma nova organização político-econômica na qual o Estado deveria atuar diretamente na economia com o controle da inflação e garantido à população os direitos básicos como saúde, educação, moradia e emprego. As ideias de Keynes foram popularizadas como keynesianismo a partir da década de 1930, após a crise de superprodução que atingiu os Estados Unidos em 1929.

substituídas, a partir da década de 1970, pelas ideias liberais, na versão do neoliberalismo. A educação, na visão keynesiana, tinha como tarefa garantir a formação de mão de obra qualificada para ser incorporada ao mercado de trabalho, que preconizava o emprego para todos. Em contrapartida, nas políticas neoliberais a educação passou a ser compreendida como um investimento no capital humano, a instituição responsável por preparar os indivíduos para competir pelos postos de trabalho, isto é, uma escola voltada para os interesses privados e que estimulasse a competitividade entre os sujeitos na busca por empregos, que, na lógica neoliberal, não eram garantidos a todos. Diante desse novo cenário socioeconômico mundial que atingiu a educação brasileira, qual seria o objeto da didática e a formação almejada para cada sujeito? As respostas para esses questionamentos serão apresentadas e discutidas na exposição realizada a seguir.

### **2.2.3 A relação entre o objeto e o sujeito da didática no contexto de redemocratização do Brasil: as disputas e a entrada das políticas neoliberais na educação brasileira**

A partir da década de 1980, a disciplina de didática começou a ser alvo de várias críticas, sendo acusada de não contribuir para a formação política do professor. Diante disso, a reflexão sobre os temas clássicos da didática, como os objetivos, os conteúdos, as técnicas e metodologias de ensino foram reduzidas a uma prática exclusiva da pedagogia tecnicista. Esse movimento de crítica à didática na década de 1980 estava relacionado com as reivindicações, no âmbito acadêmico, que defendiam a formação política dos sujeitos. Mas, nesse contexto, havia também as novas demandas de qualificação necessárias para se garantir a adaptação do sujeito ao processo de reestruturação do modo de produção capitalista, ou seja, enquanto na concepção produtivista de educação, sustentada nas políticas keynesianas, bastava o sujeito estar apto a realizar funções específicas obedecendo a uma sequência rígida, na visão neoliberal da educação, que, para Saviani (2007), pode ser denominada de concepção neoprodutivista, a exigência passou a ser a formação de sujeitos flexíveis, criativos, que se adaptassem às constantes mudanças nos modos de se produzir, geridos de acordo com a lógica toyotista. Em síntese, com o processo de redemocratização do Brasil e a flexibilização dos processos produtivos, na década de 1980, o campo da didática ficou marcado por diversos questionamentos e disputas. Sendo assim, apresentamos a seguir o impacto dessas mudanças na relação entre o objeto e o sujeito da didática.

Esse movimento de denúncia do caráter instrumental e neutro da didática tecnicista iniciou-se, de forma sistematizada, nas universidades brasileiras, especialmente, nos cursos de pós-graduação. Assim, a compreensão sobre o processo de elaboração das críticas que acusavam a didática tecnicista de não promover a formação política e social remete ao processo de implantação e consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil.

Um marco importante para a educação brasileira, na década de 1970, foi a organização dos programas de pós-graduação do Brasil. O parecer n. 77/69, elaborado por Newton Sucupira, regulamentou, durante os anos 1970, a implantação de cursos e programas de pós-graduação nas principais universidades do país. As produções científicas desses programas seguiam os rumos da pedagogia tecnicista, com base nas orientações norte-americanas. Contudo, Saviani (2007) esclarece que, além da influência do modelo organizacional americano, a formação dos professores que atuavam nos cursos de pós-graduação era marcada pela experiência universitária europeia, que priorizava a dimensão teórica. Nesse contexto, a ênfase no aspecto técnico-operativo, disseminada pelo modelo educacional norte-americano, e a densidade teórica conquistada a partir da formação europeia influenciaram diretamente na constituição do modelo de pós-graduação brasileiro. Desse modo, “[...] a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica” (SAVIANI, 2007, p. 391).

No âmbito universitário, junto à presença da pedagogia tecnicista, surgiram estudos influenciados pela formação europeia dos professores que foram reunidos na “tendência crítico-reprodutivista”. Considerada crítica, essa tendência defendia que não era possível compreender o fenômeno educativo desvinculado de seus condicionantes sociais, tais como a estrutura socioeconômica do país. Porém, as teorias que compõem essa tendência pedagógica foram denominadas de “reprodutivistas” por acreditarem que a escola estaria limitada a reproduzir as demandas postas pelo sistema de produção vigente (SAVIANI, 2007). Como representantes dessa concepção teórica encontram-se os estudos de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a Teoria da Reprodução, os conceitos de Aparelhos Ideológicos de Estado sistematizados por Althusser e a Teoria da Escola Dualista.

Essas teorias desempenharam papel importante, na segunda metade da década de 1970, ao impulsionar um movimento de crítica à pedagogia tecnicista e às políticas educacionais vigentes no regime militar. Com base no referencial teórico presente na tendência crítico-reprodutivista, diversas publicações como artigos, dissertações de

mestrado e teses de doutorado denunciavam a não neutralidade da educação diante das condições sociais e econômicas do Brasil.

A tendência crítico-reprodutivista revelou-se capaz de explicitar os determinantes sociais que afetavam o modo de funcionamento da educação, porém ela não apresentava propostas que orientassem uma intervenção crítica na prática pedagógica. No entendimento de Saviani (2013, p. 59), “A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer respostas a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática de caráter crítico”. Duarte (2016, p. 9) afirma que as teorias crítico-reprodutivistas deixaram uma lição importante ao denunciar que a escola era determinada pelos conflitos de interesses que marcavam a sociedade dividida em classes, mas elas “[...] acabam por sacrificar a história e a dialética”.

Com base em uma visão crítico-reprodutivista, não era possível que o professor tivesse atuação crítica, oposta às determinações do sistema produtivo capitalista, ou seja, o docente poderia até almejar a organização de uma prática pedagógica crítica, mas as forças materiais o impediriam de executá-la. Nesse viés teórico, a transformação social ocorreria fora do espaço escolar, com isso, focar em questões relacionadas à organização do ensino passou a significar a negação da dimensão política que compõe o ato pedagógico. A impossibilidade de mudança proclamada por essas teorias desqualificava o papel do trabalho pedagógico na transformação das condições alienantes de trabalho.

Como exposto anteriormente, na segunda metade da década de 1970, as produções acadêmicas, fundamentadas nos pressupostos da tendência crítico-reprodutivista, denunciavam o modelo de educação vigente. Nesse cenário, vários cursos destinados à formação de professores começaram a valorizar disciplinas que visavam à formação política crítica, dentre elas, a história da educação, a filosofia da educação e a sociologia da educação. Assim, as disciplinas voltadas à organização do processo de ensino e aprendizagem, como a didática, as metodologias e práticas de ensino passaram a ocupar posição secundária, pois foram acusadas de não contemplar a dimensão político-social no processo de ensino e aprendizagem.

Esse movimento de denúncia dos problemas educacionais ganhou força no final da década de 1970, com a criação de entidades que defendiam uma educação pública de qualidade como a ANDE – Associação Nacional de Educação (1979), ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (1977) – e CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade (1978). Durante a década de 1980 também houve a formação de sindicatos reunindo professores de diversos níveis de ensino.

O I Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES, em Campinas, no ano de 1978, foi caracterizado como um momento de denúncia da política educacional oficial, enquanto, na I Conferência Brasileira de Educação, organizada em conjunto pelos membros da ANPED, ANDE e do CEDES, o caráter apenas de denúncia foi superado e a “[...] preocupação principal passa a girar em torno da busca de alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário” (SAVIANI, 2007, p. 403). Além dessa primeira conferência realizada em 1980, outras cinco ocorreram em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

Saviani (2007) ressalta que, nessas reuniões, aumentavam-se os debates sobre a necessidade de se apresentar um plano de ação com novas propostas pedagógicas, contrárias à lógica imposta pelo regime militar. Tal tendência ficou evidente na III Conferência Brasileira de Educação (CBE), organizada com base na seguinte temática: “Da crítica às propostas de ação”. De modo geral, a I CBE é considerada um marco para a educação brasileira ao inaugurar uma nova fase que “[...] abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2007, p. 403).

O processo de abertura política, a ampliação das produções científicas divulgadas nas diversas revistas organizadas na década de 1980, a mobilização de educadores por meio de associações e sindicatos e as conferências brasileiras de educação contribuíram para a consolidação de um movimento contra-hegemônico. Porém, essas propostas pedagógicas contra-hegemônicas eram formadas por ideias ambíguas, marcadas por “[...] uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2007, p. 412). Mesmo reconhecendo os limites de um agrupamento dessas ideias pedagógicas, o referido autor apresentou quatro propostas que marcaram esse período: a) pedagogias da “educação popular”, pensadas e difundidas, principalmente, por Paulo Freire; b) pedagogias da prática, disseminadas por Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos, organizada por José Carlos Libâneo; e d) pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani.

As duas primeiras seguem em defesa de uma educação popular a partir de movimentos sociais, valorizando um modelo de educação organizado pelo povo para o povo. Com isso, buscam o desenvolvimento da autonomia popular por meio da desconstrução de

um projeto educacional que visa à formação de cidadãos-trabalhadores de acordo com os interesses da burguesia. Para Saviani (2007), essas pedagogias, centradas no saber do povo, fundamentam-se, em especial, na concepção libertadora, representada por Paulo Freire, e nas ideias libertárias construídas com base na tradição anarquista. As duas últimas pedagogias partem do pressuposto de que a escola deve garantir, às camadas populares, o domínio do conhecimento sistematizado ao longo do desenvolvimento histórico-social da humanidade. Saviani (2007) destaca que as ideias pedagógicas da pedagogia crítico-social dos conteúdos contemplam, além dos fundamentos marxistas, os estudos de Snyders, Manacorda, do didata russo Suchodolski e dos psicólogos soviéticos Leontiev, Luria, Vigotski e Petrovsky.

Na década de 1990, José Carlos Libâneo deu continuidade às pesquisas envolvendo a pedagogia e a didática, mas “[...] não retomando, pelo menos de forma explícita, a ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’” (SAVIANI, 2007, p. 422). Já a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante nos anos 1990, buscando inspiração no marxismo e nos pressupostos de Gramsci para a sistematização do seu método pedagógico. Em relação ao referencial teórico dessas duas propostas pedagógicas, Sforzi (2015a) afirma que Saviani estabeleceu um diálogo com a filosofia, enquanto José Carlos Libâneo buscou promover uma interação entre a filosofia, a didática e a psicologia da educação.

Apesar das diferenças teóricas entre as pedagogias que compunham o movimento contra-hegemônico na década de 1980, elas tinham como objetivo a superação da formação acrítica e o fim da precarização da educação pública. Desse modo, cabia aos professores promover uma educação capaz de garantir uma formação para além da adaptação dos sujeitos à lógica imposta pelo sistema produtivo capitalista. A defesa dessa nova tarefa da escola exigia um processo de formação para os professores, pois, até o final da década de 1970, as aulas de didática enfatizavam o caráter técnico do ensino e defendiam a neutralidade da prática pedagógica diante das condições políticas e socioeconômicas que marcavam o Brasil nesse período. A preocupação em se promover uma formação política dos professores acabou estabelecendo, na década de 1980, um distanciamento entre as pedagogias contra-hegemônicas e o campo da didática.

Mediante essas novas demandas de formação, Sforzi (2015a) afirma que a primeira edição da revista “Educação & Sociedade”, publicada em 1978, refletia essa necessidade com o seguinte título: “O educador precisa ser educado”. Diante desse novo contexto, intensificaram-se os questionamentos sobre o papel da disciplina de didática, acusada de

promover uma formação acrítica, que negava a interferência da dimensão política na prática pedagógica. Candau (2004, p. 21) afirma que

Esta crítica teve um aspecto fortemente positivo: a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicação do compromisso com o “status quo” do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente.

Com a defesa da dimensão política para se garantir a manutenção do sistema de produção capitalista, iniciou-se um movimento de negação da competência técnica, que passou a ser reduzida necessariamente a uma perspectiva tecnicista. Libâneo (1982) ressalta que para garantir a manutenção do sistema de produção capitalista, nesse período, havia, entre os pesquisadores e professores, o consenso, não revelado de forma explícita, de que todas as técnicas, os meios pedagógicos, as noções de eficácia, a organização, a instrumentalização e a disciplina estavam “[...] indissolavelmente ligadas ao modelo burocrático capitalista e, onde existem, são restritoras dos processos de democratização da escola e da sociedade” (LIBÂNEO, 1982, p. 42-43). A ênfase na dimensão técnica significou a negação das demais dimensões que compunham o trabalho pedagógico. A postura crítica do professor diante dos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que afeta a prática pedagógica é um elemento importante, mas

[...] não pode dissolver as outras duas dimensões da prática docente, o saber e o saber fazer, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática (LIBÂNEO, 1982, p. 42-43).

Com as críticas à visão instrumental da didática, os seus temas clássicos, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação –, foram vinculados necessariamente a uma prática pedagógica pautada no tecnicismo. Oliveira e André (2011, p. 13) afirmam que a década de 1980 é marcada por questionamentos sobre “[...] a validade e até mesmo a legitimidade do estudo de técnicas e métodos didáticos, considerado inútil ou prejudicial para o atendimento ao objetivo de formação crítica do futuro professor”. Nessa lógica, houve distanciamento das aulas de didática no trato de questões referentes ao como ensinar.

Em 1976, foi realizada a XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte, na qual foram discutidas questões relacionadas ao objeto de estudo e à metodologia de investigação na área da didática. Esse momento representou o início dos debates e das tentativas de definição do objeto e da identidade da didática. Tal preocupação foi retomada no documento elaborado como síntese do I Seminário “A Didática em Questão”, realizado em 1982, ao propor como meta “[...] que haja uma busca sistemática de definição do objeto da Didática” (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 10). Nessa busca, Candau (2004, p. 24) considerava necessário garantir a articulação entre as dimensões política, técnica e humana, que compõem a prática pedagógica, isto é, “[...] a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma Didática fundamental”.

Para a construção dessa didática fundamental, a referida autora apontou como solução a articulação entre o discurso sobre a didática, disseminado no âmbito acadêmico, com a didática vivenciada na prática pedagógica, isto é, a defesa da inter-relação entre a teoria e a prática. Para tanto, o pesquisador deveria partir de uma análise da prática pedagógica concreta, considerando os seus determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos. Diante dessa proposta, alguns pesquisadores realizaram estudos utilizando como referencial o cotidiano das escolas. Tais pesquisas foram adotadas nas bibliografias dos cursos de formação e de aperfeiçoamento docente, garantindo “[...] elementos preciosos para a tão buscada articulação teoria-prática” (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 11). Desse modo, o cotidiano escolar se constituiu, no final da década de 1980, como um conteúdo alternativo para a didática, que passava por um período de revisão crítica e reconstrução do seu objeto de estudo.

Além dessa proposta, Oliveira e André (2011) citam como uma das recomendações do I Seminário “Didática em Questão” a necessidade de se promover uma análise crítica dos temas e conteúdos abordados nas disciplinas de didática. Para realizar tal pesquisa, várias equipes de diferentes regiões do país analisaram diversos programas de didática utilizados pelos professores nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Os resultados obtidos nessa investigação foram apresentados no II Seminário “A Didática em questão”, realizado na PUC/RJ em 1983, e revelaram a ênfase em uma concepção instrumental da didática. Esse diagnóstico desencadeou reações diversas, pois, desde “[...] uma atitude de perplexidade até medidas drásticas de negação da Didática, há exemplos de instituições que resolveram abolir a disciplina de Didática” (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 12).

Nesse contexto, houve também um movimento contrário a essa atitude, que seguiu em busca de novos caminhos para o campo da didática, a partir de investigações realizadas com base no cotidiano escolar. Sobre a situação da didática na década de 1980 e início dos anos 1990, Oliveira e André (2011, p. 12) elaboraram uma síntese afirmando que

[...] o período é marcado, de um lado, pela negação do saber didático existente, e, de outro lado, pela construção de um novo saber didático que descreve e explica o processo pedagógico na sala de aula, enfatizando-se ora o seu entendimento à luz de estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar (André, 1985, 1994), ora sua contextualização no seio das teorias ou tendências pedagógicas (Libâneo, 1985).

Desse modo, as discussões realizadas nas pesquisas vinculadas ao campo da didática ora abordavam a análise de situações do cotidiano escolar, a partir de uma contextualização que contemplava os pressupostos das tendências pedagógicas, ora consideravam os estudos etnográficos fonte de inspiração para a compreensão da prática pedagógica. Desde meados da década de 1980, diversos estudos ressaltavam as contribuições da pesquisa etnográfica “[...] voltada às situações do cotidiano escolar, nos cursos e programas de formação de professores, com o objetivo de articular teoria e prática” (ANDRÉ, 2010, p. 25). Além dessa valorização dos conhecimentos advindos da prática pedagógica, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, muitos pesquisadores dedicaram-se à investigação dos programas da disciplina de didática, com o objetivo de analisar a concepção de didática disseminada nesses cursos.

Sobre a tendência de valorização da dimensão prática nos currículos da disciplina de didática, Pimenta *et al.* (2013, p. 147) citam a influência de pesquisas que ampliaram as reflexões sobre o ensino entendido como prática social e apontam a necessidade de se construir uma “[...] epistemologia que a tome nas situações históricas e sociais nas quais ocorrem, valorizando a ação dos docentes na construção do saber didático”. Nesse momento, houve, no campo da didática, a disseminação de discursos em prol da epistemologia da prática. Com base nesse viés teórico, Pimenta *et al.* (2013) retrataram os pressupostos de Lavene (1993) ao defender a construção do saber didático a partir das experiências vivenciadas pelos professores no contexto escolar.

Nessa lógica, a didática não é compreendida como um conjunto de conhecimentos teóricos capazes de guiar a prática pedagógica do professor. Ao contrário, considera-se que o saber didático é produzido por meio da ação reflexiva do professor diante da sua prática

pedagógica no cotidiano escolar. Martin e Romanowski (2010, p. 207) afirmam que a disseminação dessa concepção de didática intensificou-se com “[...] o movimento histórico do final do século passado provocou uma alteração na concepção de conhecimento que deu um passo à frente em relação aos modelos anteriores”. Diante dessa mudança, a didática passou assumir novos princípios, isto é,

Trata-se de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. Desse princípio básico, delinea-se um modelo aberto de Didática que vai além de **compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida** (Martins, 2008, p. 176); ela vai expressar a ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações (MARTIN; ROMANOWSKI, 2010, p. 207, grifos dos autores).

Esse “modelo aberto de Didática”, ao defender que, por meio da ação prática dos professores, é possível estabelecer estratégias para novas ações pedagógicas, retira da didática a possibilidade de pensar sobre a organização da atividade de ensino. Ou seja, não cabe à didática apresentar quaisquer ações propositivas que orientem ou guiem a prática pedagógica, pois a sistematização de ações de ensino “[...] tornou-se um problema a ser resolvido pelos professores em sala de aula ‘em situação’ no enfrentamento com as situações práticas com as quais se deparam” (SFORNI, 2015a, p. 96).

A partir da década de 1980, a dimensão técnica da didática foi atrelada aos princípios do tecnicismo. Com isso, abordar questões sobre o que e como ensinar não promovia a formação política dos professores. Essa associação direta entre técnicas de ensinar e uma prática pedagógica tecnicista acarretou no abandono da didática no trato de questões relacionadas à organização prévia do processo de ensino e aprendizagem. A negação da dimensão técnica e o recuo das pesquisas do campo da didática, na investigação de temas sobre o planejamento do ensino, contribuíram para a disseminação e valorização de propostas centradas nos conhecimentos produzidos pelos professores no cotidiano escolar.

Como a organização prévia do ensino tornou-se uma ação atrelada ao tecnicismo, restou à didática o estudo das situações de ensino vivenciadas dentro das salas de aula. Apesar de autores como Libâneo (2008) questionarem essa associação direta entre a

dimensão técnica do ensino e a prática pedagógica tecnicista, houve um movimento de negação das técnicas de ensino; dentre os questionamentos, citamos os estudos de Luckesi (2004, p. 32) ao afirmar que a concepção de didática veiculada nos cursos de formação é uma “[...] hipertrofia de técnicas, esfacelamento da relação teoria/prática, redução dos fundamentos da prática educativa”. No entendimento do referido autor, a ênfase no “como fazer” nega ao professor a possibilidade de interferir no “o que fazer”. Tal prática que gera o “[...] esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão-somente as decisões de ‘como fazer’, sem nunca lhes permitir interferência no ‘o que fazer’” (LUCKESI, 2004, p. 33).

Com base nessa argumentação, Luckesi (2004) nega a necessidade de estudos focando o “como fazer”, pois, no seu entendimento, o sujeito que consegue definir “o que fazer” é capaz de traçar os meios e caminhos para alcançar os objetivos estabelecidos. Sendo assim, são desnecessárias discussões sobre as técnicas de ensino, pois, por meio da “[...] imaginação e comprometimento afetivo-ideológico e uma constante meditação sobre a sua prática, o educador conseguirá encontrar os meios para atingir os fins” (LUCKESI, 2004, p. 33).

Contudo, Libâneo (2008) opõe-se a esse posicionamento que estabelece uma associação direta entre todas as técnicas e meios pedagógicos com uma escola reprodutora a serviço da lógica capitalista. Para ele, vincular todas as técnicas de ensino ao modelo burocrático capitalista é “[...] critique antitécnica é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador escolar” (LIBÂNEO, 2008, p. 22). O processo de redemocratização do país e as críticas ao modelo de ensino tecnicista ocasionaram impacto na didática, como esclarece Amaral (2004, p. 148): “A ‘politização’ da Educação significou a ‘des-didatização’ da mesma”. Com a valorização da dimensão política na área educacional a experiência pedagógica acumulada e expressa por meio de sugestões de atividades e de recursos didáticos foi excluída dos livros de pedagogia (AMARAL, 2004).

Diante desse cenário, é possível constatar que, na segunda metade da década de 1980 e início dos anos 1990, houve diversos questionamentos e uma busca pela identidade da didática. As pedagogias contra-hegemônicas, dentre elas a pedagogia histórico-crítica, foram pensadas com o objetivo de promoverem uma educação crítica e transformadora, contrária à formação disseminada pela didática tecnicista. Mas, como

afirma Saviani (2007, p. 446), essas pedagogias começaram, no final da década de 1980, a enfrentar diversas dificuldades e “[...] não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira<sup>10</sup>. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com reformas de ensino neoconservadoras”. Nessa lógica, a exigência continuava sendo por professores eficientes e produtivos, porém eles não precisavam seguir planejamentos rígidos, regras e objetivos predefinidos, pois

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que a partir de uma formação inicial aligeirada, de curta duração e a baixo custo, prosseguira sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua prática, apoiando eventualmente por cursos rápidos, ditos também ‘oficinas’ [...] (SAVIANI, 2007, p. 447).

Seguindo o ritmo dessas novas demandas, aumentava-se a presença de pesquisas etnográficas nos cursos de formação de professores, e o discurso da epistemologia da prática passou a ser disseminado no campo da didática. Os novos rumos assumidos pela didática valorizavam a dimensão prática do cotidiano escolar. Essa tendência se intensificou no final da década de 1990 e se disseminou nos anos 2000, assumindo os ideais defendidos pela concepção neoliberal de educação.

Fato é que esse contexto foi marcado por mudanças significativas nos setores econômico, político e social do Brasil, ou seja, a partir da década de 1990, com o processo de globalização, a reestruturação dos processos produtivos e a entrada das políticas neoliberais no país, novos desafios foram postos à educação brasileira. Sobre essas mudanças, Candau (2000, p. 150) afirma que

[...] o cenário muda completamente: o processo de globalização, a transformação do mundo do trabalho, a afirmação da sociedade da informação, a ideologia do fim da história e do pensamento único, o desenvolvimento de formas de exclusão e desigualdade levam a um estado de perplexidade e de falta de clareza sobre os caminhos e as possibilidades de futuro.

---

<sup>10</sup> Apesar das dificuldades enfrentadas com a entrada das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, a partir da década de 1990, as pedagogias contra-hegemônicas continuaram a lutar por uma educação capaz de garantir o desenvolvimento da sociedade como um todo. Essa luta se manifestou nas pesquisas desenvolvidas por Libâneo (2009; 2016); já no âmbito da pedagogia histórico-crítica, encontramos os estudos de Gasparin (2012), Marsiglia (2011b), Martins (2011a; 2013; 2016), Pasqualini e Edit (2016) e Saviani (2007; 2009a; 2013; 2016a) etc.

Porém, essas mudanças que começaram afetar a educação brasileira na última década do século XX se iniciaram com o esgotamento do modelo fordista no final da década de 1970, quando a produção em massa de objetos pouco diversificados foi substituída pela lógica da acumulação flexível. A rigidez presente no modelo de produção fordista foi substituída por um sistema que valorizava a flexibilidade nos processos de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo (HARVEY, 2001).

Fundamentada nos princípios que regem a lógica do capital, a reestruturação do processo produtivo gerou nova demanda de formação e, para atender a esta, a educação foi convocada. A competitividade presente nesse mercado instável exigia do sujeito formação contínua que visasse à adaptação às modificações rápidas que ocorriam na produção de conhecimentos e nas tecnologias. Assim, a capacidade de “aprender a aprender” era valorizada no processo de adaptação do trabalhador às novas necessidades do mercado de produção capitalista. A relação entre o objeto e o sujeito que se almejava formar na concepção de didática disseminada a partir da década de 1990 passou a seguir essa direção.

Para a inserção do Brasil nessa produção econômica globalizada, mencionada por Candau (2000), foram elaborados documentos oficiais para orientar a educação brasileira de acordo com novas demandas de formação atreladas à lógica da acumulação flexível. Libâneo (2012) retrata que o marco na entrada da educação brasileira nas políticas neoliberais ocorreu na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Como consequência desse evento, foi elaborada a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, que, a partir da década 1990, passou a compor o conteúdo das políticas e diretrizes da educação brasileira (LIBÂNEO, 2012). Essa mesma lógica está presente no Relatório Jacques Delors, elaborado para orientar a educação dos países da América Latina e publicado em 1996. O referido documento apresenta como desafio para a educação garantir o desenvolvimento sustentável, a harmonia entre os diferentes povos e a promoção da democracia (DELORS, 1996).

O Relatório Jacques Delors defende o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o sujeito manter a sua condição de empregabilidade, mas, como afirmam Galuch e Sforzi (2011, p. 58),

Além de responder pela formação de competências para adaptação do sujeito ao mercado trabalho, a Educação é chamada para responder os problemas gerados por esse desenvolvimento, ou seja, é preciso lidar com a outra face da moeda, na qual estão impressas as marcas da exclusão gerada pela manutenção das relações sociais de produção.

O lema desse modelo de formação é instrumentalizar com habilidades e competências os indivíduos que ocuparão os postos de trabalho e, para aqueles que ficarão à margem do mercado de trabalho, resta uma formação capaz de garantir-lhes o desenvolvimento de capacidades que visem manter a harmonia nas relações sociais. Seguindo essa lógica, o Relatório Jacques Delors (1996) defende que, na organização do trabalho pedagógico, é necessário considerar os quatro pilares: o “aprender a conhecer”, o “aprender a ser”, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a fazer”. Isso significa que, no entendimento desse documento, o processo de aprendizagem no âmbito escolar não se restringe apenas à apropriação de conceitos advindos das diversas áreas do conhecimento, mas é fundamental que a escola desenvolva nos sujeitos capacidades e habilidades que garantam a coesão social. Em síntese, é esperado que “[...] a Educação ajude sujeitos, grupos sociais e países a buscarem o “querer viver juntos”, mesmo que os laços estejam rompidos, mesmo que a desigualdade social esteja presente” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 59).

Esses documentos internacionais passaram a influenciar a organização de leis, diretrizes, políticas e documentos educacionais em nível nacional, contribuindo para a disseminação de uma concepção neoprodutivista de educação. Dentre esses documentos, Libâneo (2012) cita a Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1997).

Inseridos nesse cenário das políticas e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs) contemplam os “quatro pilares”, ressaltando a importância de se promover, além da aprendizagem conceitual, a atitudinal e a procedimental. Porém, Sforni (2015a) esclarece que, enquanto no Relatório Jacques Delors a defesa de um modelo de formação que atendesse às novas exigências da reestruturação do sistema produtivo estava explícita, nos PCNs não ocorreu o mesmo.

A explicação para esse fato está no contexto histórico que o país vivia no momento de elaboração dos PCNs, pois “[...] eram fortes naquele momento as discussões sobre a educação com base em uma perspectiva emancipatória, crítica e com vistas à transformação social e não à coesão” (SFORNI, 2015a, p. 99). Com isso, na sistematização dos PCNs, os discursos dos organismos multilaterais se entrecruzaram com os princípios da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia do oprimido, mas, nessa interação, termos relacionados à transformação social, lutas de classe e contradições que marcavam a sociedade capitalista foram ressignificados e substituídos

por coesão social, solidariedade e equidade (GALUCH; SFORNI, 2011). Tal tendência contribuiu para a manutenção das relações desiguais que marcavam a sociedade capitalista. Além disso, ela também colaborou para a fragmentação do método pedagógico histórico-crítico na prática pedagógica, pois, ao ressignificar os referidos termos, acabou desconsiderando os princípios do método materialista histórico-dialético, alicerces da pedagogia histórico-crítica.

Outro fator que contribuiu para essa fragmentação do método pedagógico histórico-crítico está presente, de forma explícita, nos PCNs, influenciado pelo Relatório Jacques Delors, isto é, a defesa do lema “aprender a aprender”, disseminando a ideia, segundo a qual, o mais importante é garantir aos sujeitos o domínio de competências, dentre elas, a capacidade de “aprender a aprender” de acordo com as necessidades impostas com as mudanças no sistema de produção capitalista.

A defesa do “aprender a aprender” segue as exigências requeridas pela reestruturação socioeconômica, pois, diante do aumento da competitividade, é exigida do trabalhador uma postura flexível, buscando um constante processo de aperfeiçoamento para o domínio de novos conhecimentos e informações como requisito para manter-se na esfera de empregabilidade. A educação é eleita para atender à nova lógica imposta pela acumulação flexível, que visa à manutenção das relações de produção da sociedade capitalista. Como afirma Moraes (2003, p. 152),

Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. Caem em desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais. O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos.

Essa nova pedagogia, ao defender um projeto educativo pautado no lema “aprender a aprender”, visa ao desenvolvimento da capacidade adaptativa dos indivíduos diante das constantes mudanças que marcam o sistema de produção toyotista. Isso significa que o mais importante não é a transmissão do conhecimento produzido no decorrer do desenvolvimento histórico-social da humanidade, mas o domínio de conhecimentos advindos das necessidades imediatas do capitalismo. Para Duarte (2016, p. 23), nessa lógica “[...] as pedagogias verdadeiramente inovadoras são aquelas que não se preocupam com a transmissão de conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível, ou seja, as pedagogias do aprender a aprender”.

A didática da pedagogia do aprender a aprender está fundamentada nos princípios do escolanovismo, com isso, o mais importante não é a organização prévia do ensino e sim a orientação da aprendizagem dos alunos de acordo com seus interesses individuais. Fundamentada nesses pressupostos, a prática pedagógica é marcada pela imprevisibilidade, pois cabe ao professor agir com criatividade diante das necessidades imediatas de aprendizagem apresentadas pelos educandos.

A imprevisibilidade que marca a ação pedagógica pautada nas pedagogias do aprender a aprender atende às necessidades postas pela atual estrutura organizacional do capitalismo, pois, diante das mudanças constantes nesse sistema, há novas demandas de formação, isto é, “Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendentes’” (MORAES, 2003, p. 152).

O impacto dessas novas demandas do capitalismo no campo da didática foi retratado por Candau (2011), no trabalho apresentado em 1997, no qual ela retoma o texto “A didática e a formação de professores – Da exaltação à negação”, publicado em 1982. Após 15 anos dessa publicação, Candau (2011) assumiu novos princípios, rompendo com a perspectiva de “transformação social” que defendia no início dos anos 1980. Diante desse novo cenário, a referida autora afirma que

Os anos 90 inauguram uma nova etapa na vida da sociedade brasileira, assim como da educação. A hegemonia do projeto neoliberal consolida-se no contexto internacional e nacional, acentuam-se e multiplicam-se as formas de exclusão social e cultural, o impacto da globalização econômica e da mundialização da cultura intensifica-se, assim como a revolução da informação e a crise de paradigmas no nível das diferentes ciências, no âmbito cultural, político-social e ético (CANDAU, 2011, p. 72).

Nessa direção, a proposta é repensar o trabalho educativo e, conseqüentemente, a didática, propondo novas categorias e práticas sociais que respondam ao impacto gerado com a consolidação do projeto neoliberal. Para Candau (2011, p. 77), essa nova realidade “[...] favorece fortemente uma nova versão da perspectiva modernizadora e instrumental da educação e da Didática”. Além disso, essas mudanças na forma de organização da sociedade capitalista intensificam a competição e agravam as desigualdades e a exclusão social que ocasionam novas formas de intolerância, violência, racismo, xenofobia, diversas manifestações do nacionalismo, terrorismo etc. Como resposta a essa problemática gerada

com a nova dinâmica do atual sistema produtivo, a autora em destaque defende em suas pesquisas a reflexão sobre temas considerados emergentes nesse período, tais como o multiculturalismo, o estudo sobre a relação entre escola e cultura(s), as questões de gênero e raça, as novas formas de comunicação, as expressões de diversas classes sociais, a globalização, as múltiplas facetas da violência e da exclusão etc.

Essa diversidade nos temas considerados como objeto de estudo da didática “[...] parece ser a primeira manifestação da presença dos temas da pós-modernidade na Didática” (SFORNI, 2015a, p. 101). As teorias pós-modernas<sup>11</sup>, ao questionarem a crença na razão, na ciência, no progresso, no conhecimento objetivo e nas análises que partem de princípios universais para a interpretação de fenômenos pertencentes à realidade objetiva, acabam privilegiando o conhecimento local, produzido de acordo com as particularidades dos diferentes grupos sociais. Esse pensamento é identificado nos estudos de Candau (2011), quando ela propõe a ampliação do conceito de cultura, com base nas contribuições da perspectiva sociológica e, principalmente, nos princípios da etnografia no trato de questões culturais. Sendo assim, a busca pela “[...] desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar” (CANDAU, 2002, p. 106).

A incorporação de reflexões que contemplem temáticas relacionadas à diversidade cultural no currículo escolar é requerida por Candau (2002; 2011) como possibilidade de construir uma escola “verdadeiramente democrática hoje” (CANDAU, 2011, p. 107). Porém, esse discurso em defesa da diversidade cultural é questionado por autores como Moraes (2003, p. 164), pois, no entendimento desta,

[...] o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda.

O discurso de valorização da diversidade cultural acaba promovendo o apaziguamento das contradições e desigualdades que marcam a sociedade capitalista, isto

---

<sup>11</sup> Para Lyotard (1998) a pós-modernidade refere-se à condição sociocultural do capitalismo pós-industrial e, representou o rompimento com as antigas verdades consideradas absolutas, expressas pelo liberalismo, positivismo e marxismo. Uma das principais características da pós-modernidade é a valorização do relativismo, do individualismo, do efêmero e etc. O discurso pós-moderno dá ênfase aos conceitos relacionados à diversidade, a diferença, a pluralidade e aos ‘determinismos locais’.

é, a reivindicação do direito à diferença não garante a superação das relações de exploração pertencentes à lógica do capital. O atendimento às especificidades de cada grupo minoritário gera ações limitadas, restritas aos interesses particulares, impossibilitando uma análise crítica sobre as formas coletivas com que os homens organizam a vida. Duarte (2004, p. 55) também questiona o tratamento dado ao tema da diversidade afirmando que

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência a mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não perceberam que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhes permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista a manutenção das desigualdades sociais [...].

Em nome do respeito à diversidade cultural, o sistema capitalista assume os discursos relacionados a diversos fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias. Nessa direção, a narrativa em prol da diversidade é organizada de acordo com os anseios da lógica do capital. Porém, as diferenças não podem ser reduzidas à simples pluralidade, pois são partes constituintes das relações capitalistas, marcadas pela exclusão e desigualdade.

A ênfase no discurso da diversidade também contribui para a disseminação de teorias que valorizam os conhecimentos locais produzidos dentro do espaço escolar. Como afirma Carvalho (2010, p. 34), “A universalidade, legitimada pelas ‘grandes narrativas’, é considerada como um fator de exclusão e negação da singularidade. Por isso, o pensamento pós-moderno reabilita o local, se mostra sensível às diferenças [...]”. Essa tendência que privilegia os conhecimentos locais, em detrimento de uma visão que contempla categorias universais na análise do processo de ensino, é constatada nas reflexões que Candau (2011) apresenta sobre o cotidiano escolar e o saber docente. Nessa direção, há a defesa da realização de pesquisas que contemplem o cotidiano escolar, analisando os ritos, os comportamentos espontâneos, as linguagens, enfim questões relativas ao dia a dia das escolas (CANDAU, 2011).

No que se refere ao saber docente, a ênfase recai sobre os conhecimentos produzidos a partir das experiências vivenciadas pelos docentes dentro da sala de aula, isto é, nos saberes que nascem da experiência e são validados por ela. No entendimento de Candau (2011, p. 83), é “[...] fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito da reflexão sobre a Didática”.

A presença dessa temática é constatada na análise que Oliveira (2011) realizou sobre pesquisas publicadas na década de 1990. Nesse momento, o objetivo era avançar no trato de questões sobre o ensino, sem restringi-lo nos limites das suas relações com a aprendizagem. Com isso, o foco dos estudos no campo da didática, nesse período, voltou-se para o ensino, em especial, para a formação do professor. Nas pesquisas vinculadas ao campo da didática, “Pergunta-se menos: o que acontece dentro do aluno enquanto e quando ele aprende? Pergunta-se mais: como o professor constrói, no dia-a-dia, o seu saber sobre o ensino?” (OLIVEIRA, 2011, p. 134). Seguindo essa tendência de valorização dos saberes e do processo formativo dos professores, Oliveira (2011) constatou que, dos 29 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT de Didática da ANPED), nos anos de 1994 e 1995, 14 abordaram temáticas relacionadas à formação, à capacitação, aos saberes docentes, enfim, o foco incidia no professor.

Sobre a produção de conhecimento no campo da didática verificado no GT de Didática da ANPED, na década de 1990, Pimenta *et al.* (2013, p. 155) afirmam que,

A respeito das bases bibliográficas, a leitura feita identificou tendências como teorias didáticas; didática crítica; avaliação; formação e profissionalização de professores (reflexivos); relação sociedade e educação (com destaque para trabalho e educação, exclusão social, cultura escolar); currículo; novas tecnologias; novas linguagens (narrativas, imaginário); pesquisa-ação; modernidade e pós-modernidade; teorias da complexidade; projeto pedagógico; planejamento; interdisciplinaridade. Esse amplo quadro teórico indica também o alargamento das visões multirreferenciais do fenômeno ensino-aprendizagem.

Essa diversidade de temáticas contempladas nas pesquisas pertencentes ao campo da didática é uma tendência que vem crescendo na área. A inserção de novos temas como objeto de estudo da didática é acompanhada por investigações que priorizam temas referentes à formação de professores. Fernandes e Leite (2007) confirmam esse movimento ao analisarem a produção do GT de Didática, nos 30 anos de existência da ANPED, pois, dos 317 trabalhos analisados, 42 deles retratam sobre a formação de professores.

Além disso, as autoras identificaram diversificação nas abordagens metodológicas utilizadas nesses 30 anos no campo da didática, pois há pesquisas etnográficas, pesquisa-ação, estudo de caso, estudos exploratórios e pesquisa participante (FERNANDES; LEITE, 2007).

O destaque dado aos autores que estudam os conhecimentos relativos à formação de professores é mencionado por André (2008) ao analisar o referencial teórico utilizado nos trabalhos apresentados no GT de Didática da ANPED, no período de 2003 a 2007. Os temas mais abordados nessas pesquisas são a) estudos sobre a avaliação da aprendizagem ou do ensino superior e estudos sobre avaliação institucional; b) estudos sobre a importância da pesquisa na melhoria do ensino; c) estudos das práticas docentes e escolares; d) estudos teóricos que discutem conceitos sobre o ensinar (ANDRÉ, 2008). As técnicas de coletas de dados presentes nessas pesquisas priorizam, primeiramente, as entrevistas, seguidas da observação, livros e artigos, questionário, registro escrito. Para Sforzi (2015a, p. 103), esses dados, “[...] em nosso entendimento, permitem a produção de um conhecimento mais descritivo da realidade escolar, do que propositivo”.

Marcondes, Leite e Leite (2011) analisaram as produções das reuniões anuais da ANPED entre os anos de 2004 a 2008. Nessa investigação, os autores buscaram problematizar a dimensão propositiva desses estudos, ou seja, quais as contribuições da pesquisa em didática para a prática pedagógica. Além disso, Marcondes, Leite e Leite (2011) investigaram a veracidade de dois problemas que acometem a área da didática, anunciados em outras revisões realizadas por autores desse campo: a) dispersão do campo; e b) concentração no campo de formação de professores. Em relação à dispersão do campo da didática, os referidos autores afirmam que os artigos apresentados retratam temas clássicos dessa área, mas nos trabalhos que dão ênfase a temáticas relacionadas ao cotidiano escolar há diversidade nos temas abordados, e isso contribui para a dispersão da área, o que “[...] dificulta a possibilidade de síntese dos conhecimentos produzidos” (MARCONDES; LEITE; LEITE, 2011, p. 326).

Porém, para Candau (2009), essa diversificação é decorrente das novas exigências postas pela contemporaneidade à escola e que afetam o processo de ensino e aprendizagem; com isso, na visão da autora, “[...] mais do que uma questão de dispersão, é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas” (CANDAU, 2009, p. 38).

Em consonância com o pensamento de Candau (2009), Marcondes, Leite e Leite (2011) defendem a necessidade de se enfrentar essa multiplicidade temática no campo da didática, com o intuito de se evitar que essa pluralidade de objetos de pesquisa promova a dispersão da área.

O grande número de estudos voltados à formação de professores também é questionado por Marcondes, Leite e Leite (2011), pois, para os autores, não há uma variação no referencial teórico abordado. Sendo assim, há o predomínio de citações de diversas obras de autores como Nóvoa, Tardiff e Zeichner. Na visão das autoras, essa valorização de pesquisas sobre a formação de professores acaba retirando o espaço para reflexões sobre outros objetos de estudo “[...] que poderiam ser abordados e/ou aprofundados estão sendo preteridos nas pesquisas no campo por uma ênfase, que consideramos excessiva [...]” (MARCONDES; LEITE; LEITE, 2011, p. 326).

Em consonância com a pesquisa de André (2008), as autoras em destaque no parágrafo anterior confirmam a ausência de temas como o atendimento à diversidade de raça, gênero, os desafios da educação em tempos pós-modernos e as diversas formas de aprender.

Diante desse cenário, novas exigências são requeridas do campo da didática, ou seja, além de contemplar novos objetos de estudo atrelados às concepções pós-modernas, há valorização da dimensão prática do cotidiano escolar. Esse discurso em prol de temas atrelados à lógica pós-moderna contribui para o questionamento do conhecimento científico como o principal objeto de ensino da escola.

Em síntese, as revisões realizadas por Fernandes e Leite (2007), André (2008), Marcondes, Leite e Leite (2011), Oliveira (2011) e Pimenta *et al.* (2013) revelam um novo contexto na pesquisa em didática. Para Sforzi (2015a, p. 104), “É possível perceber, portanto, que a educação está passando, num mesmo momento, por um processo de desdidatização (AMARAL, 2004) e de desvalorização do conhecimento científico”. Com isso, a didática, sem ter “o que ensinar” (conhecimento científico) e “como” (formas de ensinar), viu restar-lhe a problematização de vários temas (SFORZI, 2015a). Ao considerar inúmeras temáticas como objeto de estudo da didática, podemos correr o risco de promover a perda de especificidade desse campo. Como ressalta Libâneo (2008, p. 237), a didática encontra-se em uma

[...] encruzilhada teórica e investigativa: retomar o seu objeto próprio – aprendizagem e o ensino – tornando a disciplina relevante para a formação profissional dos professores, ou abdicar-se de seu objeto, fragmentando seu conteúdo em temas dispersos, tornando inconsistente a prática docente voltada para a aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos.

Essa encruzilhada é produto das disputas iniciadas na década de 1980 sobre o objeto de estudo da didática. Inicialmente, havia um movimento contrário ao tecnicismo, que negava a dimensão técnica e operacional do trabalho docente. Posteriormente, na década de 1990 e início do XXI, o campo da didática assumiu novas perspectivas de formação vinculadas às necessidades neoliberais, como a defesa de estudos voltados a novos temas pertencentes à concepção pós-moderna e a ênfase em pesquisas sobre a formação de professores destacando os saberes advindos do cotidiano escolar.

Essas tensões que perpassaram o campo da didática nas últimas décadas contribuíram para o distanciamento dessa área no trato de questões sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem. Nos cursos de formação de professores, a disciplina de didática ora está restrita à transmissão de técnicas, ao treino de habilidades por meio da organização e apresentação do microensino, ora tem o foco residindo no debate de diversas temáticas postas pela sociedade contemporânea. Esse é um fenômeno promovido pelas demandas impostas com a entrada das políticas neoliberais no cenário educacional brasileiro e que vêm contribuindo para a materialização de práticas pedagógicas que promovem a resignificação do método pedagógico histórico-crítico, reduzindo-o a um conjunto de passos lineares a serem seguidos pelos professores.

Outro fato que explica esse distanciamento da didática no trato de questões sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem foi identificado por Martin e Romanowski (2010), pois, na análise da nova proposta curricular dos cursos de licenciaturas de cinco universidades do Paraná, constatou-se que, na maioria deles, a disciplina didática geral deixou de ser ofertada e o processo de ensino, principal objeto de estudo desse campo, passou a ser trabalhado pelas metodologias específicas pertencentes às áreas do conhecimento. Em uma universidade pública localizada no interior do Paraná, as autoras verificaram que, dos 15 cursos de licenciatura, apenas três deles contemplavam a disciplina de didática geral. Nos demais, o processo de ensino é estudado em didáticas e metodologias específicas. Sendo assim,

Verifica-se que a didática geral, enquanto área do conhecimento que tem como objeto de estudo o processo de ensino numa dimensão de totalidade, buscando compreendê-lo em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção pretendida (Martins, 2008, p. 176), vem perdendo espaço (MARTIN; ROMANOWSKI, 2010, p. 211).

Esse encolhimento ou exclusão da didática nos cursos de licenciatura teve impacto na produção de conhecimentos sobre a ação docente. As disciplinas de didática que contemplavam o processo de ensino acabavam enfatizando aspectos específicos como estratégias de aprendizagem, recursos didáticos relacionados à determinada área do conhecimento, técnicas de ensino etc. A concepção de didática que considera o processo de ensino como objeto de estudo numa dimensão de totalidade é substituída por uma formação que valoriza o “aprender a aprender” (MARTIN; ROMANOWSKI, 2010). Nessa lógica, cabe ao professor aprender habilidades específicas, isto é, competências necessárias para saber fazer. O objetivo é formar um sujeito produtivo numa perspectiva neoliberal.

A didática geral, enquanto uma disciplina que contempla princípios mais amplos para a organização do processo de ensino, segue perdendo espaço para uma perspectiva que valoriza as didáticas e metodologias específicas das áreas do conhecimento. Esse cenário representa os anseios da lógica do capital que prima por uma formação que atenda a demandas específicas e voláteis, de acordo com os anseios do mercado de produção.

Não é viável, na perspectiva desse sistema produtivo, uma didática geral responsável por refletir e investigar modos de organização do ensino que garanta o desenvolvimento psíquico de todos os sujeitos; a tendência que vigora é a valorização de didáticas e metodologias específicas, parciais, responsáveis por qualificar o sujeito com competências de que o mercado produtivo necessita para seu crescimento. Inserida nesse contexto, a defesa de diversas temáticas como objeto de estudo da didática contribui para a dispersão dessa área, além de promover um recuo nos estudos contemplando conhecimentos científicos que garantam a organização do ensino com vistas ao desenvolvimento humano.

O recuo da pesquisa em didática na investigação da organização do processo de ensino e aprendizagem obstaculiza a articulação entre esse campo do conhecimento e teorias que apresentam contribuições para a prática pedagógica, como a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. No que se refere à articulação entre a didática e a teoria histórico-cultural, Sforzi (2015a) defende que essa relação possibilita a produção de conhecimentos que instrumentaliza o professor na organização e desenvolvimento da atividade de ensino de conteúdos escolares. Porém, “Entre 1980 e 1990, quando essa teoria se tornou conhecida no Brasil, a Didática passava por um momento de autorreflexão e de recuo no trato das questões do ensino” (SFORZI, 2015b, p. 3). Além disso, os conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural, como a zona de desenvolvimento próximo, a

mediação simbólica, são citados em inúmeras pesquisas na área da educação, porém poucas se dedicaram a sistematizar ações para a efetivação desses pressupostos nas práticas de ensino (SFORNI, 2015b).

Se por um lado, chegava em solo brasileiro uma psicologia de base marxista que apontava possibilidades para se pensar o ensino de conteúdos escolares com vistas ao desenvolvimento humano, por outro, também “desembarcaram” concepções que influenciaram as políticas públicas brasileiras, bem como as pesquisas acadêmicas, que elegeram outros temas para estudos e pesquisas (SFORNI, 2015a, p. 105).

A chegada da psicologia histórico-cultural em solo brasileiro coincidiu com a reestruturação do sistema produtivo capitalista, que, por meio de documentos financiados pelos organismos multilaterais, influenciaram na elaboração das políticas públicas brasileiras e nas pesquisas realizadas no campo da didática. As tensões vividas no campo da didática e a inclusão do país no contexto da globalização das políticas neoliberais contribuíram para o afastamento entre essa área do conhecimento e a teoria histórico-cultural. A influência das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, como retratamos no decorrer desta seção, também gerou impactos na consolidação e disseminação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, bem como na relação entre essa tendência pedagógica e o campo da didática (SAVIANI, 2007). Os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, em alguns documentos oficiais, foram ressignificados para atender às exigências neoliberais. Esse fato pode ser identificado, por exemplo, no “Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná” (1990), pois os estudos de Orso e Tonidandel (2013, p. 150) revelaram que,

[...] apesar de estar no senso comum dos educadores do Paraná que o Currículo está fundamentado na PHC, mesmo a partir de uma análise rápida, não dá para deixar de constatar que ele não se compõe de uma “orquestra de uma nota só”, não se trata de uma proposta unitária e coerente. Sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revela um forte caráter eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget e traz também algumas referências (poucas) da PHC [...].

Esse ecletismo teórico em uma proposta curricular que se diz fundamentada na pedagogia histórico-crítica revela que os fundamentos dessa tendência pedagógica foram ressignificados e fragmentados ao gosto da lógica neoliberal, pois, como Orso e Tonidandel (2013) afirmam, a estratégia do governo paranaense foi elaborar uma proposta

que se dizia crítica, pois, diante da organização popular alcançada pelas lutas sociais contra a ditadura, era necessário assumir o discurso dos docentes para se evitar conflitos e amortecer a resistência, garantindo-se a governabilidade. Assim, o Estado do Paraná, gerido de acordo com a lógica neoliberal, aderiu à pedagogia histórico-crítica em sua proposta curricular (1990), mas, como ressaltam Orso e Tonidandel (2013, p. 150), “De nada adianta, portanto, tornar obrigatória a ‘adoção’ de uma proposta pedagógica como ocorreu no caso do Currículo Básico do Paraná, por meio do parecer CEE n. 242 de 04/10/1991, sem que se criem as condições efetivas para colocá-lo em prática”. A falta de condições<sup>12</sup> que de fato possibilitassem a implantação da pedagogia histórico-crítica está contribuindo para a fragmentação do método histórico-crítico no cenário educacional do Paraná, isto é, sem uma formação que garanta o domínio dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a compreensão do docente sobre esses pressupostos acaba sendo superficial e fragmentada.

A partir dessa discussão, é possível constatar que, com a entrada das políticas neoliberais no cenário educacional brasileiro, teorias como a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são incorporadas pelos discursos neoliberais, perdendo a base materialista histórico-dialética que as sustentam. No campo da didática, essas políticas neoliberais estão contribuindo para a dispersão do seu objeto de estudo, ao abordar diversas temáticas, como retratamos no decorrer desse capítulo. Além disso, há um recuo da didática no trato de questões sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem, fenômeno esse que promove um distanciamento desse campo de pressupostos teóricos como da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural. Por isso, almejamos, neste estudo, promover uma articulação entre a pedagogia histórico-crítica, a teoria histórico-cultural e o campo da didática, com o objetivo de refletir sobre a organização do ensino que de fato promova o desenvolvimento psíquico de todos os sujeitos.

É no movimento entre essas teorias que buscamos sistematizar princípios que contribuam para a construção de uma concepção de didática, cujo objeto seja a organização do ensino dos conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade, almejando garantir uma formação capaz de possibilitar o desenvolvimento do sujeito nas máximas potencialidades humanas e não apenas para atender a uma demanda específica do

---

<sup>12</sup> Para Orso e Tonidandel (2013), as escolas públicas paranaenses estão com salas superlotadas, prédios com condições inadequadas e falta formação contínua para os professores.

modo de produção capitalista. Assim, defendemos que a intermediação entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica representa a possibilidade de superação das concepções de didática que legitimam a lógica do capital. Mas, de que modo a articulação entre essas teorias pode contribuir para a construção de uma didática na qual o professor não se transforme em mero executor de procedimentos e planejamentos prontos retirados de livros didáticos ou da mídia? Em busca de respostas para esse questionamento, analisamos, a seguir, a unidade teórico-metodológica existente entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, a fim de apresentar os motivos que justificam a articulação entre essas teorias, como possibilidade de contribuir para a construção de uma concepção de didática comprometida com o desenvolvimento humano.

### **3 A UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Nessa seção, o objetivo é apresentar as raízes tanto da teoria histórico-cultural como da pedagogia histórico-crítica, discutindo sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e ontológicos que as sustentam. Nesse movimento, buscamos definir a unidade teórico-metodológica existente entre a teoria psicológica de Vygotski<sup>13</sup> e a teoria pedagógica de Saviani, com o intuito de garantir a organização e a materialização de uma prática pedagógica que considere de fato o diálogo entre essas teorias, como possibilidade de superar aquelas concepções didáticas que legitimam tendências como a do “professor tarefeiro”.

#### **3.1 OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E ONTOLÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A psicologia histórico-cultural começou a ser desenvolvida na década de 1920, por Lev Semionovitch Vygotski, Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, na recém-formada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Essa teoria psicológica surgiu em um contexto pós-revolucionário marcado por lutas que visavam à superação do capitalismo e à construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. Com a vitória da Revolução Socialista em outubro de 1917, havia vários desafios a serem enfrentados pelo governo soviético, dentre eles, a transformação da educação em um direito de todos, já que nesse período 90% da população russa era analfabeta (PRESTES, 2012). Além da superação desses altos índices de analfabetismo, o regime socialista deveria garantir o fim da fome, da exploração do trabalhador, o acolhimento de milhões de crianças órfãs que viviam nas ruas em decorrência das guerras, enfim, possibilitar a toda a população russa condições mais dignas de vida. Para alcançar tais metas, a Rússia socialista necessitava da colaboração de pesquisadores, cientistas e especialistas para a construção de uma produção científica capaz de promover a formação de um novo homem com base nos princípios marxistas.

---

<sup>13</sup> Utilizaremos a grafia Vygotski por predominar essa forma de escrita na maioria dos textos utilizados nesta pesquisa. Contudo, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, mantivemos a grafia original.

Na formação desse novo homem e da nova escola, fundamentada no pensamento revolucionário de Karl Marx, participaram diversos estudiosos que acreditavam na transformação do seu país. Dentre esses intelectuais, estavam Vygotski e o seu grupo, que provocaram uma verdadeira revolução na concepção de psicologia, ao defender que a formação da consciência humana se sustenta nos aspectos sociais, históricos e culturais. Para a construção dessa “nova psicologia”, Vygotski e seus colaboradores realizaram uma investigação à luz do método materialista histórico-dialético. Esse estudo pode ser encontrado nas discussões realizadas no texto “O significado histórico da crise da Psicologia”, no qual Vigotski (1991) deixa claro que, ao analisar as teorias psicológicas da sua época, o objetivo não era tecer críticas a um autor em específico, mas promover a superação da dicotomia e disputas existentes entre as teorias psicológicas materialistas e as idealistas. Nessas concepções, há uma oposição entre subjetividade e objetividade, isto é, de acordo com as psicologias idealistas, o homem é responsável por criar, a partir da sua própria subjetividade, os conhecimentos, independente da interferência ocasionada pelas condições objetivas. Já nas psicologias materialistas o sujeito é predeterminado pelo meio no qual está inserido, sem nele interferir, isso significa que nessa lógica os fatos apresentam-se independente da ação humana.

Para romper com esse dualismo, Vigotski (1991) propõe a “nova psicologia”, denominada por ele de psicologia geral, responsável por unir os ramos particulares da psicologia (psicologia do desenvolvimento, vocacional, experimental etc.) por meio do método materialista histórico-dialético. Tal posicionamento é defendido por Vygotski (1991, p. 391, tradução nossa) ao afirmar que

O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque estas se obtêm sobre a base da própria ciência). Não quero saber de momento, retirando dentre um par de citações o que é a psiquê; o que desejo é aprender, na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique.<sup>14</sup>

Para a construção da psicologia comunista, não bastava reproduzir diversas citações de Marx, Lênin ou Engels, seguidas de explicações sobre o psiquismo humano, pois, no

---

<sup>14</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Lo que se puede buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción (de la hipótesis. R. R.) No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la globalidad del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique* (VYGOTSKI, 1991, p. 391).

entendimento de Vigotski (1991), o mais importante era aprender, com base nas leis que regiam o método de Marx, o modo de construir essa “nova psicologia”. Sendo assim, para a psicologia vygotskiana, a base explicativa para os fenômenos humanos estava no materialismo histórico-dialético, método considerado por Vigotski (1991) capaz de orientar a análise da realidade contemplando toda sua complexidade, partindo de uma perspectiva histórica, na qual a formação do psiquismo humano ocorre por meio das relações estabelecidas no contexto histórico e social no qual o sujeito está inserido.

O grande diferencial da psicologia histórico-cultural foi compreender o psiquismo humano como um fenômeno histórico-social, enquanto a “velha psicologia” desconsiderava que o homem, no processo de criação de instrumentos, modifica a natureza e também o seu próprio psiquismo, interagindo com outros sujeitos, produzindo conhecimentos que serão transmitidos a futuras gerações por meio da linguagem. A tarefa da “nova psicologia” era garantir, a partir de uma perspectiva histórica, a superação das relações imediatas, das análises presas às aparências e às particularidades dos fenômenos. Mas, como na lógica do materialismo histórico-dialético não há a simples exclusão do velho para a consolidação do novo, os pressupostos das tendências psicológicas materialistas e idealistas foram superados por incorporação pela psicologia histórico-cultural.

Para a lógica dialética do conhecimento, a realidade está em permanente movimento gerado por contradições. Isso significa que, nessa perspectiva, uma coisa pode ser ela mesma e ao mesmo tempo algo diferente de si, isto é, na lógica dialética não há a exclusão entre o princípio da identidade e o princípio da não identidade, pois, da luta entre permanecer no que é e se transformar em algo diferente de si, é gerado um ser novo que supera por incorporação o que era antes, transformando-se em algo qualitativamente novo. Essa contradição dialética é explicada por Lefebvre (1979, p. 194, grifos do original):

E, não obstante, a dialética não é uma espécie de apologia da contradição. A contradição interna é uma lei da natureza e da vida: uma lei dolorosa. A mãe que traz o filho no ventre, e que lhe dá a sua substância e ainda se arrisca a morrer para que ele nasça, vive sob o domínio dessa lei, ainda que não a conheça. Mas a contradição, em si, é insuportável. O devir, que tem como raiz profunda a contradição e que é essencialmente “**tendência**”, tende precisamente a sair da contradição, a restabelecer a unidade. Na contradição, as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas – o movimento que as une e as atravessa – tende através de si para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso porque esse “terceiro termo” compreenderá o que há de positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor.

A psicologia histórico-cultural regida por essa contradição dialética não exclui as demais tendências psicológicas, mas as supera, incorporando-as em uma concepção histórica e social que defende a unidade dos processos psíquicos humanos, a integração entre os aspectos objetivos e subjetivos do homem. Para se alcançar tal unidade na psicologia, Vygotski (1991) propõe como método unificador o materialismo histórico-dialético. Assim, a construção dos pressupostos da psicologia histórico-cultural ocorreu a partir e contra os postulados que já existiam na época da escola vygotskiana.

A organização de uma psicologia que contemplasse o mundo em transformação e as lutas de classe que se faziam presentes exigiam uma análise dos fenômenos psíquicos a partir das relações de produção que o homem estabelecia em sociedade. Vygotski (1991), fundamentado no pensamento marxista, defendia que os conceitos e seu desenvolvimento não estão desvinculados dos sujeitos concretos, históricos e socialmente situados. Ao contrário das visões idealistas, a psicologia histórico-cultural compreende que o ponto de partida para o estudo do psiquismo humano é a realidade objetiva, as relações reais entre os homens, o modo como eles organizam e produzem a sua sobrevivência. Desse modo, o estudo das funções psíquicas superiores para a perspectiva histórico-cultural pressupõe a análise do desenvolvimento histórico e social do homem, rompendo com as concepções defensoras do determinismo biológico.

A busca por uma psicologia marxista para Vygotski (1991) não significava a junção de dados psicológicos empíricos a citações dos clássicos marxistas ou a inserção dos pressupostos de Marx em tendências psicológicas incompatíveis com esse referencial teórico, mas a construção de uma ciência psicológica à luz do método materialista histórico-dialético. Com isso, nas investigações psicológicas guiadas pela lógica dialética, Vygotski e seus colaboradores deveriam partir da forma mais desenvolvida do objeto ou fenômeno a ser estudado para então compreender a sua gênese e, após a análise da origem histórica do objeto investigado, retornariam ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, que passaria a ser entendida em toda a sua complexidade. Esse princípio metodológico da dialética é retratado por Marx (1978, p. 120) na seguinte afirmação: “A anatomia do homem é chave da anatomia do macaco”. Isso significa que a análise da lógica do desenvolvimento de um fenômeno ou objeto considerando como ponto de partida a sua forma mais desenvolvida garante a compreensão das múltiplas determinações e relações que o compõem.

O materialismo histórico-dialético, enquanto método filosófico, contempla princípios que fundamentaram a psicologia histórico-cultural no processo de análise da psique humana entendida como um fenômeno histórico. O objetivo da investigação realizada por Vygotski (1995, p. 89, tradução nossa) era construir uma “[...] psicologia do homem, que é a meta de toda nossa investigação. A psicologia está se humanizando”<sup>15</sup>. No processo de construção dessa psicologia, a concepção de ciência, de realidade e de conhecimento adotada por Vygotski (1991) e seus seguidores expressa os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Assim, fundamentar-se nos pressupostos dessa teoria psicológica significa assumir todas as dimensões que sustentaram a sua investigação, isto é, os fundamentos do método filosófico materialista histórico-dialético. Diante de tal afirmação, a compreensão dos pressupostos desse método é condição para os estudos embasados na teoria histórico-cultural, por isso a seguir apresentamos alguns elementos desse método.

Na sistematização do materialismo histórico-dialético, Marx (1978) partiu da análise das bases materiais, investigando o homem no processo de produção dos seus meios de sobrevivência, isto é, o sujeito real que, por meio das relações que estabelece com outros representantes da sua espécie e com a natureza, produz a história. A lógica dialética parte do pressuposto de que a existência humana não é determinada pela consciência do homem, mas, ao contrário, é a vida que determina a consciência do sujeito. Na sua obra “O método da economia política”, Marx (1978) aborda as relações entre o todo e as partes, entre o concreto e o abstrato, entre o lógico e o histórico. Para o estudo sobre a realidade econômica de determinado país, o referido autor afirma que essa investigação pressupõe começar pelo real, o concreto, mas, no entendimento de Marx (1978), a apropriação do concreto não ocorre de modo imediato, pelo simples contato direto com a realidade objetiva. Essa aproximação direta gera no pensamento humano apenas uma “representação caótica do todo”. A apropriação do concreto requer a mediação de categorias abstratas. Assim, por meio da análise, “[...] chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples” (MARX, 1978, p. 116). Mas, para esse método, o domínio da essência do objeto investigado não se encerra nesse momento, pois ainda é necessário se

---

<sup>15</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*En ello se manifiesta el intento de crear la psicología del hombre, que es la meta de toda nuestra investigación. La psicología se está humanizando*” (VYGOTSKI, 1995, p. 89).

percorrer o caminho inverso, chegando-se, novamente, por meio da mediação da síntese, ao objeto inicial, porém agora ele não é entendido como uma “representação caótica do todo”, mas como “[...] uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116).

Para compreendermos esse movimento que compõe a lógica dialética, é necessário explicarmos o significado que Marx atribui aos termos “categorias abstratas” e “categorias concretas”, bem como a relação entre as partes e o todo. A relação entre o abstrato e o concreto, na ótica marxista, é marcada por contradições, são momentos inseparáveis do mesmo processo de apropriação do fenômeno ou objeto pertencente à realidade objetiva. Mas, no entendimento de Marx (1978), as categorias abstratas revelam relações mais simples, parciais, unilaterais, enquanto as categorias concretas são definidas por nexos mais complexos, multilaterais, que contemplam o todo. Na lógica dialética, essas categorias se relacionam no processo de ascensão do abstrato ao concreto, isto é, caminha do simples, da parte para o concreto, considerado o todo. Porém, como afirma Corazza (1996, p. 39), “[...] isto não quer dizer que o verdadeiro ponto de partida não seja a realidade sensível, pois está se referindo ao momento da exposição, que foi precedido por todo um trabalho de investigação, momento em que são feitas as abstrações”. Tal explicação pode ser confirmada no trecho em que Marx (1978, p. 116) explica o significado do concreto:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

Nessa lógica, o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento, é o resultado do processo de síntese. Contudo, Marx (1978) deixa claro que o concreto também é o ponto de partida, mas da intuição e da representação. Como entender isso? O concreto-ponto de partida é o concreto real, empírico, tal como se apresenta na realidade sensível, tal como o sujeito capta por meio da observação imediata. Nesse momento, o todo é representado de forma caótica, sincrética e confusa, não há a

compreensão sobre o modo como o objeto investigado é constituído, enquanto o concreto-ponto de chegada é a apropriação dialética do concreto real pelo pensamento, isto é, o concreto pensado. Em suma, para a dialética, antes de chegar às categorias abstratas, o pensamento humano parte da realidade sensível, porém nesse momento o concreto real, que contempla as complexas redes de relações presentes no campo da realidade, não deixa de ser a referência, apesar de o sujeito ainda não dominar a essência daquele.

Quando Corazza (1996) afirma que a realidade sensível é o verdadeiro ponto de partida para o estudo de um objeto ou fenômeno, ela justifica tal assertiva retratando que isso é possível porque Marx, ao defender o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, está se referindo ao momento da exposição, posterior ao processo de investigação, que parte do real imediato até as categorias abstratas produzidas por meio da análise das diferentes formas de desenvolvimento do fenômeno estudado. Essa inter-relação do método de exposição com o método de investigação é um dos princípios do materialismo histórico-dialético, pois, como afirma Marx (2006, p. 28),

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

Isso significa que o estudo de um fenômeno com base na lógica materialista histórica e dialética contempla esses dois momentos distintos e interdependentes. O objetivo de Marx, ao propor esse caminho de investigação, é captar o objeto ou fenômeno em movimento, uma análise histórica capaz de apreender o processo de transformação das propriedades e/ou relações que compõem o objeto de estudo. Como afirma Vygotski (1995, p. 67-68, tradução nossa), a exigência do método dialético é contemplar

[...] o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde que surge até que desapareça, isso implica colocar de manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim que constitui seu fundamento.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento*” (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68).

A defesa de uma análise histórica dos fenômenos é um princípio fundamental que Vygotski (1995) adotou na construção da nova psicologia. Mas, para captar a natureza histórico-social do psiquismo humano, os métodos de investigação existentes na época de Vygotski não eram suficientes, por isso a urgência em elaborar um novo método para a psicologia.

Cedro e Nascimento (2017) afirmam que esse novo método, sistematizado no processo de construção da psicologia histórico-cultural, deve ser considerado uma expressão particular do método filosófico materialista histórico e dialético. Isso significa que Vygotski e seus colaboradores enfrentaram o desafio de organizar um método particular que fosse capaz de expressar os fundamentos do materialismo histórico-dialético na pesquisa sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, consideradas por esse viés teórico como o objeto de estudo central da psicologia. Porém, com base nessa lógica, um método investigativo particular para cada ciência não é algo dado a priori e, como afirmam Araújo e Moraes (2017, p. 49), ele não pode ser compreendido “[...] como um simples desdobramento de princípios gerais contidos no materialismo histórico e dialético, tampouco como um quadro de procedimentos a serem “seguidos” em cada pesquisa [...]”. A elaboração de um método de investigação para a ciência psicológica depende do objeto de estudo a ser pesquisado, pois o “[...] objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”<sup>17</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa).

Assim, ao afirmar que o objeto de estudo da psicologia é o desenvolvimento histórico-social das funções psicológicas superiores, Vygotski (1995) cria a necessidade de elaborar um método voltado para a análise histórica do psiquismo humano. Nesse contexto, a construção desse novo método constitui-se “[...] em umas das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação”<sup>18</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa). Defender que a elaboração de um método investigativo de uma ciência particular depende das relações que ele estabelece com o objeto a ser pesquisado, não significa negar a possibilidade de considerar e afirmar determinados princípios que orientam esse

---

<sup>17</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha*” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

<sup>18</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación*” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

processo. Tais princípios, no caso da teoria histórico-cultural, estão assentados em uma concepção de ciência, de realidade e de história fundamentada na filosofia materialista histórica e dialética.

Ao analisarmos o “Tomo III das Obras Escolhidas” de Vigotski (1995), é possível identificarmos esses princípios que sustentaram o processo de construção do método investigativo. Dentre eles, o autor defende a necessidade de considerar a natureza histórica de um fenômeno e, como processo para captar essa historicidade, propõe a elaboração de um método de análise histórico. Como já afirmamos anteriormente, realizar uma análise histórica significa considerar o fenômeno investigado em movimento naquilo que ele é, foi e pode vir a ser. Em síntese, Vigotski (1995) incorporou e afirmou, em seu método de investigação denominado de método genético experimental, princípios gerais do materialismo histórico e dialético, como a análise do objeto considerando o seu processo de desenvolvimento ao invés do estudo que se dedica às formas prontas e acabadas; a superação da descrição pela explicação científica, revelando a essência e não apenas a aparência do fenômeno estudado; a análise das unidades que conservam uma relação com o todo, pois, ao contrário da investigação científica que decompõe os elementos fragmentando o objeto de estudo, essas unidades “[...] não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser o objeto de explicação”<sup>19</sup> (VYGOTSKI, 1991, p. 288, tradução nossa). Mas, esses princípios não se manifestaram no método investigativo vygotkiano como puras abstrações determinadas a priori, e sim “[...] já concretizados e internamente determinados pelo objeto próprio da Psicologia como ciência” (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 49).

Para investigar o processo de desenvolvimento histórico-cultural das funções psíquicas superiores, Vygotski (1995, p. 70, tradução nossa) afirma que, primeiramente, é necessário descobrir o que de fato se desenvolve no psiquismo humano, isto é, “Antes de estudarmos o desenvolvimento, devemos esclarecer o que se desenvolve”<sup>20</sup>. Por isso, o referido autor começou a investigação pela análise dos comportamentos fossilizados ou das funções psíquicas rudimentares, o objetivo era “[...] revelar como o grande se manifesta no pequeno”<sup>21</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 66, tradução nossa). O estudo dessas formas

---

<sup>19</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] no pierden las propiedades inherentes al conjunto que deben ser objeto de explicación” (VYGOTSKI, 1991, p. 288).

<sup>20</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Antes de estudiar el desarrollo, debemos esclarecer qué se desarrolla” (VYGOTSKI, 1995, p. 70).

<sup>21</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] revelar cómo se manifiesta lo grande en lo más pequeño” (VYGOTSKI, 1995, p. 66).

fossilizadas garante a explicação sobre a condição histórica inicial que possibilitou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, assim, determinar o que seria a unidade essencial de análise para investigá-las. Seguindo essa lógica, Vygotski (1995) concluiu que o que se desenvolve no psiquismo humano é a capacidade de elaboração e uso de signos para se resolver uma tarefa psicológica.

Contudo, esse ainda não representa o estudo das funções psicológicas superiores, pois “O conhecimento da estrutura das funções rudimentares nunca poderá nos fazer conhecer nem a estrutura nem o caráter de atividade das funções superiores vivas”<sup>22</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 66, tradução nossa). Esse primeiro movimento investigativo estabeleceu a unidade de análise ou a abstração fundamental que guiou a construção de toda a teoria de Vygotski. Assim, a base para a sistematização do método de investigação utilizado na análise concreta de cada função psíquica superior foi o processo de elaboração e uso de signos. Mas o que são signos? Para Vygotski (1995, p. 146, tradução nossa), o signo “[...] é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si”<sup>23</sup>. É um instrumento psíquico com o qual o homem começa a controlar o seu próprio comportamento.

Chamamos de signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação [...]. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo<sup>24</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 83, tradução nossa).

É justamente essa capacidade de elaboração e uso de signos que diferencia, do ponto de vista psicológico, o homem do animal, garantindo o processo de formação das funções psíquicas superiores. Sem esses “estímulos-meios artificiais” elaborados a partir das relações sociais historicamente desenvolvidas pelos homens, seriam impossíveis a

<sup>22</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El conocimiento de la estructura de las funciones rudimentarias nunca podrá hacernos conocer ni la estructura ni el carácter de actividad, de las funciones superiores vivas* (VYGOTSKI, 1995, p. 66).

<sup>23</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo*” (VYGOTSKI, 1995, p. 146).

<sup>24</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo*” (VYGOTSKI, 1995, p. 83).

atividade laboral e toda a vida social (VYGOTSKI, 1995). Os signos, portanto, possuem uma origem social e têm como função ser um meio de relação entre os homens tanto no plano filogenético como no ontogenético. Como as funções psicológicas superiores se desenvolvem graças a essa atividade de significação, é possível afirmar que elas são produto das relações sociais. É com base nessa tese da teoria histórico-cultural que Cedro e Nascimento (2017, p. 38) afirmam que “[...] encontramos de forma explícita a vinculação filosófica e política da teoria de Vigotski com relação à teoria marxista”.

Neste estudo, o objetivo não é explicar as particularidades e as categorias específicas que compõem o método genético-experimental de Vygotski (1991), mas o seu processo de construção considerando-o expressão do método materialista histórico e dialético. O vínculo estabelecido entre a base filosófica e política da teoria de Marx (1978) e o método psicológico vygotkiano é confirmado no movimento concreto de elaboração de todos os pressupostos da teoria histórico-cultural. Vygotski (1991), ao propor a criação de uma psicologia do homem, buscou não apenas compreender o curso do desenvolvimento psíquico, mas os modos de se intervir na direção e na qualidade desse desenvolvimento. É importante ressaltar que, nesse processo de investigação realizado por Vygotski (1991), o homem foi compreendido como um ser histórico, concreto e não como uma entidade abstrata. Portanto, o método vygotkiano, como expressão do materialismo histórico e dialético, considera que o desenvolvimento do homem depende das relações sociais objetivas das quais este participa.

O projeto científico de Vygotski (1991) visa garantir, a cada ser singular, o domínio das máximas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade. Para tanto, é necessário que o sujeito domine o sistema de signos produzidos a partir dessas relações sociais constituídas ao longo da história do gênero humano. Mas, a garantia desse pleno desenvolvimento depende da luta científica e política por uma sociedade livre, pois, como afirma Vygotski (2004, p. 7-8),

[...] a essência de toda esta discussão consiste no fato que esta dupla influência de fatores inerentes à indústria de grande escala sobre o desenvolvimento pessoal do homem, esta contradição interna do sistema capitalista, não pode ser solucionada sem a destruição do sistema capitalista de organização industrial.

A teoria psicológica de Vygotski em consonância com o materialismo histórico dialético defende a transformação das relações sociais como condição para se superar a degradação da personalidade humana gerada pela forma capitalista de produção. Esse

posicionamento político não é uma parte acessória da teoria vygotskiana, mas a meta principal de toda a sua teoria. Leontiev (1983, p. 180, tradução nossa) confirma essa busca ao retratar que

Outra personalidade, com outro destino, se formará quando o motivo-objetivo principal se eleve a categoria verdadeiramente humana, e não alienada ao homem, mas sim que funde sua vida com a vida das demais pessoas, com seu bem-estar [...]. O fim desse caminho, ao dizer de Gorki, é o homem convertido em homem da humanidade.<sup>25</sup>

Vygotski compartilhava do mesmo projeto de sociedade do marxismo ao propor uma psicologia que fosse capaz de conhecer os processos de desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse processo de elaboração da teoria histórico-cultural, Vygotski não determinou a priori os pressupostos filosóficos e políticos do materialismo histórico e dialético que deveriam guiar/direcionar a sua investigação, mas foi no movimento concreto de construção de sua teoria que os fundamentos marxistas foram objetivados, por isso “[...] essa fundamentação teórica não pode ser considerada acessória em sua teoria” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 39).

O método científico de Vygotski (1991) expressa os fundamentos do materialismo histórico e dialético no movimento de investigação do objeto central da psicologia. Sendo assim, o método genético-experimental construído no processo de estudo das funções psicológicas superiores (objeto central da ciência psicológica) não pode ser traduzido literalmente para as pesquisas realizadas na área da educação. Tal posicionamento se justifica em decorrência dos distintos objetos dessas ciências, isto é, o objeto da pedagogia e o da psicologia não são os mesmos.

Até o momento apresentamos e refletimos sobre o objeto da psicologia, mas qual seria o objeto da pesquisa em educação? Saviani (2013, p. 88) afirma que, “[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação”. Essa afirmação de Saviani (2013) deriva da tese de Marx (1978) de que a partir do mais desenvolvido é possível compreender o menos desenvolvido. Assim, a educação escolar configura-se como a forma educativa mais desenvolvida que possibilita a compreensão sobre as

---

<sup>25</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Otra personalidad, con otro destino, se formará cuando el motivo objetivo principal se eleve a la categoría verdaderamente humana, y no se aleje del hombre, sino que combine su vida con la vida de otras personas, con su bienestar [...] El final de este camino, como dice Gorki, es el hombre convertido en hombre de humanidad*” (LEONTIEV, 1983, p. 180).

diferentes modalidades da educação. Já, Araújo e Moraes (2017, p. 50) também ressaltam que a atividade pedagógica entendida com base na perspectiva da educação escolar pode ser considerada o objeto principal das pesquisas em educação, pois essa é “[...] a forma que melhor permite expressar a Atividade Pedagógica”.

Essa diferença entre os objetos que a pedagogia e a psicologia se dedicam a investigar nos leva a questionar sobre a relação existente entre essas ciências. As formulações do psicólogo soviético Rubinstein (1973) apontam pressupostos que contribuem para o entendimento dessa questão. Segundo o autor, a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil não está desvinculada dos processos educativos. Os objetos dessas ciências se relacionam de tal modo que uma se torna condição para a outra. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, o conhecimento sobre o funcionamento do psiquismo infantil em cada período do desenvolvimento e o seu devir se colocam como condição para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a psicologia e a pedagogia devem ser pensadas em unidade.

Rubinstein (1973), ao defender a unidade dialética entre essas ciências, questionava todas as concepções que acreditavam em uma primazia do conhecimento psicológico sobre as demais áreas do conhecimento, como a educação. O conhecimento psicológico não substitui os conteúdos específicos da pedagogia. Na verdade, para Rubinstein (1960, p. 27, tradução nossa),

O conhecimento psicológico das pessoas, assim como sua educação e ensino, estão estreitamente unidos entre si. Somente conhecendo a psicologia dos indivíduos se lhes pode educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e sua personalidade. Ao mesmo tempo, educando-os, conhecemo-los melhor. Por isso, a atividade educativa e o ensino são esferas principais de aplicação prática da psicologia e a fonte mais rica do conhecimento psicológico.<sup>26</sup>

Segundo essa lógica, a pedagogia não está subordinada à psicologia, pois o conhecimento psicológico e o pedagógico possuem uma relação de interdependência. Mas, a diferença entre os objetos de investigação dessas ciências inviabiliza a transposição do

---

<sup>26</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El conocimiento psicológico de las personas, así como su educación y enseñanza, están estrechamente unidos entre sí. Solamente conociendo la psicología de los individuos se les puede educar y enseñar, formar su psiquis, su conciencia y su personalidad. Al mismo tiempo, educán-doles, les conocemos mejor. Por esto, la actividad educativa y la enseñana son las esferas principales de aplicación práctica de la psicología y la fuente más rica del conocimiento psicológico*” (RUBINSTEIN, 1960, p. 27).

método investigativo elaborado por Vygotski (1995) para as pesquisas em educação. Sendo assim, o estudo das diversas dimensões que compõem a atividade pedagógica, pelo viés do materialismo histórico e dialético, exige um novo método de investigação particular, pois, confirmando a tese de Vygotski (1995), o método possui estreita relação com o objeto a ser investigado. Como o objeto geral da pedagogia é a atividade pedagógica entendida na perspectiva da educação escolar, é necessário sistematizar um método de investigação para a ciência pedagógica. Araújo e Moraes (2017, p. 49) afirmam que “O método para a pesquisa em Educação é um produto que se revela no processo de investigação e explicação do objeto geral com o qual as pesquisas em Educação lidam”.

Desse modo, para se investigar o objeto central da ciência pedagógica, não basta elaborar previamente um quadro com procedimentos que devem ser seguidos pelas pesquisas que se fundamentam no materialismo histórico e dialético. A sistematização do método para a pesquisa em educação é uma tarefa histórica, realizada no processo concreto de estudo. Mas, isso não significa que nesse movimento de investigação os princípios do método marxista não devem ser considerados e afirmados.

Diante dessa discussão sobre a construção do método de pesquisa para a ciência pedagógica, fica um questionamento: Como investigar a atividade pedagógica considerando os fundamentos do método materialista histórico e dialético? A própria determinação desse fenômeno, como objeto geral da pedagogia e a definição da sua função social, está assentada em uma concepção histórica e dialética. Isto é, a atividade pedagógica entendida sob a perspectiva da educação escolar é a forma mais desenvolvida dentre as diversas modalidades que compõem a educação. Para o materialismo histórico e dialético, a compreensão da essência de um fenômeno deve partir das formas mais desenvolvidas em direção ao estágio menos desenvolvido, por isso o objeto central de investigação das pesquisas em educação é a atividade pedagógica.

Com base na compreensão histórico-cultural, cabe à atividade pedagógica, por meio do trabalho educativo sistemático e intencional com as objetivações humanas genéricas, garantir que estas sejam apropriadas por cada indivíduo singular, possibilitando a formação da personalidade humana. O indivíduo necessita dominar esses conhecimentos acumulados ao longo da história e fazer deles “órgãos da sua individualidade” (MARX, 1978, p. 177). Tal entendimento sobre a responsabilidade social da atividade pedagógica fundamenta-se na concepção dialética na qual a conexão entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) ocorre por meio das relações que o homem estabelece com a sociedade (o particular). Assim, para se promover no indivíduo singular a apropriação das máximas

conquistas já alcançadas historicamente pela humanidade, as relações sociais presentes em determinado momento histórico constituem-se nas possibilidades concretas do domínio dessa riqueza humano-genérica. Mesmo diante dos limites e das contradições que marcam a educação escolar na sociedade capitalista, aquela é a particularidade que melhor representa as possibilidades de se garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Nesse contexto, a atividade pedagógica é entendida como uma atividade particular que possibilita a apropriação do conhecimento universal pertencente ao gênero humano pelo sujeito singular. A investigação da atividade pedagógica levando em consideração a lógica materialista histórica e dialética compreende o conceito de atividade a partir de uma categoria central do método marxista: o trabalho enquanto dimensão ontológica que constitui o ser, como a atividade responsável por promover a formação humana no homem. É por meio do trabalho que “[...] o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano” (SAVIANI, 2013, p. 81). Essa é uma premissa fundamental das pesquisas voltadas à atividade pedagógica, isto é, a compreensão sobre o papel do trabalho, nesse caso específico, o trabalho educativo. Por isso compartilhamos uma citação de Saviani (2013, p. 13) que define essa atividade.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A atividade pedagógica, ao se responsabilizar pelo trabalho educativo, tem como tarefa identificar os elementos culturais objetivados ao longo do desenvolvimento histórico e social do gênero humano, bem como investigar formas de garantir a apropriação desses elementos por cada sujeito singular. Essa definição também revela o posicionamento filosófico e político de Saviani no que se refere à função social do trabalho educativo enquanto atividade responsável por produzir o humano no homem. Isto é, a partir de uma perspectiva histórica e dialética, Saviani, no final da década de 1970, elaborou a pedagogia histórico-crítica. Essa teoria pedagógica defende que a educação escolar participa da luta pela transformação social, tendo como tarefa garantir a todos os indivíduos o domínio do conhecimento científico, filosófico e artístico, considerando as suas formas mais desenvolvidas. No que se refere às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica,

[...] é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real (SAVIANI, 2013, p. 119).

Tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica estão assentadas nessa mesma concepção dialética sobre o movimento que constitui a realidade objetiva. Nessa direção, Martins (2013, p. 130)

Coloca em destaque, que para além da afiliação de ambas as teorias ao materialismo histórico-dialético, as premissas básicas que apontam na direção da afirmação da educação escolar como condição de humanização dos indivíduos, bem como a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados como umas das exigências para consecução dessa finalidade.

A aliança entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural se evidencia na defesa de uma concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e de educação. Em ambas as teorias, há o reconhecimento do impacto da educação escolar no processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, pois a formação dos processos psicológicos superiores resulta da internalização dos signos da cultura pertencente ao gênero humano. Esse processo ocorre graças a uma educação escolar que de fato é comprometida com a formação omnilateral dos indivíduos. Tanto Martins (2013; 2016) como Saviani (2016a, p. 98) destacam que há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, isso significa que “[...] as relações entre a pedagogia e a psicologia se expressam na forma de ação recíproca”. Tal afirmação segue a mesma direção dos postulados de Rubinstein (1973, p. 198, tradução nossa) quando este defende a relação de interdependência entre essas ciências, ressaltando que, “[...] de todos os campos da prática, o mais importante para a psicologia do homem – em especial, em seu plano genético, para a psicologia infantil – é a prática da formação dos homens, a prática da educação e do ensino, a prática pedagógica”<sup>27</sup>.

Assim, a investigação sobre o desenvolvimento do psiquismo humano a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural está diretamente ligada à prática pedagógica.

---

<sup>27</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] de todos los campos de práctica, la más importante para la psicología del hombre, especialmente en su plan genético, para la psicología infantil, es la práctica de entrenar hombres, la práctica de la educación y la enseñanza práctica pedagógica” (RUBINSTEIN, 1973, p. 198).

A compreensão sobre a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil depende dos processos educativos que são oportunizados a cada sujeito. Ao mesmo tempo, o entendimento das leis que regem o psiquismo do homem é condição fundamental para a organização da atividade pedagógica, mas não é qualquer tipo de prática pedagógica que garante esse pleno desenvolvimento humano. Por isso, compartilhamos o pensamento de Saviani (2016a, p. 99) o qual defende que

[...] a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A relação entre essas teorias é caracterizada por uma intermediação. Como o método materialista histórico e dialético é o fundamento filosófico e político tanto da pedagogia histórico-crítica como da psicologia histórico-cultural, a construção desta teoria psicológica, enquanto uma ciência que compreende o desenvolvimento do psiquismo humano pelo viés da lógica dialética, ocorre com base na mediação da pedagogia histórico-crítica. Seguindo a mesma lógica, esta teoria pedagógica, por meio da mediação da psicologia histórico-cultural, se constitui como uma ciência dialética do processo educativo, buscando garantir a apropriação das máximas conquistas da humanidade por cada indivíduo singular.

O elemento central que justifica a intermediação entre essas teorias é o processo de internalização dos signos (MARTINS, 2013). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o produto do processo de apropriação dos signos elaborados pelo homem nas diferentes atividades humanas produzidas no decorrer da história. Esse é o objeto central de investigação da psicologia histórico-cultural, mas o processo de internalização dos signos como condição para o desenvolvimento dessas funções psíquicas depende de um trabalho educativo sistemático e intencional com os conhecimentos humano-genéricos sistematizados nas diversas esferas da vida. Nesse movimento, a mediação dos conhecimentos sobre as leis específicas do desenvolvimento do psiquismo humano, sistematizadas na teoria histórico-cultural, se coloca também como condição para o planejamento do processo educativo que busca a internalização dos signos. Em síntese, a relação existente entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se sustenta com base na categoria de mediação, uma premissa fundamental do método materialista histórico-dialético.

O sentido dialético da categoria mediação não corresponde a uma simples relação ou elo aparente entre os objetos e fenômenos. Na verdade, a compreensão sobre o conceito de mediação deriva da categoria trabalho, processo por meio do qual o homem, ao produzir a sua própria vida, age sobre a natureza, transformando-a (SAVIANI, 2013). Para Marx (1978), o trabalho é a atividade vital humana, pois o sujeito, para atender às suas necessidades, transforma a natureza e, nesse movimento, também se modifica. Essa atividade, entretanto, não ocorre de modo espontâneo e imediato, pois, entre o homem e a natureza, há interposição de elementos mediadores, sendo eles as ferramentas e os signos. As ferramentas, enquanto instrumentos externos, atuam na transformação da natureza, são “[...] o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza”<sup>28</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 94, tradução nossa).

Os signos também são meios especiais, criados pelo homem em seu processo vital de relação com a natureza: o trabalho, porém são direcionados para a transformação do psiquismo humano. Portanto, o ato instrumental mediado por signos garante ao psiquismo humano um funcionamento qualitativamente superior ao libertar o indivíduo do determinismo biológico, das expressões espontâneas e naturais. Para Vygotski (1995, p. 94, tradução nossa),

O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente, tanto na sua própria conduta, como nas dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas as atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos.<sup>29</sup>

O uso de signos promove profundas transformações no comportamento humano, pois a resposta do sujeito diante de um estímulo do meio passa a ser mediada por esses instrumentos simbólicos. Graças a essa mediação dos signos, o ser humano se torna capaz de controlar a sua conduta e a influenciar os demais seres sociais. A partir dessas definições sobre os signos e as ferramentas, é possível afirmar que esses elementos não possuem o mesmo significado e função, mas estão subordinados a um conceito mais geral:

<sup>28</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza” (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

<sup>29</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos” (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

a atividade mediadora. Vygotski (1995, p. 93, tradução nossa), para explicar o conceito de atividade mediadora, apoiou-se na análise de Hegel e Marx.

Hegel atribuía, com todo fundamento, um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. Em geral, a astúcia consiste em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, não toma parte diretamente nele, porém leva a cabo seu próprio objetivo. Marx cita essas palavras ao tratar das ferramentas de trabalho e diz “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo”.<sup>30</sup>

Portanto, a mediação é uma interposição que provoca transformações, garantindo aos elementos que participam dela uma influência recíproca. Fundamentadas nessa concepção de atividade mediadora, as relações entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural não são reveladas por um simples “elo” ou “ponte” entre essas teorias, mas são caracterizadas por profundas modificações em ambas.

Saviani (2016a) defende que a ciência pedagógica é construída com base em fundamentos da psicologia. No caso da pedagogia histórico-crítica, esse fundamento psicológico está assentado nos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Mas é necessário considerar que a pedagogia também participa diretamente da construção da psicologia, sendo que, em relação à psicologia histórico-cultural, esses fundamentos pedagógicos estão sendo sistematizados pela pedagogia histórico-crítica. Essa teoria pedagógica, ao defender um ensino sistematizado orientado à transmissão dos conceitos científicos, busca garantir aos educandos a internalização dos signos, uma das condições mais decisivas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de acordo com a teoria histórico-cultural. A intermediação entre essas teorias provoca transformações que contribuem para o processo de internalização dos signos como condição para o desenvolvimento psíquico.

Isso significa que a teoria pedagógica responsável por subsidiar a educação escolar que se coloca a ser serviço da implementação dos princípios da psicologia histórico-

---

<sup>30</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Hegel atribuía con toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerándolo como la propiedad más característica de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo” (VYGOTSKI, 1995, p. 93).

cultural não deve priorizar práticas educativas voltadas ao espontaneísmo, ao pragmatismo, aos conceitos espontâneos pertencentes à esfera cotidiana e, sobretudo, ao atendimento das necessidades imediatas dos educandos, mas garantir “[...] o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corrobore o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência do indivíduo” (MARTINS, 2016, p. 119). Desse modo, a construção de uma teoria pedagógica comprometida com a apropriação das máximas potencialidades humanas pressupõe a mediação de uma teoria psicológica alinhada com seu núcleo teórico. Para Martins (2016, p. 118),

[...] a tese vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, pressupõe, por interioridade, um tipo especial de educação escolar, apto a promover a referida formação.

Esse tipo especial de educação escolar, que busca, por meio de um ensino intencional, garantir a formação dos processos psíquicos superiores mediados por signos, é coerente com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Ao não concordar com as proposições que fazem a transposição imediata dos princípios vygotskianos para a prática pedagógica, Martins (2013, p. 142) propõe que a objetivação da teoria histórico-cultural na organização do processo de ensino e aprendizagem ocorra por meio da mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico – “Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica”.

É importante esclarecer que a psicologia vygotskiana não tem como foco principal a didática, mas o seu estofamento teórico gera possibilidades para pensarmos sobre o principal objeto de estudo desse campo específico da pedagogia, isto é, a organização do processo de ensino e aprendizagem. Porém, os estudos realizados por Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991a), a partir das obras da teoria histórico-cultural, na antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), revelaram uma articulação entre a psicologia e a didática no trato de questões relacionadas à aprendizagem escolar.

A colaboração de psicólogos acadêmicos, por um lado, e de quantos se interessavam pela metodologia e a didática, por outro, facilitou o debate e a escolha dos projetos de investigação mais importantes para a escola. Durante esta investigação serviram-se de técnicas para o estudo das características específicas da aprendizagem [...] (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991a, p. 156).

Porém, essa aproximação entre a teoria histórico-cultural e a didática não ocorreu no Brasil, como ressaltamos anteriormente. Na produção acadêmica brasileira constatamos uma lacuna entre as teorias que versam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como a teoria histórico-cultural, e as teorias relacionadas ao campo da didática. Ao considerar que a função precípua da escola é garantir o domínio dos conceitos elaborados historicamente e objetivados nas diversas áreas do conhecimento, cabe ao professor ter domínio desses conteúdos bem como dos meios para possibilitar a sua apropriação pelos escolares. Os pressupostos da teoria histórico-cultural contribuem com instrumentos simbólicos que potencializam essa organização didática do ensino. Duarte (2016, p. 37), entretanto, alerta que essa psicologia é um dos fundamentos da educação escolar.

Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo, é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história, a didática, a teoria do currículo e outros campos de estudos educacionais.

A partir desse entendimento, a psicologia histórico-cultural não pode ser considerada uma teoria pedagógica. A materialização desses fundamentos na prática educativa pressupõe a mediação de uma teoria pedagógica (DUARTE, 2016). Como existem várias teorias pedagógicas, é necessário analisar qual delas é coerente com os fundamentos da teoria histórico-cultural. O contexto de construção dessa teoria psicológica foi marcado por um movimento revolucionário de luta pela consolidação do socialismo. Isso significa que uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista.

Tanto na visão de Martins (2013) como no entendimento de Duarte (2016), a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica mais coerente para realizar a mediação entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa. Isso significa que pensar em uma didática fundamentada na referida teoria psicológica pressupõe estabelecer uma articulação com uma teoria pedagógica, e, neste estudo, o referencial é a pedagogia histórico-crítica.

Iniciamos essa seção com uma discussão sobre o contexto de construção da psicologia histórico-cultural, retratando os motivos que impulsionaram Vygotski a romper com as tendências psicológicas que predominavam em sua época e, com isso, propor um novo método investigativo para o estudo do desenvolvimento psíquico humano. Esse método de investigação construído por Vygotski expressa a afiliação de sua teoria

psicológica ao materialismo histórico e dialético. Assim, a psicologia histórico-cultural é constituída por um método particular de investigação, considerado a expressão do método de Marx (1989) para a análise do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mas, como afirma Rubinstein (1973), para a garantia desse desenvolvimento é necessário considerar a interdependência entre a psicologia e a prática educativa. Por isso, com base nos estudos de Martins (2013; 2016) e Saviani (2016), buscamos a objetivação de uma prática pedagógica que considere a intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

A defesa dessa unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural é um passo importante para a organização didática do ensino. Porém, é necessário pensar em ações didático-pedagógicas que contemplem essa unidade e que instrumentalizem o professor na organização do ensino.

Sobre a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a ciência psicológica, Saviani (2013, p. 89) afirma que “[...] a articulação dos elementos psicológicos no interior da teoria está requerendo um maior grau de desenvolvimento e de sistematização”. Diante dessa necessidade, ele cita o livro de Suse Scalcon, “À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica” (2002). Nesse estudo, a autora ressalta que, em decorrência do grau de identidade filosófico-epistemológica que aproxima o pensamento de Vygotski (1991) e o de Saviani (2013), é possível afirmar que a base psicológica da pedagogia histórico-crítica é a própria psicologia histórico-cultural.

Até o momento, aprofundamos a discussão sobre os fundamentos da psicologia histórico-cultural, afirmando que a objetivação na prática pedagógica desses pressupostos depende da mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, como a pedagogia histórico-crítica. Mas, para justificar essa unidade teórico-metodológica entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, é necessária também a análise, que apresentamos a seguir, sobre o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no contexto da educação brasileira bem como sobre os fundamentos filosóficos que contribuíram para a constituição do seu método pedagógico.

### 3.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E O VIR A SER

As ideias que contribuíram para a formulação da pedagogia histórico-crítica remontam às reflexões desenvolvidas pelo primeiro grupo de doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1979). Saviani, em sua obra sobre as ideias pedagógicas no Brasil, publicada em 2007, esclarece essa questão salientando que a primeira tentativa de elaboração de uma teoria pedagógica crítica advém dos estudos sobre “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”, publicado em 1982; posteriormente, esse artigo foi introduzido na 35ª edição do livro “Escola e democracia”, publicado em 2002. Os estudos de Saviani (2007; 2009a; 2009b) revelam a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica “[...] em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo dialético” (SAVIANI, 2007, p. 420). O objetivo do autor era sistematizar “[...] uma teoria crítica não reprodutivista ou como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, Pedagogia Histórico-Crítica, proposta em 1984” (SAVIANI, 2007, p. 418-419). Nesse sentido,

A fundamentação teórica da Pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, nesse espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira (SAVIANI, 2007, p. 420).

A pedagogia histórico-crítica tem como base epistemológica e filosófica os pressupostos da teoria marxista, que visa compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos que interferem nas condições de vida do homem, impostas pela lógica do capitalismo. Portanto, é entendida como uma teoria pedagógica que analisa, de forma crítica, o contexto no qual o homem está inserido e, conseqüentemente, os fatores que intervêm no trabalho educativo.

O objetivo de Saviani (2013), ao sistematizar essa pedagogia crítica, era questionar a pedagogia oficial defendida pelo governo brasileiro no final da década de 1970, denunciando o seu caráter reprodutor. A organização dessa pedagogia atendia às necessidades de um movimento pedagógico pautado na análise crítica da educação. As influências para a consolidação desse movimento de resistência às práticas pedagógicas defendidas pelas políticas educacionais do regime militar remontam às mobilizações revolucionárias que marcaram a década de 1960 no âmbito internacional. Saviani (2013) afirma que o final da década de 1960 e o início dos anos 1970 são períodos marcados pela

elaboração de várias teorias, que na sua visão são sistematizadas com o objetivo de se compreender o fracasso do movimento de maio de 1968. Essa mobilização, liderada pelos estudantes universitários franceses, defendia que, por meio da revolução cultural, era possível mudar as bases materiais da sociedade capitalista, promovendo uma verdadeira revolução social.

Os ideais da revolução cultural dos jovens ultrapassaram as fronteiras francesas, espalhando-se por diversos países, inclusive o Brasil. A estrutura político-institucional da França foi ameaçada em decorrência das rebeliões e greves ocasionadas pelo movimento de maio de 1968, mas logo veio a reação do governo francês com ações voltadas ao autoritarismo tecnocrático. Essa tendência também se manifestou no Brasil, porém “[...] aqui prevaleceu o autoritarismo tecnocrático, só que com uma especificidade: o componente militar, que não apareceu na França” (SAVIANI, 2013, p. 58).

Nesse contexto, as teorias denominadas por Saviani (2009a) como crítico-reprodutivistas surgem como tentativa de se explicar o fracasso desse movimento, afirmando que a cultura não tem força para mudar a sociedade, pois, ao contrário do que se defendia nessas manifestações, a sociedade é que determina a cultura. Dentre essas teorias, encontram-se os estudos de Althusser sobre “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” (1970) e Bourdieu e Passeron, a obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975). De modo geral, para esses autores, a burguesia utiliza a escola para reproduzir as suas necessidades, isto é, “[...] a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2009a, p. 14). Apesar de compreenderem a educação a partir de seus condicionantes sociais, os limites dessas teorias são questionados diante da busca de alternativas contra as práticas pedagógicas fundamentadas na lógica do governo militar.

No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução (SAVIANI, 2013, p. 114).

Insatisfeito com as análises produzidas pelas teorias crítico-reprodutivistas, Saviani, a partir de 1977, intensificou os estudos voltados à construção de uma teoria pedagógica que compreendesse o problema educacional considerando o seu caráter contraditório.

Mesmo reconhecendo os limites dessas teorias, Saviani (2013, p. 58) afirma que “[...] a visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista”. No entanto, é necessário

[...] considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentam alternativas, isto é, não forneceram uma orientação pedagógica para a prática educativa, não podem ser consideradas no sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antonio Cunha, trata-se de “teorias sobre a educação” e não de “teorias da educação”. Seu objetivo é, pois, explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa (SAVIANI, 2013, p. 115).

As visões crítico-reprodutivistas são teorias que se empenham em questões de ordem estrutural, isto é, elas se preocupam com o modo de funcionamento da escola sem levar em conta pressupostos destinados à orientação pedagógica da prática em sala de aula. Tal posicionamento não exclui as contribuições dessas concepções na compreensão das relações que se ocultam no trabalho educativo. Contudo, era necessário superar essa postura reduzida apenas à crítica do existente e propor orientações que, de fato, contribuíssem para uma prática pedagógica crítica-constructiva. Como marco para a elaboração dessa pedagogia crítica é considerado, por Saviani (2013), o ano 1979. Nesse momento, as ações direcionadas à formulação de uma teoria que abordasse dialeticamente a educação passaram a se dar de forma mais ampla e coletiva.

A teoria crítico-reprodutivista não acreditava na possibilidade de o professor atuar de forma crítica, pois a prática pedagógica, de acordo com esses fundamentos, situava-se no campo da violência simbólica e na reprodução das relações de produção. Porém, crescia, entre os educadores brasileiros, o anseio por uma proposta pedagógica contrária a essa perspectiva que defendia a incapacidade de se transformar a realidade educacional diante das determinações materiais dominantes. Nesse contexto, estavam os esforços de Saviani para a construção da teoria pedagógica que fosse capaz de instrumentalizar o professor a atuar de modo crítico no campo pedagógico.

O contexto do final da década de 1970 foi marcado pela busca de alternativas. Saviani (2013) afirma que, no Seminário sobre a Educação Brasileira, realizado no ano de 1978 na cidade de Campinas, ainda era possível constatar o predomínio das teorias crítico-reprodutivistas. Mas as principais entidades da área da educação, como a Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), organizaram diversas conferências brasileiras de educação. A primeira foi realizada em 1980, e nesse momento o tom das discussões voltou-se para a busca de soluções diante das problemáticas educacionais vivenciadas em decorrência do regime militar.

O cenário era propício para a formação de uma pedagogia crítica. As ações de Dermeval Saviani estavam nessa direção, porém o primeiro desafio enfrentado por ele foi a escolha da denominação mais adequada para essa pedagogia. A definição “Pedagogia Revolucionária”, considerada polêmica uma vez que a atitude revolucionária pressupunha a mudança das bases do modo de produção vigente, foi substituída, segundo Saviani (2013), pelo termo “Pedagogia Dialética”. Mas, como a palavra dialética possui vários significados, tanto na visão idealista de Hegel como em outras versões advindas da origem grega, Saviani, a partir de 1984, passou a adotar a expressão pedagogia histórico-crítica. Outro fator que contribuiu para a não utilização do termo “Pedagogia Dialética” foi o livro lançado por Moacir Gadotti, “Concepção dialética da educação” (1995), pois, apesar de citar a dialética, Saviani (2013) ressalta que o autor não adotava uma concepção marxista. Ao contrário, dessas perspectivas que assumem diversos referenciais teóricos para a definição do termo dialético, Saviani (2013, p. 119) esclarece que,

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real.

Ao utilizar como base teórica a concepção filosófica marxista, o objetivo não era buscar nos clássicos desse método uma teoria de caráter pedagógico, ao contrário, extrair uma teoria pedagógica em conformidade “[...] com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo dialético” (SAVIANI, 2007, p. 420). O autor esclarece que os percussores dessa base filosófica não elaboraram uma teoria com fins pedagógicos. Sobre essa questão, Marsiglia (2011a) pontua que

A pedagogia histórico-crítica pertence ao grupo empenhado em fundamentar-se no materialismo histórico, contrapondo-se à pedagogia liberal. Visto que este trabalho se fundamenta nessa concepção, que se estruturou como alternativa ao “negativismo pedagógico” que, preocupada em denunciar a reprodução capitalista atribui ênfase ao papel reprodutor da escola (MARSIGLIA, 2011a, p. 21).

O processo de construção da pedagogia histórico-crítica está assentado nos fundamentos do método materialista histórico e dialético. Gasparin (2012), Martins (2013) e Saviani (2013), têm o objetivo de superar pedagogicamente os limites impostos pelas visões que estão articuladas com os interesses da ideologia dominante, que, ao invés de analisar criticamente os fatores históricos, políticos, sociais e econômicos que interferem na vida humana e, conseqüentemente, no trabalho educativo, seguem reproduzindo os interesses da sociedade capitalista.

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstituindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitam a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p. 81).

Fundamentar-se em uma concepção materialista histórica e dialética significa assumir todas as dimensões que caracterizam esse método: epistemológica, lógica/filosófica e ontológica. A prática pedagógica que almeja a materialização dos princípios da concepção histórico-crítica não lança mão das suas bases teóricas e históricas, dos fundamentos filosóficos, enfim, do significado político que essa teoria pedagógica carrega.

Desse modo, o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica pressupõe uma prática pedagógica orientada pelas leis da dialética. Isso significa que o professor, ao organizar o processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, com base na pedagogia histórico-crítica, necessita dominar os fundamentos filosóficos, epistemológicos e ontológicos que sustentam essa teoria pedagógica.

O método materialista histórico e dialético entende o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. O estudo do movimento que compõe esse método torna-se um requisito para a organização e desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à consolidação da perspectiva histórico-crítica no contexto escolar, uma vez que a questão envolvendo o método pedagógico no processo de construção da pedagogia histórico-crítica é explicada por meio “[...] dos

próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 121). Em síntese, o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica foi elaborado por Saviani (2013) com base na teoria social de Marx. Desse modo, a organização da atividade pedagógica de ensino e aprendizagem, fundamentada no método pedagógico histórico-crítico, depende da sólida compreensão do movimento de ascensão do abstrato ao concreto resguardando as dimensões ontológica, epistemológica e filosófica desse método, pois, como afirma Saviani (2013, p. 66),

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino).

O critério de cientificidade do método pedagógico histórico-crítico está na concepção dialética de Marx (1978). Fundamentado nessa lógica, a educação, para Saviani (2012, p. 9), é definida como a “[...] a atividade mediadora no seio da prática social global”. O método materialista histórico e dialético compreende que o conhecimento é produto do processo de apropriação da realidade objetiva pelo homem, é a reprodução da realidade concreta no pensamento humano. Mas, para o homem dominar esses conhecimentos presentes na prática social e produzidos ao longo do desenvolvimento histórico-social, é necessário que a educação, enquanto atividade mediadora, possibilite “[...] que novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2009a, p. 121). O simples fato de nascerem nessa sociedade não garante aos homens o domínio dessa cultura pertencente ao gênero humano. É graças à mediação dos processos educativos que o sujeito domina os produtos materiais e ideais frutos da atividade humana ao longo do desenvolvimento histórico-social. Nesse movimento de apropriação, o indivíduo torna-se capaz de produzir novos conhecimentos e transformar as relações sociais.

A construção dessa definição de educação por Saviani (2013) está relacionada ao modo como ele compreende a relação entre teoria e prática. Ao contrário das concepções idealistas que estabelecem o primado da teoria sobre a prática e do pragmatismo que ressalta a prática em detrimento da teoria, a pedagogia histórico-crítica defende que a

relação entre elas não é marcada pelo predomínio de uma sobre a outra. Há, nessa concepção pedagógica, fundamentada no método marxista, a compreensão de que a prática e a teoria estão articuladas, “[...] unificando-as na práxis” (SAVIANI, 2009a, p. 120). A práxis se configura como a prática fundamentada teoricamente. A teoria é derivada da prática, mas “[...] a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (SAVIANI, 2009a, p. 120).

Assim, para a pedagogia histórico-crítica, a prática é “[...] ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” (SAVIANI, 2009a, p. 62). A prática possui tal significado porque nela estão objetivados os meios, as relações de produção, enfim, os produtos materiais e ideais historicamente produzidos pelas atividades humanas. Com base nesse pressuposto, o método pedagógico histórico-crítico defende que o domínio das múltiplas determinações que compõem a prática social na qual os homens estão inseridos exige a mediação da teoria, ou seja, os conhecimentos produzidos ao longo da história não são captados pelo pensamento humano de modo imediato, pelo simples contato direto com a realidade objetiva.

Partindo do pressuposto de que a prática social dos homens é o critério de verdade e finalidade da teoria, Saviani (2009a) defende que essa prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Os professores e os alunos estão inseridos na mesma prática social, mas, do ponto de vista pedagógico, o nível de compreensão desses sujeitos sobre ela é diferente. Partindo do pressuposto de que a prática social é constituída do modo como a sociedade contemporânea está organizada, cabe ao professor dominar as múltiplas determinações que a caracterizam. Para Saviani (2009a), no ponto de partida, a visão do docente sobre a realidade deve ser em forma de síntese. Ele alcança tal compreensão por meio da análise, isto é, pela mediação das categorias abstratas, o conhecimento do sujeito ascende a um nível mais elaborado, garantindo a apreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (concreto pensado).

O domínio dessa síntese pelo professor não ocorre de modo espontâneo e imediato. A superação de uma “representação caótica” da realidade exige a mediação de categorias abstratas – a análise das diferentes manifestações do fenômeno, a identificação das causas e contradições fundamentais –, e, nesse movimento de ascensão do abstrato ao concreto, o sujeito chega à síntese, compreendida como “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações diversas” (MARX, 1978, p. 1978). Esse é um processo necessário no

movimento de organização do ensino pelo professor, por isso a sua compreensão sobre a prática social na qual está inserido com alunos manifesta-se de forma sintética.

Porém, Saviani (2009a, p. 63) afirma que a visão do professor na prática social, entendida como o ponto de partida do seu método pedagógico, é ainda uma “síntese precária”, pois, apesar de dominar as relações e os nexos entre os conhecimentos e os níveis de compreensão dos alunos, “[...] ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária”. Já a visão do aluno, nesse momento, manifesta-se de modo sincrético, e a sua compreensão sobre a prática social ainda está presa às vivências empíricas e às impressões imediatas.

Um método pedagógico que considera a prática social dos homens o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa busca a superação das concepções que acreditam na autonomia da educação em relação à sociedade. O objetivo do método histórico-crítico é promover a materialização de uma prática pedagógica que garanta, ao sujeito, compreender a sociedade em que vive. Mas, conhecer nessa lógica significa

[...] não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior [...] (SAVIANI, 2016a, p. 91).

A superação da “representação caótica” que o sujeito apresenta em relação à prática social na qual está inserido exige a mediação da educação escolar, em especial, da atividade pedagógica compreendida a partir da categoria trabalho, isto é, a atividade responsável por produzir o humano no homem. Para se promover esse modo de conhecer a sociedade em que vive, explicado por Saviani (2016), é fundamental um trabalho educativo intencional e sistematizado que busque a apropriação por cada sujeito singular das objetivações humano-genéricas. Como esse movimento de apropriação da realidade concreta, compreendida enquanto síntese de múltiplas determinações, não ocorre de modo espontâneo e direto, mas por meio de uma atividade mediadora, a pedagogia histórico-crítica propõe que

[...] essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentação e catarse. Assinalo

também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2013, p. 120).

A superação das impressões particulares, aparentes e imediatas que o sujeito apresenta da realidade objetiva depende da mediação das categorias abstratas, elaboradas pelo pensamento humano no processo de análise do movimento de apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo da história pela humanidade. Para Saviani (2013), essa mediação realiza-se em seu método pedagógico por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, momentos compreendidos, de forma articulada, em um movimento único e orgânico. Assim, tais momentos são elementos intermediários da prática educativa, articulados dialeticamente no trabalho educativo, tomando a prática social dos homens os pontos de partida e chegada do trabalho pedagógico. A problematização, a instrumentalização e a catarse compreendidas desse modo garantem, ao pensamento humano, superar a visão caótica da realidade (síntese) em direção à compreensão das múltiplas relações que determinam os objetos e fenômenos pertencentes à prática social humana (síntese).

Nesse movimento único e articulado, a problematização diz respeito ao momento no qual o sujeito identifica as questões postas na prática social dos homens, mas essa capacidade de problematizar é, em muitos casos, “[...] dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos” (SAVIANI, 2009a, p. 67). Por isso, esses momentos não podem ser compreendidos a partir de uma sequência cronológica.

A instrumentalização refere-se ao processo de apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para se transformar a prática social, contemplando as respostas para as questões identificadas na problematização da realidade objetiva. O sujeito pela mediação da análise, garantida por uma prática pedagógica capaz de promover a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados (categorias abstratas), ascende ao nível sintético. É nesse momento que o aluno atinge o momento catártico, isto é, a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise, possibilitando a incorporação dos instrumentos culturais como meio de transformação social. O ponto de chegada do método histórico-crítico é a própria prática social, mas, graças ao movimento de análise das categorias abstratas que compõem um fenômeno ou objeto e pela captação da relação

geral, oportunizada pela síntese, que une essas categorias em um sistema conceitual, o modo como o sujeito compreende e se relaciona com a prática social na qual está inserido se modifica, pois a realidade não é mais compreendida como uma “representação caótica do todo” mas como “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

Transpondo esse percurso metodológico da teoria dialética do conhecimento para a prática pedagógica, depreendemos os três momentos, que Saviani (2009a) denominou de síncrese, análise e síntese. O processo de aprendizagem do aluno ocorre da síncrese à síntese, pela mediação da análise (teorias, conceitos), enquanto o ensino do professor ocorre da síntese sistematizada em direção à superação da síncrese, que o aluno apresenta no momento inicial do processo de aprendizagem. Guiados por essa lógica, é possível compreendermos que o ensino e a aprendizagem são processos opostos, operam a partir de uma contradição. Essa contradição só é possível se o professor, no ponto de partida da aprendizagem dos alunos, já dominar as objetivações humano-genéricas. A proposição da contradição lógica entre o processo de ensino e aprendizagem é um princípio fundamental para a prática pedagógica que se diz ancorada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Até aqui discutimos sobre o processo de construção, os elementos, as definições, enfim os fundamentos que constituem o método pedagógico histórico-crítico, mas a pergunta que fica é: Como esse método está sendo materializado na prática pedagógica das escolas brasileiras?

Lavoura e Martins (2017) afirmam que é um tanto conhecido o método pedagógico proposto por Saviani (2013), que, em contraposição a uma prática pedagógica sustentada na didática tradicional (método expositivo, sistematizado por Herbart) e na didática da Escola Nova (método experimentalista, defendido por John Dewey), propõe um método pedagógico partindo do método materialista histórico e dialético. Além disso, os autores afirmam que estão acompanhando, nos últimos anos, “[...] uma crescente produção acadêmica nos mais diversos campos e áreas do saber científico, que têm buscado discutir o ensino dos conteúdos escolares a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica [...]” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532). Apesar desse aumento no número de pesquisas que se fundamentam no método pedagógico histórico-crítico, há preocupação com “[...] o que aqui se denomina por uma – possível e, em alguns casos, notória – ‘didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica’” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532).

Essa preocupação se justifica em decorrência das interpretações no campo educacional que desconsideram a base filosófica e ontológica da pedagogia histórico-crítica, assumindo os cinco momentos do método pedagógico histórico-crítico como passos lineares a serem seguidos a partir de uma ordem cronológica, desconsiderando que a lógica dialética é o referencial adotado por Saviani no movimento de apreensão do conhecimento. A consequência dessa postura está ocasionando, como afirmam Lavoura e Martins (2017, p. 532), a “didatização e a desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica”. Os possíveis nexos-causais que explicam essa tendência nas pesquisas educacionais que adotam o referencial da teoria pedagógica histórico-crítica são

a) a incompreensão do caráter dialético do método pedagógico, o que leva à sua formalização expressa em passos lineares e mecânicos, sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento, incorrendo-se na didatização do ensino; b) a inadequada caracterização do conceito de mediação presente nessa teoria pedagógica (enquanto interposição que gera transformação), comprometendo a compreensão, por exemplo, da relação teoria e prática e da relação forma-conteúdo-destinatário; c) a falta de clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono do primeiro, levando conseqüentemente à desmetodização do próprio método; e d) por fim, um pretensão epistemologismo da pedagogia histórico-crítica, de forma intencional ou não, por parte daqueles que o fazem, muito ao gosto da ambiência contemporânea identificada com o debate pós-moderno, debruçando-se em torno de seus apontamentos didático-metodológicos sem, no entanto, lançar mão da apropriação de suas bases teóricas e históricas, seus fundamentos filosóficos e o significado político do conjunto da obra de Dermeval Saviani, o que leva à interdição da verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532).

Fundamentados em uma concepção materialista histórica e dialética, os momentos que compõem o método pedagógico de Saviani não podem ser interpretados como passos que devem ser aplicados seguindo uma ordem cronológica. Assumir os conceitos de prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, considerando apenas a dimensão epistemológica, prescindindo das dimensões: lógica/filosófica e ontológica não condiz de fato com uma prática educativa histórico-crítica. A dimensão ontológica assumida por Saviani nessa teoria pedagógica é a materialista e histórica, com isso, além de dominar o conhecimento sobre o mundo, é necessário que o sujeito compreenda: Que sociedade é esta? Como ela se formou? O que é realidade? O que é o homem?

A negação da dimensão ontológica na organização do trabalho educativo acaba promovendo práticas pedagógicas restritas às necessidades imediatas da vida cotidiana, desconsiderando a relação entre o processo de construção dos conhecimentos e o desenvolvimento histórico-social da humanidade. A atividade pedagógica que foca nos conhecimentos voltados à funcionalidade prática imediata garante apenas a compreensão da aparência dos fenômenos e objetos, pois o domínio das múltiplas determinações e relações que constituem estes pressupõe mediações cada vez mais complexas, garantidas pelo ensino sistematizado dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nessa direção, Lavoura e Martins (2017, p. 535) afirmam que o trabalho pedagógico que promove a

[...] cisão entre epistemologia e ontologia e que se silenciam acerca das questões relativas à visão de mundo também reduzem a atividade de ensino a um amontoado de técnicas e procedimentos de manipulação imediata e pragmática que, no máximo, podem contribuir para o processo de sociabilidade adaptativa dos indivíduos às condições que pautam suas vidas cotidianas.

Para os referidos autores, as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” seguem legitimando um trabalho pedagógico ancorado nesses princípios. O desafio da prática pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica é justamente garantir que a atividade de ensino não se transforme em um amontoado de técnicas e procedimentos que visam atender às necessidades imediatas do cotidiano escolar, promovendo a cisão entre as dimensões epistemológicas e ontológicas da teoria pedagógica histórico-crítica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas que determinam um fenômeno revelam o movimento de produção e desenvolvimento do conceito ao longo da história da humanidade. Essas determinações simples são construídas com base na própria existência humana, são categorias ontológicas, pertencem à ordem do ser.

A materialização da prática pedagógica histórico-crítica exige a apropriação dos fundamentos filosóficos, ontológicos e epistemológicos que sustentam essa teoria. Encaixar os cinco momentos do método pedagógico de Saviani em um esquema regido por uma ordem cronológica descaracteriza o movimento dialético que o compõe, resultando “[...] tanto na sua didatização quanto na sua desmetodização” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 536).

É fundamental partir do pressuposto de que os cinco momentos que constituem o método pedagógico da concepção histórico-crítica estão articulados dialeticamente, por

isso Saviani (2009a) substituiu o termo “passos” por “momentos”, uma vez que o primeiro remete à ideia de sequência cronológica, incompatível com a concepção dialética. Essa afirmação contribui para a superação de práticas pedagógicas que se dizem fundamentadas na didática da pedagogia histórico-crítica, seguindo, por exemplo, os pressupostos de Gasparin (2012), mas que acabam desconsiderando os fundamentos do materialismo histórico-dialético. O domínio da lógica dialética pelo professor é condição para a materialização de uma didática de ensino orientada pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, como a proposta de Gasparin (2012). Caso contrário, o trabalho pedagógico do professor fica reduzido à simples aplicação de passos na organização do processo de ensino e aprendizagem, em que “[...] o imediato, o espontâneo e o linear acabam por fragmentar o que deveria ser um único e orgânico movimento, rico em mediações e contradições, tornado, agora, uma coleção de passos convertidos em procedimentos e técnicas de ensino” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

O método pedagógico histórico-crítico é constituído por um movimento único e orgânico, mas a inserção em um esquema com passos mecânicos a serem seguidos, considerando uma ordem cronológica reduz o método de Saviani aos princípios da lógica formal do pensamento, que defende a identidade dos fenômenos em vez das contradições que marcam a realidade objetiva. Para Saviani (2016a), a lógica formal deve ser considerada apenas um momento da lógica dialética, pois ela é capaz apenas de identificar, classificar e definir os fenômenos de acordo com suas especificidades, de forma estática, desconsiderando a dinamicidade, a processualidade, as contradições e o movimento que constituem a realidade concreta.

A defesa de que a função precípua da escola é a transmissão do conhecimento científico produzido ao longo do desenvolvimento histórico-social dos homens levou alguns pesquisadores da área da educação a associar a pedagogia histórico-crítica a uma prática educativa fundamentada nos pressupostos da pedagogia tradicional. Mas, ao defender uma proposição metodológica embasada na lógica dialética, a teoria pedagógica histórico-crítica afirma que o ensino deve partir das formas mais desenvolvidas do objeto a ser estudado, contemplando uma investigação sobre a sua gênese e o seu processo de desenvolvimento e, a partir desse estudo, retornar ao ponto de partida, mas agora compreendido de modo mais concreto. Assim, ao contrário de uma prática pedagógica tradicional que parte das manifestações mais simples do conceito em direção às formas mais complexas, a pedagogia histórico-crítica “[...] reconstrói o objeto de estudo como um todo articulado enriquecido de

determinações numerosas, possibilitando e exigindo o enriquecimento do pensamento teórico dos alunos” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 367).

Desse modo, a materialização do método pedagógico histórico-crítico pressupõe a sólida compreensão dos fundamentos do materialismo histórico e dialético. Tal teoria pedagógica garante o processo de reconstrução do objeto de ensino em um sistema conceitual articulado com a prática social. O desafio posto por Saviani (2009a, p. 2, grifos do autor) é promover

Uma pedagogia articulada com interesses populares valorizará, pois, a escola, não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a funcione bem; portanto, estará interessada em **métodos de ensino eficazes**. [...] serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos entre si e com o professor; forneceram o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo dos alunos com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para os efeitos de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Com base nesses pressupostos, na organização didática do ensino, é necessário considerar os interesses dos alunos, o diálogo entre professor-aluno, o desenvolvimento psicológico dos educandos e, principalmente, que o objeto central do trabalho pedagógico é promover a apropriação dos conceitos científicos como instrumentos simbólicos que possibilitam ao sujeito a compreensão dos fenômenos e objetos pertencentes à realidade concreta. A seguinte afirmação de Vygotski (2006, p. 115), “[...] uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”, é um importante referencial para a organização da prática pedagógica histórico-crítica. Saviani (2009a), em consonância com essa tese da teoria histórico-cultural, defende que o “bom ensino” é aquele que garante a apropriação das máximas conquistas alcançadas historicamente pela humanidade.

Para garantir esse “bom ensino”, a prática pedagógica sustentada no método materialista histórico e dialético pressupõe o movimento, as contradições, a historicidade que determinam os fenômenos e objetos. Assim, buscamos, neste estudo, superar encaminhamentos que engessam os momentos da pedagogia histórico-crítica em passos mecânicos e estanques regidos por uma sequência cronológica, para tanto, defendemos a articulação do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica com o estofa teórico da teoria histórico-cultural, pois esse referencial teórico é

[...] imprescindível para se pensar a organização da atividade pedagógica de ensino e aprendizagem no âmbito da educação, colocando em movimento o método pedagógico necessário para a apreensão dos fenômenos como síntese de múltiplas determinações e relações numerosas (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 531).

A articulação entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural garante a superação de práticas pedagógicas que promovem a materialização do método pedagógico histórico-crítico na prática educativa como se fosse um receituário a ser seguido pelos docentes. Em síntese, a teoria histórico-cultural contribui para a organização da atividade de ensino e aprendizagem permitindo colocar em movimento os momentos que compõem o método pedagógico histórico-crítico no processo de apreensão das múltiplas relações que determinam os fenômenos presentes na prática social dos homens. Assim, na próxima seção, sistematizamos os princípios da teoria histórico-cultural articulados com os momentos do método pedagógico histórico-crítico, com intuito de promover um modo de organização da atividade pedagógica que garanta aos sujeitos a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, nas formas mais desenvolvidas, como condição para o desenvolvimento do psiquismo humano.

#### **4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM BUSCA DE PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Iniciamos afirmando que os princípios elaborados neste estudo não são os únicos e definitivos elementos da teoria histórico-cultural que podem orientar o trabalho pedagógico do professor no movimento de organização da atividade de ensino, mas eles contribuem no sentido de guiar o trabalho do professor em aspectos relacionados ao planejamento, à execução e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A articulação desses princípios com o método pedagógico histórico-crítico representa a possibilidade de superação do fenômeno que vem promovendo ações que priorizam a formação do “professor tarefeiro”. Desse modo, expomos, no primeiro item dessa seção, os princípios que formulamos com base na teoria histórico-cultural e suas implicações para a organização do processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos. Em seguida, apresentamos um modo geral de organização do ensino como atividade, considerando a articulação entre os princípios da teoria histórico-cultural e o método pedagógico histórico-crítico. Antes de aprofundar a discussão sobre as contribuições da teoria histórico-cultural, apresentamos uma síntese dos princípios que formulamos e o significado de cada um na orientação do trabalho pedagógico do professor. Organizamos essa apresentação com os objetivos de direcionar e promover a compreensão do leitor sobre os princípios que se encontram articulados entre si no item 4.1. A ordem de exposição dos princípios não segue nenhum critério de relevância, pelo contrário, assumimos esses elementos como um todo articulado que contribui para o professor ao organizar o processo de ensino e aprendizagem.

##### **Princípio 1: O ensino como atividade**

O movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem é considerado uma atividade, no sentido defendido por Leontiev (2004), quando o professor, impulsionado por um motivo, define conscientemente as ações e as operações necessárias para a concretização do objeto da sua atividade. Nesse processo, o docente tem o controle intencional das suas ações e operações, como parte do seu plano. Sendo assim, de acordo com o princípio “O ensino como atividade”, o professor necessita ser sujeito da atividade

que realiza e não um mero executor de tarefas escolares prontas que priorizam a aprendizagem de competências imediatas requeridas pelas demandas do sistema produtivo capitalista.

### **Princípio 2: O papel da linguagem na formação do pensamento lógico-verbal**

O professor necessita compreender que a palavra é constituída por uma estrutura complexa, na qual há duas funções: a representação material e o significado. Por meio da representação material da palavra, o ser humano é capaz de pensar sobre os objetos e fenômenos mesmo quando eles estão ausentes. A palavra liberta o pensamento humano dos limites impostos pela experiência sensível imediata (LURIA, 1991). Já o significado da palavra contempla as conexões profundas existentes entre os objetos e fenômenos, ou seja, além da capacidade de substituí-los, a palavra insere esses elementos que constituem a realidade objetiva em um complexo sistema de relações, em diversas categorias conceituais. O estudo dessa estrutura e funções da palavra possibilita ao professor refletir sobre as práticas de ensino que priorizam a memorização de definições conceituais. O domínio tanto da representação material como do significado da palavra depende do processo de formação das ações mentais, próximo princípio que apresentamos.

### **Princípio 3: As ações mentais como meio de formação dos conceitos**

A apropriação dos conceitos científicos pertencentes a qualquer área do conhecimento não está relacionada à memorização de uma definição pronta e acabada, mas a um sistema de ações e operações que constituem a atividade do sujeito. Para a teoria histórico-cultural, a apropriação dos conceitos científicos ocorre em unidade com as ações mentais (reflexão, análise, síntese, abstração e generalização) que o sujeito realiza quando está em atividade.

Por isso, a garantia da apropriação consciente dos significados das palavras pelo sujeito está na atividade mental que ele realiza e não na quantidade de definições que o educando memoriza, esse é o legado da teoria histórico-cultural. A formação dessas ações mentais possibilita ao sujeito o domínio do sistema de relações e conexões que constituem os conceitos. Essa defesa de que o conceito deve ser compreendido a partir de um sistema é o foco de discussão do próximo princípio.

**Princípio 4: Os conceitos são formados com base em um sistema de conexões e relações**

O pensamento humano opera com base nas relações e conexões entre os conceitos, ou seja, graças a esse sistema de relações, o sujeito é capaz de pensar em inúmeros objetos ou fenômenos, utilizando apenas uma palavra.

Mas, para o aluno dominar de forma consciente essa palavra, o professor necessita garantir a formação de um tipo de pensamento apto a captar os fenômenos e objetos considerando-os inseridos em sistema conceitual que contempla diversas estruturas de generalização. Defendemos que o domínio desse sistema de relações e conexões que há entre os objetos e fenômenos ocorre quando o sujeito investiga o movimento lógico-histórico de produção dos conceitos, princípio que apresentamos a seguir.

**Princípio 5: A relação entre o aspecto lógico-histórico**

O estudo sobre o movimento de produção e desenvolvimento do conceito garante ao ser humano reconstituir as relações e propriedades que o constituem. Assim, essa unidade entre o lógico e o histórico promove a compreensão da essência do conceito científico em sua estrutura, sua história e seu desenvolvimento, possibilitando a superação de práticas pedagógicas que priorizam o ensino de conceitos de forma fragmentada, isolada e direta.

Para Kopnin (1978), o histórico refere-se ao processo de mudança do conceito considerando tanto o surgimento como o seu desenvolvimento. O lógico, por sua vez, diz respeito à forma como o pensamento humano realiza esse processo, refletindo sobre a dimensão histórica. Mas, essa investigação lógico-histórica, regida pelas leis da dialética, não ocorre de forma isolada e linear, mas guiada por dois processos do pensamento dialético: o de redução do concreto ao abstrato e o de ascensão do abstrato ao concreto. Por isso, a compreensão desses processos é um princípio que também contribui para o movimento de organização do ensino, cujo objetivo é a formação do pensamento teórico dos alunos.

**Princípio 6: O movimento do pensamento para a apropriação dos conceitos científicos ocorre por meio de dois processos: o de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto**

No processo de organização e desenvolvimento do ensino o professor necessita compreender sobre a forma como o pensamento humano se movimenta na apreensão da realidade objetiva. Para a lógica dialética, o domínio da essência dos fenômenos e objetos presentes na prática social ocorre por meio de dois processos: redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto. O concreto é considerado os pontos de partida e chegada do conhecimento. Como ponto de partida, o concreto se manifesta de forma caótica, superficial e desordenada, mas nesse momento ele já guarda em si o universal e o particular, o essencial e o acessório, que serão revelados pela mediação das abstrações realizadas pelo aluno sob a orientação do professor. Nesse primeiro movimento, o pensamento humano realiza o processo de redução do concreto ao abstrato, isto é, analisa as diferentes formas de desenvolvimento do objeto ou fenômeno, investigando a conexão íntima que há entre eles (MARX, 2006). A partir dessa conexão íntima ou essência do objeto, o pensamento retoma ao concreto (ponto de chegada ou concreto pensado), agora compreendido de forma ordenada, conexa, ampla e multilateral. Para chegar a esse concreto, o pensamento humano ascende do abstrato ao concreto. Mas, para que esses processos ocorram, é necessária a mediação da linguagem verbal (oral e escrita), próximo princípio que elencamos.

**Princípio 7: A linguagem como elemento mediador entre o plano material e o plano mental**

A linguagem verbal (escrita e oral), enquanto elemento mediador entre o plano material e o plano mental, produz abstrações que permitem o movimento entre o concreto imediato e o concreto pensado. A mediação da linguagem (do professor, dos textos científicos, das interações entre os alunos) possibilita ao sujeito se afastar das manifestações sensoriais e aparentes (plano material) dos fenômenos e objetos em direção ao domínio das relações essenciais que os definem, compreendendo a realidade objetiva de forma mais concreta. Apesar de a aprendizagem ser um fenômeno cognitivo, ela não exclui o envolvimento dos processos afetivos. Pelo contrário, o que move o pensamento a realizar

esses processos de redução e ascensão são a necessidade, o interesse e o motivo do aluno, elementos essenciais da atividade humana. Para a criação de motivos, é necessário que o professor considere as vivências dos alunos, isso pressupõe o estudo sobre a periodização e a situação social de desenvolvimento na qual o sujeito se encontra. O significado desses conceitos, elaborados pelos estudiosos da teoria histórico-cultural para a organização do ensino, apresentamos no princípio reproduzido a seguir.

### **Princípio 8: Periodização do desenvolvimento infantil**

O professor, ao organizar o processo de ensino e aprendizagem, necessita criar motivos para mobilizar o pensamento do aluno a aprender. Mas, para isso, é necessário que o docente compreenda quem é o sujeito da aprendizagem, analisando o que Vigotski (1996) denomina de situação social de desenvolvimento, isto é, qual a relação da criança com o mundo em cada período da vida. De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a categoria fundamental para a compreensão do psiquismo infantil em desenvolvimento é a atividade, pois a criança se relaciona com o mundo por meio da atividade. É importante destacar que determinadas atividades exercem maior influência no desenvolvimento psíquico, elas são denominadas de atividades dominantes ou principais (LEONTIEV, 2006). As atividades dominantes ou principais, em conjunto com os conceitos de época, período, crise e neoformações, constituem a periodização do desenvolvimento infantil. O estudo dessa periodização possibilita ao docente conhecer as características que formam o psiquismo infantil, identificando qual o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento esperado para determinado grupo de alunos.

Como já destacamos no início dessa seção, esses princípios não os únicos elementos da teoria histórico-cultural que contribuem para a organização do ensino. Há estudos como o de Sforzi (2015b) que também apresentam princípios a partir da teoria histórico-cultural, com o objetivo de orientar o processo de planejamento, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem. Além disso, é importante esclarecer que a necessidade de elaborarmos princípios para orientar o movimento de organização da atividade de ensino, tendo como fundamento os estudos de Vygotski (1996) e seus seguidores, surgiu no experimento didático que realizamos no mestrado com crianças que frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental. Os dados obtidos nesta investigação,

bem como as experiências vivenciadas com o processo formativo de professores que atuam na educação básica, contribuíram para a sistematização dos princípios que explicamos com maior profundidade a seguir.

#### 4.1 PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO

Embasados em um referencial materialista histórico e dialético, acreditamos que a organização da atividade de ensino pelo professor não está desarticulada das condições materiais nas quais será objetivada. Compreendemos que a sistematização do ensino não ocorre com base em representações atemporais e impessoais do fenômeno educativo, mas também não defendemos que as condições materiais sejam o único elemento que determina os rumos do trabalho pedagógico.

Em relação ao processo formativo dos professores, constatamos, no cenário educacional brasileiro, críticas que ora denunciam o excesso de teoria nos cursos de formação, perdendo o foco na ação docente; em outros momentos os professores são acusados de serem superficiais ao enfatizar apenas as técnicas e os procedimentos de ensino. Na contramão desse movimento, partimos do pressuposto de que a formação do professor ocorre a partir de um processo contínuo no qual as dimensões teóricas e práticas constituem uma unidade. Sobre essa relação entre teoria e prática, consideramos que

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

A teoria é compreendida como a sistematização objetiva do real, cujo critério de verdade é a prática social dos homens. Para o sujeito desenvolver ações reais e efetivas, a relação entre a teoria e a atividade prática transformadora pressupõe a mediação do trabalho educativo, envolvendo a sistematização de meios materiais e planos concretos de ação. Por isso, o trabalho pedagógico do professor exige intencionalidade, antecipação das

ações de ensino, possibilitando a interação entre o ideal e o material no processo de organização do ensino; esse movimento garante a aprendizagem constante do professor e, portanto, o desenvolvimento psíquico deste.

Partindo do pressuposto de que a teoria é prática quando materializa, por meio de diversas mediações, o objeto idealizado, a concretização dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica pressupõe a mediação de planos de ação concretos, elaborados de modo intencional pelos docentes. Ao organizar esses meios materiais e as ações que exercem papel mediador na materialização do plano idealizado, com base nos fundamentos teóricos citados, há a mobilização dos processos de reflexão, análise e síntese do professor, conferindo uma nova qualidade ao modo de organização da sua atividade pedagógica.

Em atividade, o professor toma consciência da necessidade de organizar o ensino de modo que as ações e as operações sistematizadas desencadeiem a atividade de aprendizagem dos alunos em direção à apropriação dos conceitos científicos. Para se promover um processo formativo, no qual o professor e o aluno estejam em atividade, não basta uma prática pedagógica sustentada por procedimentos de ensino prontos, disponibilizados nos livros didáticos ou pelas equipes pedagógicas. Assim, a possibilidade de formação e desenvolvimento do professor e do aluno depende do fato de eles se tornarem ou não sujeitos da atividade que realizam. Mas, se o potencial de formação do professor, que visa promover o desenvolvimento psíquico dos seus alunos, está na atividade que ele realiza, é necessário compreender o que significa estar de fato em atividade no movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o professor, enquanto trabalhador que vende a sua força de trabalho, também está submetido à lógica imposta pelo sistema de produção capitalista. Com base nas exigências de formação requeridas por esse processo produtivo, é oferecido ao docente “[...] um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EAD – Educação a Distância). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação capacitação/salário” LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Nesse modelo de formação que prioriza o “treinamento” do professor no uso do livro didático e na aplicação de técnicas e métodos, há fragmentação no trabalho pedagógico, que contribui para o docente não estar em atividade no movimento de organização do ensino. O professor, ao executar procedimentos encontrados em livros

didáticos ou planejamentos prontos disponibilizados pela equipe pedagógica, realiza um trabalho parcial, no qual acaba alheio aos conhecimentos necessários para a organização do processo de ensino e aprendizagem e para o resultado das suas ações de ensino. Ou seja, o sujeito é “[...] absorvido por uma função parcial, é privado da compreensão e da capacidade de análise do processo produtivo como um todo” (FABIANO; PALANGANA, 2000, p. 4).

Essa divisão entre quem planeja e executa o ensino, disseminada pela lógica da divisão social do trabalho na sociedade de classes, tem impacto na consciência do professor, pois o sentido das ações de ensino deste acaba não correspondendo com as significações sociais que constituem a atividade pedagógica. Em outras palavras, o significado social da atividade pedagógica, definido com base nos marcos teóricos do materialismo histórico e dialético, é garantir o processo de humanização dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Porém, na lógica disseminada em uma concepção que defende um “professor tarefeiro”, o sentido das ações que ele realiza no cotidiano do seu trabalho recai na promessa de que no final do mês receberá um salário, ainda que precário, como é comum no capitalismo, e não na busca em promover um ensino que de fato garanta a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico de seus alunos. Desse modo, na sociedade organizada em classes, o sentido do trabalho que o professor realiza pode ser reduzido apenas à obtenção de um salário e não focar o compromisso com o ato de ensinar. As implicações disso para a educação escolar é que as significações objetivas, isto é, os conhecimentos, os conceitos, as representações, os modos de ação que definem e promovem a atividade pedagógica, acabam ficando alheios ao docente.

Isso significa que, quando o sentido do trabalho que o professor executa está na obtenção de um salário, basta para ele reproduzir, de forma mecânica, procedimentos de ensino prontos e atividades que constem nos livros didáticos. Essa postura é consequência de uma consciência humana que, nas condições postas pela sociedade de classes, torna-se fragmentada e alienada. Há uma relação de exterioridade entre o sentido e o significado, como explica Marx (1983, p. 153):

Primeiro, que o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando não trabalha não se sente em casa. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.

Com a divisão do trabalho, na manufatura, o trabalhador passou a ser submetido a uma lógica que priorizava a promoção de habilidades específicas, ele estava sujeito a um tempo e ritmo uniformizados. Enquanto os artesãos eram capazes de criar e adaptar as ferramentas de trabalho ao seu plano de ação, na manufatura cabia ao trabalhador adequar seus movimentos no uso de instrumentos específicos para cada fase do processo de produção (GALUCH; PALANGANA, 2008). Essas transformações na organização do processo produtivo suscitam a seguinte pergunta: Quais modificações a divisão social do trabalho acarreta na formação da consciência humana? Segundo Leontiev (2004, p. 122), “A transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições do desenvolvimento da sociedade de classes é a modificação que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência”.

Para o autor, o modo de organização do trabalho, na sociedade capitalista, gera dissociação entre o sentido e as significações na consciência humana. Essa relação entre o sentido e as significações é um “[...] dos principais componentes da estrutura interna da consciência humana” (LEONTIEV, 2004, p. 105). Por isso, é necessário apresentar a concepção desse autor sobre o sentido e as significações. O sentido é pessoal, produto das relações objetivas do homem a partir da sua atividade. O sentido revela a relação entre o motivo da atividade com o respectivo objetivo da ação. As significações, por sua vez, são sociais, representam “[...] a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da práxis social da humanidade”<sup>31</sup> (LEONTIEV, 1983, p. 225, tradução nossa).

As significações medeiam as relações do homem com o mundo, são os reflexos da realidade objetiva produzidos historicamente pela humanidade e fixados na forma de conceitos, conhecimentos, palavras, modos de ação cristalizados em uma “imagem da ação” já generalizada. O sistema de significações sociais está em constante processo de transformação, é produto do movimento histórico-social que constitui o gênero humano. O modo como o sujeito se apropria dessas significações sociais, ou até mesmo se ele as dominará ou não, é uma questão que depende do sentido pessoal atribuído a essas generalizações pelo próprio indivíduo.

Apesar da íntima ligação entre sentido e significado na consciência humana, Leontiev (1983) afirma que eles possuem origem distinta e são conduzidos por leis diferentes. Com base nesse referencial teórico, os significados ou significações podem ser

---

<sup>31</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *la forma ideal y espiritual de la cristalización de la experiencia y la praxis social de la humanidad.*” (LEONTIEV, 1983, p. 225).

considerados mais estáveis, enquanto os sentidos se modificam dependendo das condições objetivas de vida de cada sujeito. Para explicar essas relações entre o sentido e o significado, Leontiev (1983) cita como exemplo a morte. Uma pessoa pode até compreender de forma profunda o significado da morte, possuir conhecimentos sobre a natureza biológica desta, dominar as dimensões filosóficas e religiosas que constituem esse conceito. Mas, no plano pessoal, a morte pode não ter nenhum sentido para o sujeito, principalmente se ele for muito jovem e saudável, quando ela será vista como algo improvável e distante. Com o passar do tempo, para esse mesmo sujeito, a morte pode assumir um novo sentido, não só em decorrência da aproximação da velhice, mas graças à mediação das novas experiências e de outras significações advindas da ciência, da arte, da religião; o sentido muda e o indivíduo começa a planejar a sua vida considerando a possibilidade de morrer a qualquer momento. Para Leontiev (1983, p. 229, tradução nossa), o que modificou não foi a significação da morte, mas “[...] tem variado o seu sentido para o homem”<sup>32</sup>.

Além dessas contradições e discrepâncias entre o sentido e o significado presentes nas vivências individuais de cada sujeito ao longo da sua vida, há outras contraposições que marcam as relações entre esses elementos e que são determinadas pelas lutas ideológicas vividas na sociedade de classes. Leontiev (2004) exemplifica com uma situação de trabalho envolvendo a tecelagem: o sentido pessoal do operário, ao tecer a seda, não está no produto objetivo de seu trabalho, mas na obtenção de um salário. Desse modo, o sentido das ações de trabalho do homem não corresponde com sua significação objetiva. Para Leontiev (2004, p. 131),

Certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele. Se tivesse a possibilidade de escolher o seu trabalho, seria coagido a escolher antes de mais entre dois salários e não entre a tecelagem e a fiação.

Com essa ruptura, entre os sentidos e as significações, o homem torna-se alheio ao resultado da sua atividade laborativa, ou seja, “[...] é posto a margem do que ele produz: conhecimento necessário ao processo produtivo, do controle desse mesmo processo, bem como do que ele resulta” (FABIANO; PALANGANA, 2000, p. 6). Nessas condições, não

---

<sup>32</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] su significado para los hombres ha variado” (LEONTIEV, 1983, p. 229).

há possibilidade de promoção do desenvolvimento psíquico do sujeito por meio da sua atividade de trabalho.

Nesse processo de fragmentação do trabalho, capacidades consideradas indispensáveis ao artesão, como criatividade, análise e avaliação do processo produtivo em toda a sua extensão, são substituídas pela destreza na execução de habilidades específicas. Marx (1989, p. 412) afirma que, nesse processo de divisão do trabalho, “[...] o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]”.

No final do século XVIII, com o advento da maquinaria, houve intensificação desse processo de exploração das forças produtivas humanas. O trabalho com a máquina passou a exigir do homem a capacidade de realizar movimentos cada vez mais padronizados para acompanhar o ritmo imposto por aquela. Nessa lógica, a exigência era formar um indivíduo capaz de “[...] operar com a regularidade de uma peça de uma máquina” (MARX, 1989, p. 401).

A utilização das máquinas garante a produção de bens com maior regularidade, porém o trabalhador, com seu aparato biológico, apresentava alguns limites e isso representava um entrave para o incremento da produção. Nesse contexto, surgiram os estudos de Frederick W. Taylor e Henry Ford com o objetivo de sistematizar métodos que garantissem a diminuição dos esforços e o tempo gasto na produção. Para tanto, Taylor (1995, p. 41) afirma que “É necessário um tipo de homem para planejar e outro diferente para executar o trabalho”. As sequências de ações realizadas pelo trabalhador passaram a ser pensadas e reguladas heteronomamente, isto é, havia uma dicotomia entre quem pensava, executava e avaliava o processo de produção (GALUCH; PALANGANA, 2008). Desse modo, o processo de racionalização da produção potencializaria o processo de estranhamento do trabalhador em relação ao resultado da sua atividade laborativa, ou seja, permanecia a ruptura entre o sentido que as ações de trabalho tinham para o homem e o conteúdo objetivo dessa atividade.

Para Harvey (2001), o estudo realizado por Henry Ford foi além da divisão racionalizada da produção em unidades cada vez menores, ele defendia que uma produção em massa necessitava de um consumo em massa.

Com o esgotamento do modelo fordista no final da década de 1970, a produção em massa de objetos pouco diversificados foi substituída pela lógica do sistema de produção toyotista, que valorizava a flexibilidade nos processos de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo (HARVEY, 2001).

Em decorrência dessa reestruturação do processo produtivo, houve nova demanda de formação, que exaltava a capacidade do indivíduo de se adaptar, com rapidez e eficiência, às constantes mudanças impostas pelo processo produtivo. Para tanto, foi exigido do trabalhador um constante processo de aperfeiçoamento. Na acumulação flexível, a ordem era cooptar o pensamento do indivíduo, imprimindo a ideologia capitalista, com o intuito de acelerar o consumo de produtos cada vez mais descartáveis.

Com base nessa análise, é possível constatar que, apesar das mudanças nos processos produtivos taylorismo/fordismo para toyotismo, não há transformação nos princípios que regem a sociedade capitalista, isto é, a produção continua para a obtenção de lucro e o trabalhador permanece sendo mutilado e submetido a um trabalho parcial.

No toyotismo, havia a exigência de uma formação qualitativamente superior em comparação com o processo realizado na produção rígida; com isso, disseminou-se a ideia de que o trabalho alienado foi superado. Mas, Kuenzer (2005) afirma que a substituição do trabalhador especializado por um indivíduo capaz de realizar múltiplas tarefas, usando diversos conhecimentos, não garante a superação do caráter de parcialidade e fragmentação do trabalho. Isso significa que há a manutenção da dissociação entre o sentido pessoal que impulsiona o sujeito a realizar a atividade laborativa e a sua significação social.

Nessa direção, a atividade de trabalho deixa de ser uma categoria fundamental que constitui e possibilita o desenvolvimento da consciência dos homens e começa a promover a própria mutilação do indivíduo, que, movido a ganhar um salário como fonte da sua sobrevivência, se submete a um trabalho parcial e fragmentado, no qual lhe é negada a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (MARX, 1989). Há, neste sentido, discordância entre o conteúdo objetivo da atividade humana e o seu conteúdo subjetivo. No caso do professor, o sentido que move as suas ações na materialização do ensino não corresponde com o significado da atividade pedagógica, com isso há o esvaziamento do potencial que essa atividade apresenta em possibilitar mudanças qualitativas nos processos mentais tanto do professor como do aluno.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 2004, p. 38-39).

No trabalho alienado, o professor não fica responsável por projetar, antecipar e organizar as ações de ensino, pensando em modos de materializá-las na prática pedagógica. Neste caso, o docente acaba também alheio ao processo de avaliação, pois, se àquele são negadas ações envolvendo a antecipação do ensino, conseqüentemente, não é possível realizar o confronto entre o resultado do trabalho pedagógico com aquilo que foi previsto idealmente, ou seja, não há a possibilidade de julgar em que medida a atividade pedagógica foi ou não bem-sucedida, com os objetivos de direcionar e reorganizar as futuras ações. Essa cisão entre quem planeja e executa na organização da atividade pedagógica retira do professor a capacidade de avaliar e controlar a sua prática pedagógica, impossibilitando a mobilização das funções psíquicas superiores desse sujeito. O sujeito que não participa do processo de planejamento da sua atividade laborativa e fica alheio ao resultado que ela pode produzir. No que se refere à prática educativa, o docente deixa de ter o “[...] o controle intencional das ações e operações, como parte do seu plano” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 85).

Essa alienação do trabalho educativo é, segundo Duarte (2004), reflexo do sentido que o trabalho assume na sociedade capitalista. Nessa lógica, o sentido pessoal da atividade do operário está no valor de troca da sua força de trabalho, gerando uma relação de estranhamento com o conteúdo (significado social) das ações de trabalho que realiza. Isso é consequência do sentido que o trabalho humano tem para a sociedade de classes, pois o valor de troca é indiferente e não corresponde com o valor de uso da mercadoria, isto é, com o significado da ação concreta do trabalhador. Assim, o sentido pessoal do professor não se realiza nas significações sociais da atividade pedagógica em decorrência das demandas postas pela sociedade de classes.

O trabalhador é obrigado, portanto, pela sociedade capitalista, a vender sua própria atividade, a vender a única fonte de humanização, que é a atividade humana, em troca de dinheiro. E o que o trabalhador compra com o dinheiro obtido por essa venda? Os produtos dos quais necessita para sobreviver e os produtos dos quais necessita porque as relações sociais capitalistas nele produziram necessidades que o tornam escravo dos produtos, ao invés de esses produtos serem meios de desenvolvimento e realização da personalidade de cada ser humano (DUARTE, 2010, p. 79).

Como foi discutido, em cada nova estruturação do sistema produtivo houve a manutenção dessas relações sociais de exploração e alienação que caracterizam o capitalismo. As demandas impostas por essa lógica de produção resultam na fragmentação

do trabalho educativo realizado pelo docente, que, para sobreviver, é obrigado a vender a sua própria força de trabalho em troca de dinheiro. Duarte (2010) ressalta que, nesse processo, há também a criação de necessidades cada vez mais intensas de consumo que tornam os sujeitos escravos das mercadorias, impossibilitando o desenvolvimento de capacidades criativas, de reflexão, de compreensão da realidade naquilo que ela foi, é e pode vir a ser.

O professor, enquanto um trabalhador submetido a essa lógica de produção, perde o domínio da organização do seu trabalho educativo em toda a sua extensão, bem como do que este resulta. Como afirma Marx (1989, p. 412), “Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas”. Esse impacto na vida do trabalhador não se altera com a reestruturação dos processos produtivos, o que muda são as estratégias para a garantia e a manutenção da lógica do capital. Na área da educação, a partir da década de 1990, o vínculo e a influência das demandas neoliberais ocorreram por meio do movimento de internacionalização das políticas educacionais, no qual as agências multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito elaboraram recomendações para as políticas educacionais dos países emergentes e em desenvolvimento. Para Libâneo (2016, p. 47, grifos nossos),

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa **escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho.**

Nessa direção, a formação do professor está atrelada às demandas requeridas em prol das políticas para a contenção da pobreza, enfim, da manutenção da competitividade no contexto da globalização e da diversidade dos mercados. Para o atendimento dessas necessidades, bastam ações didático-pedagógicas voltadas ao domínio de competências, que são subordinadas às necessidades imediatas dos sistemas produtivos capitalistas. Sendo assim, nas políticas educacionais, o trabalho pedagógico do professor está voltado para a materialização de um currículo instrumental, que visa resultados imediatos para garantir a condição de empregabilidade do sujeito. A consequência desse fenômeno é a disseminação, pelos sistemas educacionais, de “pacotes” de formação aligeirados e

utilitaristas, nos quais a função do professor é reduzida à aplicação de atividades prontas, à transmissão de conteúdos apostilados, à mecanização da aprendizagem, ao treinamento para responder a testes etc. Nesse contexto, assistimos a um recuo da didática no trato de questões sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem que de fato garanta o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos, e, como retratamos na segunda seção desta pesquisa, cada vez mais essa área volta-se ao trato de diversas temáticas, atendendo-se às orientações disseminadas nos documentos oficiais que seguem as demandas de formação requeridas pelas agências multilaterais, como Unesco e Banco Mundial (LIBÂNEO, 2016).

Porém, como a realidade histórico-social na qual estamos inseridos é movida pela lei da contradição dialética, do mesmo modo que a escola pode reproduzir os anseios da sociedade do consumo, há, no movimento contraditório que constitui essa realidade, a possibilidade de se romper com a lógica do capital, promovendo-se um processo de tomada de consciência, por meio do qual os trabalhadores comecem a questionar a ideologia capitalista. É necessário ressaltar que a contradição dialética não é uma invenção do pensamento, mas é uma categoria que constitui a realidade natural e social, que se manifesta no pensamento dialético. A contradição dialética move tanto a realidade como o pensamento humano, em busca de restabelecer a unidade. Porém, nem sempre as contradições, constituídas por lutas, resultam em uma realidade qualitativamente superior, elas podem gerar também involuções.

Fundamentado nessa concepção dialética, Leontiev (1983) afirma que é possível superar essa fragmentação da consciência humana produzida pela divisão social do trabalho na sociedade de classes, possibilitando a correspondência entre os sentidos pessoais que movem a atividade humana com as significações adequadas. O nome dado por Leontiev (1983) para esse processo é “retransmutação” dos sentidos pessoais a significações. Isso só é possível, segundo o autor, em condições de luta pela consciência humana, luta essa que se produz socialmente. Sobre esses pressupostos de Leontiev (1983), ressaltamos o estudo de Piotto, Asbahr e Furlanetto (2017, p. 115), no qual afirmam que

[...] o indivíduo não se encontra parado diante de uma vitrine de significações, só restando a ele eleger qual delas é a mais adequada. Estas significações (representações, ideias, conceitos) serão apropriadas pelo indivíduo, diante das necessidades que os conflitos sociais de sua vida impõem a ele. É importante salientar que, mesmo em situação de conflito, consideramos que significação e sentido possam coincidir nos sujeitos em atividade.

Mesmo diante de uma sociedade marcada pela luta de classes, a correspondência entre o sentido pessoal e a significação é possível nos sujeitos em atividade. Por isso, a superação do processo de estranhamento do professor em relação à prática pedagógica que desenvolve depende dessa coincidência entre o sentido que ele atribui às significações que constituem a atividade pedagógica. Mas, tal afirmação nos mobiliza a questionar: Como garantir essa correspondência entre o sentido e o significado no movimento de organização da atividade pedagógica? A busca por respostas está na direção contrária de um modelo de formação que submete o trabalho pedagógico do professor a uma lógica fragmentada e parcial, conforme as necessidades do sistema produtivo capitalista. Defendemos neste estudo, que o ensino compreendido como uma atividade humana responsável por promover em cada representante do gênero humano o domínio das máximas conquistas da humanidade é um princípio que deve orientar o movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem.

A organização do ensino como atividade não ocorre desvinculado das condições concretas nas quais esta será desenvolvida. Isso significa que o ato de planejar não é determinado apenas pelas representações ideais, atemporais que o professor tem dos fenômenos educativos, muito menos se reduz às ações docentes sistematizadas tendo como único referencial o cotidiano escolar. Em contraposição a esse dualismo, é preciso garantir na organização do ensino a interação dialética entre o ideal e as condições materiais da prática educativa, pois, desse modo, o professor torna-se sujeito da sua atividade, participando de forma ativa do movimento que envolve o planejamento e a materialização das ações de ensino. Essa intencionalidade do professor na objetivação da sua atividade – o ensino – mobiliza os processos de reflexão, análise e síntese daquele, conferindo nova qualidade para a organização da sua atividade pedagógica.

Assim, é fundamental questionar esses documentos oficiais que, como afirma Libâneo (2012; 2016), defendem a fragmentação da atividade do professor, tornando-o um mero executor de tarefas prontas que visam à aprendizagem de competências imediatas requeridas pelas demandas do sistema produtivo capitalista. Nessa lógica de formação docente, o foco não está em

[...] uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

A defesa desse modelo de escola voltado à aprendizagem de habilidades e maneiras de fazer, exigidas como condição de empregabilidade, contribui para a uma prática pedagógica que legitima o fenômeno que Lavoura e Martins (2017) denominam de desmetodização e didatização do método da pedagogia histórico-crítica, pois a compreensão dos momentos que constituem esse método como uma tecnologia de ensino a ser aplicada nas aulas reduz o trabalho docente à execução de procedimentos prontos. Nesse modo de organizar o ensino, o professor fica alheio ao resultado da sua atividade, pois, como não participa do processo de planejamento e antecipação das ações de ensino, acaba não sendo capaz de avaliar o resultado do seu trabalho. Para a promoção da superação dessa fragmentação do método pedagógico histórico-crítico na prática pedagógica, defendemos a sólida compreensão sobre o método materialista histórico e dialético, bem como assumimos o princípio do ensino como atividade, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Ter esses referenciais como estofos teóricos para a organização da atividade de ensino e aprendizagem confere ao trabalho educativo um significado diferente daquele defendido nos documentos oficiais analisados por Libâneo (2016). Mas, o entendimento sobre as especificidades do trabalho do professor na garantia do desenvolvimento psíquico dos alunos pressupõe a definição do conceito de atividade. É em Leontiev (2006, p. 68) que encontramos a seguinte definição: “Por atividade, designamos os processos que psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Como já afirmamos, a compreensão do trabalho do professor enquanto atividade no sentido atribuído por Leontiev (2006) é um princípio a ser considerado no movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem e que contribui para a superação da concepção de didática que promove a fragmentação do método da pedagogia histórico-crítica. A partir desse conceito de atividade, buscamos, nesta pesquisa, promover um modo de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que garanta o desenvolvimento psíquico tanto do professor como do aluno. Para isso, é necessário que esses indivíduos tornem-se sujeitos da atividade que realizam e não fiquem apenas executando ações fragmentadas e parciais. O professor encontra-se em atividade quando o seu objetivo é garantir a aprendizagem dos alunos e, para atingir tal meta, elabora uma estratégia definindo ações e operações dirigidas aos alunos. A partir da avaliação desse processo, o docente poderá rever o seu modo de atuação, desencadeando novas ações para atingir o seu objetivo. Por

meio do controle intencional dessas ações e operações, como parte do plano docente, a atividade de ensino assume nova qualidade.

Porém, se o planejamento docente está restrito ao uso do livro didático, não há nesse sujeito a necessidade de organizar o processo de ensino e aprendizagem, pois basta aplicar as orientações e os exercícios propostos no material didático. Com base nos pressupostos de Leontiev (2006), é possível concluir que o trabalho pedagógico que segue essa direção não pode ser considerado uma atividade. Para o trabalho educativo constituir-se como uma atividade humana, ele deverá ter uma estrutura geral, formada por elementos essenciais que determinam a especificidade desse conceito. Esses traços essenciais são definidos por Leontiev (2006) como a necessidade, o objeto da atividade, a finalidade, seus motivos, suas ações e operações. Sendo assim, o professor encontra-se em atividade quando é movido por uma necessidade, pois, como afirma Leontiev (2004, p. 115),

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

A necessidade por si só não gera a atividade, é necessário que esse estado carencial vivido pelo sujeito encontre-se no objeto da atividade. Quando há esse encontro entre a necessidade e o objeto da atividade, este se torna o motivo, aquilo que impulsiona o sujeito a agir. Se a necessidade do professor é promover a humanização dos sujeitos, a determinação da orientação da sua atividade depende do objeto, que neste caso é a formação do homem omnilateral. Considerando que, para Leontiev (1983, p. 83, tradução nossa), “[...] o objeto da atividade é o seu motivo real”<sup>33</sup>, a organização do ensino é o motivo que mobiliza o professor, pois um ensino corretamente organizado gera aprendizagens promotoras do desenvolvimento psíquico do sujeito. Nessa lógica, o sentido das ações docentes não está na obtenção de um salário no final do mês, mas corresponde com o significado da atividade pedagógica, que busca garantir a humanização dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos pertencentes ao gênero humano. Para alcançar tal finalidade, o professor necessita organizar, de modo intencional, as ações e operações dirigidas à aprendizagem dos alunos.

---

<sup>33</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el objeto de la actividad es su motivo real*” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

A organização do ensino como atividade garante a mobilização das funções psicológicas superiores do professor, pois ele age com intencionalidade ao elaborar estratégias que visam atingir determinado produto que foi idealizado. Para garantir que esse produto seja concretizado, o docente organiza as ações e operações direcionadas a atender à finalidade da atividade. A concretização do objeto da atividade humana depende das ações que os sujeitos realizam. Essas ações são processos subordinados à “[...] representação do resultado que deve alcançar-se, ou seja o processo subordinado a um objetivo consciente”<sup>34</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 23, tradução nossa). Do mesmo modo que o motivo relaciona-se com a atividade, as ações são direcionadas pelos objetivos. Mas, Talízina (1988) ressalta que, para Leontiev, a ação é um processo orientado, impulsionado não pelo seu objetivo, mas pelo motivo da atividade da qual faz parte. Assim, o que mobiliza o sujeito a realizar a ação não é o seu objetivo específico, mas o motivo da atividade.

Na definição de Leontiev (2004, p. 82), “Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem, podemos dizer, por exemplo, que a caçada é a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é a sua ação”. Apesar da não correspondência entre o objeto e o motivo, a ação tem sentido para o sujeito graças às ligações estabelecidas pela consciência humana com o motivo da atividade. Por exemplo, o sujeito responsável por espantar a caça compreende o sentido da sua ação, em razão das “[...] ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da ação que realiza pessoalmente e o resultado final do processo da caçada completa [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 85). Os modos de execução das ações são denominados, pelo autor em destaque, como operações, estas dependem das condições concretas da prática social na qual o sujeito está inserido. Cada ação é constituída por um conjunto de operações, que se referem aos inúmeros procedimentos que o indivíduo utiliza para atingir o objetivo da ação. Esses elementos constituem uma estrutura geral que, em unidade e em sua totalidade, define a atividade humana.

Há, entre os componentes da atividade humana, mobilidade, isso significa que uma ação pode se transformar em atividade quando ganha um motivo próprio, ou seja, há coincidência entre objeto da ação e o motivo da atividade. Do mesmo modo, pode ocorrer

---

<sup>34</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] a la representación del resultado que debe alcanzarse, o sea el proceso subordinado a un objetivo consciente” (TALÍZINA, 1988, p. 23).

o inverso: uma atividade pode se transformar em ação quando perde o motivo que lhe deu origem.

Desse processo, depreendemos que a ação transforma-se em uma operação, quando ela é o meio para a realização de outra ação. Leontiev (2006, p. 69) destaca que é graças a essa mobilidade entre os componentes estruturais da atividade que “[...] surgem todas as atividades e as novas relações com a realidade”. Nessa direção, Sforni (2004) pontua que esse movimento entre os elementos estruturantes da atividade é a grande contribuição de Leontiev para o ensino.

Exemplificaremos essas relações com base na explicação de Leontiev (2006) sobre os conceitos de “motivos apenas compreensíveis” e “motivos realmente eficazes”. Na visão do autor, a partir do “motivo apenas compreensível”, o sujeito compreende a importância de determinada atividade, mas o que de fato impulsiona as suas ações é o “motivo realmente eficaz”. Mas, os “[...] ‘motivos compreensíveis’ tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade” (LEONTIEV, 2006, p. 69). Para explicar esse processo, o autor cita o caso do escolar do primeiro ano que se recusa a fazer suas tarefas escolares, apresentando várias justificativas para adiar a execução dos deveres.

Diante dessa situação, Leontiev (2006) sugere a seguinte solução: comunicar o escolar que ele só sairá para brincar depois de fazer todas as tarefas. Esse argumento, para o autor, é capaz de mobilizar o escolar no cumprimento de seus deveres. Nesse caso específico, observamos que a criança tem entendimento sobre a importância de fazer as tarefas para obter uma boa nota, porém o que realmente a mobiliza é a permissão para sair e brincar. Isso significa que a importância de fazer as tarefas é um “motivo apenas compreensível”, enquanto o ato de brincar é o “motivo realmente eficaz”.

Mas, essa situação, segundo Leontiev (2006), pode mudar quando há a transformação dos motivos que levam a criança a fazer as suas tarefas. A princípio, os alunos, impulsionados pela necessidade de brincar, resolvem os deveres escolares, porém, depois de uma ou duas semanas, a execução das tarefas para obter uma boa nota começa a ser de fato “o motivo realmente eficaz”. De acordo com Leontiev (2006, p. 70-71), a explicação para esse fenômeno “É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu”. Assim, o conteúdo das tarefas possibilita a objetivação de um novo motivo, garantindo que as ações dos alunos sejam motivadas pela aprendizagem do conteúdo escolar e não pela permissão de brincar no parque.

Conforme Leontiev (1983), essas transformações nos elementos da atividade conduzem à reestruturação das funções psicológicas superiores do sujeito. A análise de como o homem realiza as suas diferentes atividades é a chave para a compreensão de como ele está se desenvolvendo (LEONTIEV, 2004). A consciência humana é o produto subjetivo da atividade do homem com outros sujeitos, objetos e fenômenos. Assim, a formação do psiquismo humano depende da “[...] a atividade real que une o organismo com a realidade circundante, que determina o desenvolvimento tanto da consciência em seu conjunto como de algumas funções psíquicas”<sup>35</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 21, tradução nossa).

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento ontogenético do psiquismo humano depende do processo de apropriação das máximas conquistas já alcançadas historicamente pelo gênero humano. A apropriação consciente dessas formas histórico-sociais da cultura humana está relacionada à qualidade da atividade que o homem realiza, isto é, se ele de fato é o sujeito desta atividade, elaborando ações e operações dirigidas a um fim que, ao ser concretizado, pode ser avaliado pelo indivíduo. Para isso, é fundamental também a análise sobre a qualidade e a unidade existente entre as características estruturais que compõem a atividade, considerando-se as seguintes relações: atividade-ação-operação e motivo-objetivo-condições (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987).

Embasado em uma concepção materialista histórica e dialética, Leontiev (2004) não acredita que o processo de apropriação da experiência sócio-histórica da humanidade ocorra de forma passiva, a partir da transposição direta de imagens que compõem a realidade objetiva para o pensamento humano. O domínio dos conhecimentos, objetos e fenômenos que constituem a história do gênero humano é um processo coletivo e ativo por parte do sujeito. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 290),

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

---

<sup>35</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *la actividad real que une al organismo con la realidad circundante, la que determina el desarrollo tanto de la conciencia en su conjunto como de algunas funciones psíquicas*” (TALÍZINA, 1988, p. 21).

O fato de o homem estar inserido em uma sociedade que carrega o desenvolvimento histórico-social das gerações anteriores não garante a ele o domínio direto dessas máximas conquistas humanas. Para que os instrumentos físicos e simbólicos produzidos ao longo do desenvolvimento histórico-social do homem tornem-se “os órgãos da sua individualidade”, as crianças e os adultos devem, por meio da sua atividade, estabelecer uma relação com o mundo circundante e com os outros seres humanos, isto é, “Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Assim, a internalização das formas histórico-sociais da cultura humana pressupõe que o homem realize uma atividade adequada. Mas, qual o significado e as características que definem essa atividade? Primeiramente, é necessário ressaltar que essa “atividade adequada” é constituída pelos elementos estruturais que explicamos anteriormente. Isso significa que o movimento de aprendizagem ocorre quando o homem torna-se sujeito da sua própria atividade, isto é, impulsionado por um motivo, ele define conscientemente as ações e as operações necessárias para a concretização do objeto da sua atividade. Se, para o homem se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo do desenvolvimento histórico-social do gênero humano, “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 286), isso significa que, para o aluno dominar o nível de pensamento presente na produção científica e cultural da qual o conceito faz parte, não basta frequentar a escola e somente ter acesso a livros e materiais didáticos que contemplam esses conceitos, há que se ter acesso à correta organização do ensino, capaz de mobilizar a realização de uma adequada atividade de aprendizagem pelos alunos.

Com base nas afirmações de Leontiev (2004), o processo de apropriação promove o desenvolvimento do psiquismo humano, somente quando o sujeito realiza uma atividade mental em direção aos traços essenciais que constituem os objetos e fenômenos pertencentes à realidade concreta. Isso explica porque, em algumas situações, o aluno tem contato com o conhecimento científico, mas isso não garante nova qualidade para o seu pensamento. Em um ensino organizado desse modo, a aprendizagem dos conceitos se resume à definição das suas características essenciais. Conforme Talízina (1988, p. 149, tradução nossa), nesse modelo de ensino, “[...] os conhecimentos têm nestes casos um

caráter verbal, formal”<sup>36</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 149, tradução nossa). A referida autora destaca também que as pesquisas realizadas por Menchínskaia e seus colaboradores na década de 1950 demonstraram que a maioria dos alunos, ao lidar com os objetos concretos presentes na realidade, não consegue estabelecer relações com os conceitos científicos aprendidos nas escolas. “Os alunos reproduzem corretamente a determinação do conceito, ou seja, põem de manifesto o conhecimento de suas características essenciais, mas ao se encontrarem com objetos reais se apoiam em características causais, separadas graças a sua experiência direta”<sup>37</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 150, tradução nossa).

O domínio da definição formada pelas características essenciais dos conceitos não possibilita ao sujeito o uso consciente desses conhecimentos na prática social em que estão inseridos, isto é, “[...] não assegura sua utilização consciente ao se orientar na realidade correspondente”<sup>38</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 151, tradução nossa). A garantia da apropriação consciente pelo sujeito está na atividade mental que ele realiza, esse é o legado da teoria histórico-cultural. Tal fato nos leva a reconhecer que o domínio consciente dos conhecimentos científicos como instrumento do pensamento do homem pressupõe a realização de uma atividade, considerando todas as suas características estruturais, definidas por Leontiev (2004). O ensino que exige do aluno apenas a definição e repetição de procedimentos não garante o processo de tomada de consciência dos conceitos científicos, por isso,

Baseando-nos na compreensão do psiquismo como atividade, chegamos inevitavelmente a conclusão que qualquer imagem – seja percepção, representação ou conceito – deve estar relacionada com um determinado sistema de ações. Dessa maneira, a formação dos conceitos é um processo não só de uma imagem especial como quadro do mundo, mas igualmente de um determinado sistema operacional que tem uma estrutura interna. As ações, as operações constituem um mecanismo de conceitos propriamente psicológico. As ações intervêm como meio de formação dos conceitos e como meio de sua existência: **à margem das ações o conceito não pode ser assimilado nem aplicado posteriormente à**

---

<sup>36</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *los conocimientos tienen en estos casos un carácter verbal, formal*” (TALÍZINA, 1988, p. 149).

<sup>37</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Los alumnos reproducen correctamente la determinación del concepto, o sea, ponen de manifesto el conocimiento de sus características esenciales, pero al encontrarse con objetos reales se apoyan en características casuales, separadas gracias a una experiencia directa*” (TALÍZINA, 1988, p. 150).

<sup>38</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *no asegura su utilización consciente al orientarse en la realidad correspondiente*” (TALÍZINA, 1988, p. 151).

**solução de problemas.** Por isso, as particularidades dos conceitos formados não podem ser compreendidas sem a orientação da atividade cujo produto representam<sup>39</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 153-154, grifos nossos, tradução nossa).

Assim, quando o professor e o aluno encontram-se em atividade, há modificações em suas funções psicológicas superiores mediante as ações e operações que realizam. O domínio dos conceitos científicos, pertencentes a qualquer área do conhecimento, não está relacionado a uma definição pronta e acabada, mas a um sistema de ações e operações que constituem a atividade do sujeito. Quando o indivíduo está em atividade, há a concretização de ações e operações que mobilizam os processos de reflexão, de análise e síntese em direção à apropriação da essência dos conceitos científicos. Mas, o desafio que fica, diante desses postulados teóricos, é pensar sobre os modos de organizar o ensino que de fato mobilizem o aluno a realizar uma atividade voltada ao domínio do conceito científico como instrumento do seu pensamento na compreensão dos fenômenos que pertencem à prática social dos homens, garantindo, assim, o seu desenvolvimento psíquico.

Para compreendermos o significado e as especificidades do processo de apropriação dos conceitos científicos a partir da atividade que o sujeito realiza, analisaremos dados de uma investigação experimental descrita no texto “Questões pedagógicas da teoria da consciência”, um anexo da obra de Leontiev (1983).

Com o objetivo de analisar o processo de formação dos motivos de estudo nos alunos, Leontiev (1983) organizou um experimento contemplando conceitos da física. Inicialmente, foi proposta uma atividade lúdica envolvendo a construção de aeromodelos pelos alunos. De acordo com o relato de Leontiev (1983), os estudantes realizaram a tarefa de dobrar as partes da fuselagem com muito empenho e dedicação, mas houve pouco interesse pelos conhecimentos científicos necessários para a produção desses aviões. Como o interesse não estava na teoria de navegação aérea, muitos não conseguiram responder às seguintes questões: Como o avião é capaz de se manter no ar? Por que os aviões podem

---

<sup>39</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Basándonos en la comprensión de la psiquis como actividad, llegamos inevitablemente a la conclusión de que cualquier imagen – sea percepción, representación o concepto – debe estar relacionada con un determinado sistema de acciones. De esta manera, la formación de los conceptos es un proceso de formación no sólo de una imagen especial como cuadro del mundo, sino igualmente de un determinado sistema operacional que tiene su estructura interna. Las acciones, las operaciones constituyen un mecanismo de conceptos propiamente psicológico. Las acciones intervienen como medio de formación de los conceptos y como medio de su existencia: al margen de las acciones el concepto no se asimila ni aplica posteriormente a la solución de problemas. Por ello, las particularidades de los conceptos formados no pueden ser comprendidas sin la orientación a la actividad cuyo producto representan*” (TALÍZINA, 1988, p. 153-154).

cair no solo mesmo que o motor esteja funcionando? O que é resistência frontal? Qual o significado de ângulo de ataque?

Apesar de os alunos manifestarem muito interesse por aviões, isso não foi suficiente para criar neles a necessidade de compreender os fundamentos teóricos da navegação aérea. Leontiev disponibilizou, durante o processo de construção dos aviões, vários livros sobre aviação, mas as crianças, ao lerem esses materiais, extraíram apenas os conhecimentos técnicos de caráter prático. Tal postura revela que, mesmo se disponibilizando os conceitos na aula, isso não garantiu o domínio consciente desses conhecimentos pelos alunos.

Diante desse resultado, o trabalho foi reorganizado. Em vez da tarefa contemplando apenas a construção de aeromodelos, agora o desafio proposto por Leontiev exigia que esses aviões voassem o mais rápido possível em determinada distância, em linha reta. A partir desse desafio, todos construíram e testaram as suas produções, registrando no quadro a distância percorrida. Os desempenhos foram diversos, por isso tentaram aperfeiçoar os resultados obtidos. Segundo Leontiev (1983), as crianças aceitaram esse novo desafio com o mesmo entusiasmo visto na primeira tarefa, porém a diferença entre elas está no motivo que impulsionava as ações dos alunos. Para conseguir que o aeromodelo atingisse uma distância maior, era necessário que os conceitos geométricos e físicos atuassem como instrumento do pensamento dos estudantes no processo de planejamento e tomada de decisões das ações voltadas aquela situação particular. Nesse novo contexto, a tarefa exigia um pensamento de caráter teórico e não apenas prático-utilitário. Com base nos testes realizados, os alunos questionavam: “por que o modelo se eleva bruscamente e logo cai sem avançar sequer dois metros?” “O que deve ser variado no próximo lançamento?”<sup>40</sup> (LEONTIEV, 1983, p. 242, tradução nossa). Uma ação necessária para se resolver esses problemas refere-se à diminuição do ângulo de ataque (LEONTIEV, 1983).

Diante desses questionamentos, o instrutor anotava no quadro flechas que representavam os vetores: “[...] para frente, acima, abaixo; umas flechas aumentam de tamanho, enquanto outras diminuía, está claro que diante destas condições o avião indiscutivelmente deve cair”<sup>41</sup> (LEONTIEV, 1983, p. 242, tradução nossa). Essas

<sup>40</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “¿Qué debería variarse en la próxima versión?” (LEONTIEV, 1983, p. 242).

<sup>41</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] adelante, arriba, abajo; algunas flechas aumentan de tamaño, mientras que otras disminuyen, está claro que, en estas condiciones, el avión debe caer indudablemente” (LEONTIEV, 1983, p. 242).

interferências e orientações do instrutor possibilitaram que os conceitos de ângulo, velocidade, altura, força, distância e, principalmente, as relações entre eles passassem a compor a linguagem dos estudantes, como instrumento dos seus pensamentos e ações. Na primeira tarefa, esses conceitos estavam presentes no fenômeno estudado, mas não compunham a atividade do aluno.

Para cumprir com o objetivo proposto na segunda tarefa, era necessário o domínio consciente dos conceitos físicos e geométricos. Por isso, os alunos, movidos pela necessidade de construir um aeromodelo que voasse o mais longe possível, começaram a se interessar pelos conceitos científicos, compreendendo o sentido desses conhecimentos, que atuavam como instrumentos simbólicos essenciais para a concretização da sua atividade. Enquanto na primeira proposta as crianças construíram os aviões a partir de conhecimentos técnicos suficientes para produzir o objeto em si, no segundo desafio, “[...] quando as mãos do jovem construtor constroem o modelo, ele tem presente em sua mente a correlação entre essas flechas vetores”<sup>42</sup> (LEONTIEV, 1983, p. 242, tradução nossa). A mediação dos conceitos científicos nas ações realizadas no aperfeiçoamento dos aeromodelos mobiliza os processos de reflexão, análise, síntese e generalização dos estudantes.

Para o sujeito realizar uma ação mediada pelos conceitos científicos, não basta que ele esteja inserido em um ambiente no qual o conhecimento se faz presente; o professor atua diretamente nesse processo, provocando, por meio da atividade de ensino, a mobilização dos processos psíquicos superiores dos alunos ao se apropriarem dos conceitos científicos. Cabe ao docente compreender as palavras de Zinchenko, citadas por Leontiev (1983, p. 244, tradução nossa), pois, para despertar o interesse,

[...] é necessário criar o motivo para depois mostrar a possibilidade de encontrar o objetivo dentro de um conteúdo determinado. [...] será precisamente o conteúdo essencial da matéria dada, o que ocupa o lugar estrutural de objetivo da atividade didática do educando; esse conteúdo será, por conseguinte, realmente conscientizado e de fácil recordação.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] cuando las manos del joven constructor construyen el modelo, él tiene en mente la correlación entre estas flechas vectoriales” (LEONTIEV, 1983, p. 242).

<sup>43</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] es necesario crear la razón para luego mostrar la posibilidad de encontrar el objetivo dentro de un contenido determinado. [...] será precisamente el contenido esencial de la asignatura dada, el que ocupe el lugar estructural objetivo de la actividad didáctica del alumno; ese contenido, por lo tanto, será realmente consciente y fácil de recordar” (LEONTIEV, 1983, p. 244).

Tais afirmações explicam por que não basta o aluno apenas ter acesso às definições conceituais ou estar inserido em uma cultura que contempla as máximas conquistas da humanidade, pois, para o domínio consciente dos conceitos científicos, é necessário que esses conhecimentos ocupem o lugar estrutural de objetivo direto da atividade do sujeito, na qual ele executa diversas ações impulsionadas por um motivo. Esse processo de internalização dos conceitos, para Leontiev (1983), se realiza no coletivo, a partir das situações que o professor organiza para desencadear a aprendizagem consciente, como no exemplo que esse autor citou sobre a apropriação dos conceitos físicos na tarefa voltada à construção de aeromodelos.

A proposta de Leontiev (1983) envolvendo os conceitos da área de física se distanciou de um ensino verbalista, pautado apenas na transmissão e memorização de definições conceituais, além disso também não recaiu nas práticas espontaneístas. Se o aluno realiza ações espontâneas, sem a intervenção e a orientação do professor, é possível que o seu pensamento fique preso à situação particular na qual o conceito foi apresentado, ou seja, não possibilita a generalização e o uso consciente dos conceitos científicos. A esse respeito, Talízina (1988, p. 182-183, tradução nossa) afirma que, “Se no processo de ensino as ações não intervinham como objeto da assimilação, se se formaram espontaneamente e não se fizeram conscientes, somente se aplicam exitosamente com respeito aos conceitos sobre os quais foram formados, mas não se transferem a outros conceitos”.<sup>44</sup>

A consciência das ações no movimento de apropriação dos conceitos científicos ocorre mediante a linguagem, que possibilita ao sujeito abstrair os elementos essenciais presentes na situação particular e generalizá-los, garantindo a transferência para outras circunstâncias e conceitos. Contrária a esses pressupostos, a pedagogia tradicional sugere, primeiramente, o domínio do conceito como produto pronto e acabado, para em seguida o aluno realizar ações voltadas à aplicação da definição conceitual memorizada. Mas, para a teoria histórico-cultural, a apropriação dos conceitos científicos ocorre em unidade com as ações mentais (reflexão, análise, síntese, abstração e generalização) que o sujeito realiza quando está em atividade. Desse modo, o conceito compreendido como forma de atividade mental reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que

---

<sup>44</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Si en el proceso de enseñanza las acciones no intervinían como objeto de la asimilación, si se formaron espontaneamente y no si hicieron conscientes, sólo se aplican exitosamente respecto a los conceptos sobre los cuales fueron formados, pero no se transfieren a otros conceptos*” (TALÍZINA, 1988, p. 182-183).

[...] em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial<sup>45</sup> (DAVYDOV, 1988, p. 126, tradução nossa).

O domínio do conceito, enquanto reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, não ocorre à margem das ações mentais que o sujeito realiza. Em outras palavras, as ações mentais, como destaca Talízina (1988), são o meio de formação dos conceitos, esse é outro princípio que precisamos considerar no movimento de organização do ensino. Isso significa que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido como uma cópia fiel da realidade concreta, mas depende da atividade consciente do sujeito, pois “[...] ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência [...]”<sup>46</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Essa “transformação” não ocorre na estrutura interna do objeto estudado, mas no modo como o psiquismo humano compreende esses conceitos. Graças às ações mentais de construção e transformação, o conceito que representa algum objeto ou fenômeno passa a ser conhecido pelo pensamento do sujeito, isto é, há uma modificação na qual o conceito se transforma de objeto em si em objeto para si. Com esse processo de transformação do objeto, há também mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Sendo assim, o conceito, enquanto uma forma de atividade mental, reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações. Mas, é importante ressaltar que, no entendimento de Leontiev (2004, p. 200),

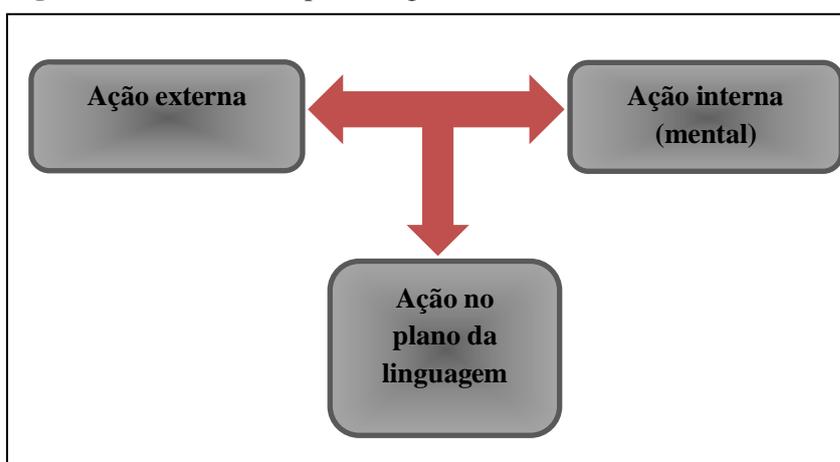
[...] a aquisição de ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais.

<sup>45</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] en su unidad reflejan la universalidade o la esencia del movimiento del objeto material. Lo concepto actúa, simultaneamente, como forma de reflejo del objeto material y como médio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial” (DAVYDOV, 1988, p. 126).

<sup>46</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Tener un concepto sobre uno u outro objeto significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye e lacto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia” (DAVÍDOV, 1998, p. 126).

Como exposto no experimento de Leontiev (1983) envolvendo a construção de aeromodelos, a experiência no plano material desempenha papel importante no processo de aprendizagem. Mas, é graças à mediação da linguagem verbal (oral e escrita) que essas ações externas começam a adquirir caráter consciente para o sujeito. As expressões verbais (exposição do professor, leitura de um texto científico e interações entre os estudantes) são incorporadas às ações externas que o aluno realiza, possibilitando a transição do plano material (ações externas) para o plano mental. A compreensão sobre o papel da linguagem verbal enquanto instrumento simbólico que medeia a passagem das ações externas realizadas no plano material<sup>47</sup> para o plano mental (ações mentais com os conceitos) é um princípio que contribui para a organização do ensino como atividade. Esse processo no qual a linguagem atua como elemento mediador entre o plano material e mental pode ser representado pelo seguinte esquema:

**Figura 1** – Processo de aprendizagem conceitual



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Mediante a linguagem, o professor direciona o processo de aprendizagem com o objetivo de possibilitar que o aluno abstraia os elementos essenciais dos conceitos que constituem os fenômenos e objetos pertencentes à prática social humana, na qual o sujeito está inserido. Por meio das ações realizadas no plano da linguagem, o aluno se afasta cada vez mais das manifestações sensoriais e aparentes em direção à apropriação das relações essenciais que determinam os fenômenos e objetos com os quais ele interage. Esses elementos serão os instrumentos simbólicos para a realização das ações no plano mental.

<sup>47</sup> No plano material, o sujeito interage com os fenômenos e objetos ou com as suas representações (ilustrações, mapas, maquetes, filmes etc.).

Em síntese, graças à mediação da linguagem (do professor, dos alunos e de textos científicos), o sujeito é capaz de abstrair as relações essenciais que constituem a situação particular investigada, possibilitando a generalização por meio da transferência desses elementos para outras situações e conceitos. Duarte (2008, p. 80), fundamentado no método materialista histórico e dialético, afirma que, pela mediação das abstrações (linguagem verbal), o sujeito compreende de forma mais concreta a realidade.

[...] o reflexo da realidade objetiva no pensamento, isto é, a apropriação do concreto pelo pensamento, ocorre pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos. O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva.

A abstração realizada por meio da linguagem verbal parte das ações externas dirigidas e conscientes em direção à generalização dos elementos essenciais que se manifestam como instrumentos simbólicos para as ações executadas no plano mental. Desse modo, Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991b, p. 85) afirmam que, “Graças à formação das ações psíquicas, o homem tem a possibilidade de usá-las voluntariamente para a execução de novas tarefas cognoscitivas”. Quando o conceito é internalizado pelo pensamento do sujeito, é possível o movimento do geral para o particular, do abstrato ao concreto. Contudo, a garantia desse domínio consciente dos conceitos científicos como instrumento simbólico do pensamento humano na compreensão da realidade objetiva depende da formação de ações e operações durante o processo de aprendizagem. Isso implica também, como foi analisado no experimento realizado por Leontiev (1983), o lugar que os conceitos científicos ocupam na atividade do sujeito. Sobre esse processo de internalização dos conceitos científicos, Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991a, p. 190) concluem que,

Em todas estas investigações, a ampliação da experiência sensorial aparece como condição para a abstração essencial e como base de uma ampla generalização. Além disso, o pensamento verbal permite reconhecer os detalhes da percepção e da imaginação e ordená-los em sistemas. Durante o ensino, as palavras do mestre organizam as observações dos alunos para o objeto observado, dirigem a análise até a separação dos aspectos essenciais do fenômeno dos não essenciais, associam estes aspectos comuns com uma série de fenômenos, estabelecendo a sua generalização como conceito. Este conceito relativo a determinado número de objetos e fenômenos concretos pode constituir em si mesmo uma base para uma generalização posterior, sem que se tenha de recorrer a observação. Criam-se assim conceitos que têm diversos graus de abstração e generalização.

A atividade do sujeito em direção à apropriação das abstrações essenciais que constituem os conceitos científicos parte da ampliação da experiência sensorial, isto é, das ações externas, e, com base nas ações realizadas no plano da linguagem verbal, o professor orienta o processo de separação dos elementos essenciais dos não essenciais, estabelecendo conexões a partir de aspectos comuns que definem uma série de fenômenos. Esse processo promove a transferência dos conceitos a outras situações, garantindo a generalização. Nessas condições, o processo de aprendizagem conceitual mobiliza o desenvolvimento psíquico do sujeito. Desse modo, a organização do ensino que visa à superação de práticas pautadas no verbalismo, sem, no entanto, recair no espontaneísmo, pressupõe que o aluno, no processo de aprendizagem, se torne sujeito da atividade que realiza. Para tanto, o modo como o professor organiza a sua atividade de ensino é determinante, pois a reprodução de meras definições presas ao plano da linguagem não garante o domínio consciente dos conceitos científicos. O processo de apropriação exige muito mais que a simples recitação de definições conceituais, envolve a realização de ações e operações mentais, utilizando os conceitos como instrumentos simbólicos. Sobre o conceito de apropriação, Davydov e Márkova (1987, p. 322-323, tradução nossa) afirmam que

A assimilação (apropriação) não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes da vida social, não é a simples réplica da experiência social, mas representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do sujeito.<sup>48</sup>

A apropriação das máximas conquistas alcançadas historicamente pela humanidade é o resultado da atividade do indivíduo, das ações e das operações mentais que ele realiza em direção ao domínio dos conceitos científicos. Por isso, é possível afirmar, com base nos fundamentos de Leontiev (1983; 2004), que a aprendizagem depende se o sujeito está em atividade, realizando ações para dominar os procedimentos e suas transformações, construídas no decorrer do desenvolvimento histórico-social do gênero humano e que orientam a atividade do homem em sua prática social. Mas, garantir esse movimento na

---

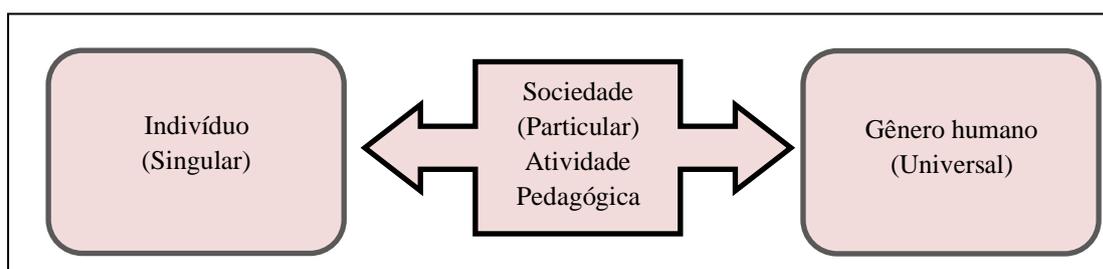
<sup>48</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La asimilación (apropiación) no es la adaptación pasiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social, no es la simple réplica de la experiencia social, sino que representa el resultado de la actividad del individuo dirigida a dominar los procedimientos de orientación socialmente elaborados en el mundo objeto. y sus transformaciones, procedimientos que gradualmente se convierten en medios de la propia actividad del sujeto*” (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 322-323).

educação escolar requer do professor a organização de uma atividade que busque objetivar o ensino, possibilitando a aprendizagem de determinado conteúdo escolar.

Assim, a categoria atividade é compreendida como meio de se garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. O movimento de formação do professor como de qualquer sujeito, na lógica da teoria histórico-cultural, ocorre mediante ações planejadas e dirigidas a atingir um fim, que, ao ser materializado, pode ser avaliado, buscando definir modos de agir que cada vez mais contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, sistematizando instrumentos adequados para a concretização do objetivo estabelecido. Nesse processo de organização da sua atividade de ensino, o professor também mobiliza os seus processos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

Para o aluno realizar uma atividade, no sentido atribuído por Leontiev (1983; 2004), em direção à apropriação dos conceitos científicos, é necessário que o professor esteja também em atividade no processo de organização do ensino. A objetivação do ensino como atividade exige que o professor tome consciência da necessidade de organizar ações de ensino que de fato mobilizem a atividade de aprendizagem dos educandos, pois a apropriação das objetivações humano-genéricas (universal) pelo indivíduo (singular) ocorre por meio das relações que ele estabelece com a sociedade (particular). Como já afirmamos neste estudo, a atividade pedagógica compreendida na perspectiva da educação escolar é a particularidade que melhor representa a possibilidade de se promover a relação sujeito-gênero humano, isto é, defendemos que, entre o conhecimento singular do indivíduo e o conhecimento universal do gênero humano, há mediação da atividade pedagógica, que contempla a unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo do aluno. A seguir, podemos resumir o que retratamos sobre a relação entre o indivíduo singular e o gênero humano.

**Figura 2** – A relação singular-particular-universal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O domínio dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano ocorre por meio da atividade pedagógica, entendida como a particularidade que medeia esse processo de concretização das máximas conquistas humanas nos indivíduos singulares. Mas, tal processo não ocorre de forma espontânea e aleatória, ou seja, é por meio das ações pedagógicas intencionais que os sujeitos singulares se constituem como representantes das características universais do gênero humano. Essas ações buscam romper com um movimento característico da sociedade de classes que promove a alienação quando distancia o sujeito singular das conquistas humano-genéricas, alcançadas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Para que os sujeitos não fiquem alheios a essas objetivações humano-genéricas, é necessária a formação de

[...] um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço dela colocam-se tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2011a, p. 56-57).

Assim, para a organização da atividade pedagógica, cuja finalidade está em possibilitar o desenvolvimento das máximas capacidades humanas em cada sujeito singular, são tomados como instrumentos simbólicos os pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Como a atividade pedagógica se manifesta por meio da relação entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, discutiremos, com base no referencial teórico mencionado neste parágrafo, os elementos constituintes dessas atividades e que, também, contribuem para a concretização de uma prática pedagógica capaz de garantir o desenvolvimento psíquico tanto do professor como do aluno.

A reflexão sobre a formação e o desenvolvimento do professor na organização da sua atividade de ensino não está desarticulada das discussões sobre a atividade de estudo do aluno. O sentido da atividade do professor está em organizar o ensino de modo que mobilize o aluno a realizar uma atividade de aprendizagem, na qual este define conscientemente as ações e as operações para atingir o seu objetivo, isto é, a apropriação dos conceitos científicos. Mediante o domínio desses conhecimentos há modificações nas funções psicológicas superiores, conferindo nova qualidade para o pensamento humano. Contudo, quando afirmamos que a principal finalidade da atividade de ensino é promover a aprendizagem dos conceitos científicos, não significa que defendemos um modelo de

ensino que prioriza a transmissão de definições conceituais, pois tal encaminhamento não garante a mobilização dos processos mentais dos alunos.

Sendo assim, com base nos fundamentos do método materialista histórico e dialético, cabe ao professor em atividade de ensino realizar ações, cujo objetivo é analisar o movimento histórico e as contradições que caracterizam o processo de formação dos conceitos científicos, sem enfatizar a memorização de definições prontas e acabadas. Tanto para a teoria histórico-cultural como para a pedagogia histórico-crítica, a apropriação dos conceitos científicos não ocorre de forma passiva, como simples fotocópia da realidade na consciência humana. Mas, se o domínio consciente dos conceitos científicos não está na memorização e na reprodução de definições prontas, o que de fato define a aprendizagem conceitual?

Para a teoria histórico-cultural, quando o sujeito opera mentalmente com os conceitos, o seu pensamento supera os limites impostos pela percepção sensorial imediata da realidade concreta. Nesse sentido, o pensamento verbal ou lógico-verbal garante ao ser humano a capacidade de interagir com o mundo exterior, estabelecendo conexões entre os fenômenos e os objetos, sem a necessidade de manter um contato físico imediato com essa base material. Nas palavras de Luria (1991, p. 18), o pensamento lógico-verbal possibilita ao homem “[...] refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal”. Com base nesse pressuposto, compreendemos a relevância de um ensino que possibilite aos alunos o domínio dos conceitos científicos, como instrumento simbólico do pensamento, na análise dos fenômenos e objetos pertencentes à realidade objetiva. Nesse ponto, reside o desafio para a educação escolar, isto é, promover um ensino de conceitos que garanta nova qualidade de pensamento para os alunos.

Sendo assim, consideramos que os estudos de Luria (1991) sobre o papel da linguagem na formação do pensamento lógico-verbal contribuem para a organização do ensino. Luria (1991) afirma que a análise desse processo envolve o estudo sobre a estrutura da palavra, considerada por ele a unidade fundamental da língua. Além disso, a palavra não representa apenas a associação do som com o conceito. Ela é constituída por uma estrutura complexa, na qual há duas funções: a representação material e o significado.

Graças à função de representação material da palavra, o ser humano é capaz de pensar sobre determinado objeto mesmo que este esteja ausente. Isto é, ao representar os

objetos por meio de sons, a palavra “[...] possibilita ‘multiplicar’” o mundo, explorar não apenas imagens diretamente perceptíveis dos objetos, mas também com imagens dos objetos, suscitadas na representação interna por meio da palavra” (LURIA, 1991, p. 19). Essa não é a única função de uma palavra, pois ela é capaz de refletir as conexões profundas existentes entre os objetos e fenômenos.

Desse modo, o significado da palavra é um meio de abstração e generalização, por meio do qual o homem domina um complexo sistema de relações entre as propriedades essenciais dos objetos. Para Luria (1991, p. 20), “A abstração dos traços essenciais é, entretanto, apenas um aspecto do significado da palavra. O segundo aspecto é a colocação do objeto em relação com certa categoria, noutros termos, com a função de generalização”. O significado da palavra gato, por exemplo, além de contemplar a abstração das características essenciais desse animal, estabelece uma relação com categorias mais genéricas nas quais os gatos estão inseridos, como animais mamíferos, animais vertebrados etc.

Ainda em relação ao significado da palavra, Luria (1991) retrata que ele é formado por dois componentes: figurado-diretos e abstratos generalizadores. Os elementos figurado-diretos estão correlacionados à imagem concreta gerada pela palavra; já os elementos abstratos generalizadores são formados por um sistema de ligações mediadas por relações lógicas e complexas. Para Luria (1991), o sistema de relações suscitadas pelo significado da palavra é diferente em cada pessoa. Nas palavras do autor,

Compreende-se perfeitamente que nas pessoas, que assimilaram um grande conjunto de conhecimento fornecido pela escola e a ciência moderna, esse sistema de relações, tanto pelo volume de conceitos coordenados, quanto pelo número de “medidas de generalidade” hierarquicamente construídas, é incomparavelmente mais rico do que nas pessoas que têm experiência apenas limitada e não assimilaram um rico sistema de conhecimentos (LURIA, 1991, p. 37).

O domínio de um sistema de categorias lógicas, que permitem ao aluno a compreensão mais profunda da realidade concreta, depende, como afirma Luria (1991), dos conhecimentos garantidos na escola.

Em síntese, na organização da atividade de ensino, é fundamental que o professor compreenda que “[...] a palavra não é, em hipótese alguma, uma associação simples e unívoca entre o sinal sonoro condicional e a noção direta, bem como que ela tem uma infinidade de significados potenciais” (LURIA, 1991, p. 22). A correta organização do

ensino deve possibilitar que os alunos operem mentalmente com essa infinidade de significados potenciais. É importante destacar que a relevância não está na quantidade de significados das palavras que o aluno domina, mas nas mudanças ocasionadas por essa aprendizagem nos processos psíquicos dos sujeitos.

Isso significa que, ao se assumir como função social da escola o ensino de conceitos científicos, não basta a sistematização de um currículo repleto de definições. Como ressalta Vygotski (2001, p. 184, tradução nossa), “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com ajuda da memória, não é um ato mental automático, mas um autêntico e complexo ato do pensamento”<sup>49</sup>. Desse modo, o conceito científico não pode ser reduzido a uma mera definição verbal, ou seja, como um ato do pensamento e da linguagem, o conceito é um instrumento simbólico que possibilita aos sujeitos pensarem sobre os objetos e fenômenos, sem que estes estejam fisicamente presentes. Para Vygotski (2001, p. 185, tradução nossa), todo conceito é uma generalização. Sendo assim,

A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Qualquer significado da palavra em qualquer idade constitui uma generalização. Mas o significado das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra, relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não finaliza, mas apenas começa. A palavra é no princípio uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminado este processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos.<sup>50</sup>

Com base nesse pressuposto, a aprendizagem conceitual não se encerra no momento em que o aluno aprende determinado conceito, isto é, quando uma criança domina o significado de uma palavra, o seu desenvolvimento apenas começou. Nesse sentido, na organização didática do ensino de conceitos, não basta o professor sistematizar

---

<sup>49</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com ajuda da memória, não é um ato mental automático, mas um autêntico e complexo ato do pensamento” (VYGOTSKI, 2001, p. 184).

<sup>50</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “La esencia de su desarrollo es, en primer lugar, la transición de una estructura de generalización a otra. Cualquier significado de la palabra a cualquier edad es una generalización. Pero el significado de las palabras evoluciona. En el momento en que el niño asimila una nueva palabra, relacionada con un significado, el desarrollo del significado de la palabra no termina, sino que simplemente comienza. La palabra es, en principio, una generalización del tipo más elemental que, a medida que el niño se desarrolla, se reemplaza por generalizaciones de un tipo cada vez más elevado, que culmina este proceso con la formación de conceptos auténticos y verdaderos” (VYGOTSKI, 2001, p. 185).

ações de ensino com base em definições prontas, pois isso não garante a apropriação das estruturas de generalizações que compõem os conceitos científicos. Para ensinar conceitos, devemos considerar que “[...] cada conceito isolado pressupõe a presença de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir”<sup>51</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 260, tradução nossa).

Os conceitos não surgem na mente da criança como elementos soltos e isolados. Nesse sentido, o pensamento humano opera com base nas relações e conexões entre os conceitos, ou seja, só é possível qualquer operação mental “Porque os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas dentro de um saco. Os conceitos não estão um junto ao outro nem um em cima do outro sem conexão nem relação alguma”<sup>52</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 260, tradução nossa). Graças a esse sistema de relações, o homem é capaz de pensar sobre inúmeros objetos ou fenômenos utilizando apenas uma palavra. Por exemplo, o sujeito não necessita descrever todos os objetos que compõem uma casa, basta ele dizer mobília.

O significado de uma palavra carrega, de modo implícito, um sistema de conexões que extrapola os limites dados na percepção sensorial e imediata da realidade. Para explicar esse sistema de relações entre os conceitos, Vygotski (2001) utilizou o conceito de latitude e longitude. Desse modo, ele propõe: imaginemos que os conceitos são pontos distribuídos pela superfície terrestre de acordo com os graus de longitude e latitude<sup>53</sup>. A longitude do conceito, formada pelos meridianos, representa “[...] o lugar que ocupa entre os pólos extremos do pensamento visual e abstrato”<sup>54</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 264, tradução nossa).

A longitude representa o movimento entre os conceitos, do geral ao particular e do particular ao geral, isto é, “[...] a unidade do abstrato e do concreto contida em tal conceito”<sup>55</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 264, tradução nossa). Para explicar os princípios que caracterizam a longitude de um conceito, apresentamos o seguinte exemplo: o conceito

<sup>51</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *cada concepto aislado presupone la presencia de un cierto sistema de conceptos, fuera del cual no puede existir*” (VYGOTSKI, 2001, p. 260).

<sup>52</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Porque los conceptos no aparecen en la mente del niño como guisantes esparcidos en una bolsa. Los conceptos no están uno al lado del otro o uno encima del otro sin conexión o relación*” (VYGOTSKI, 2001, p. 38).

<sup>53</sup> A longitude e a latitude são descrições da localização ou coordenadas geográficas de determinado lugar na Terra. A latitude é medida em graus de 0 a 90° para norte ou para o sul, enquanto a longitude é medida para leste ou para oeste de 0 a 180° graus.

<sup>54</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *está entre los polos de la captura visual directa, sensible y del objeto y el concepto extremadamente abstracto generalizado al máximo*” (VYGOTSKI, 2001, p. 263).

<sup>55</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*la unidad de lo abstracto y lo concreto contenido en tal concepto*” (VYGOTSKI, 2001, p. 264).

“ser vivo” está inserido em sistema de relações, que, além de conter a máxima generalização (ser vivo), inclui outros conceitos relacionados a ele, como, por exemplo, animal, mamífero, vertebrado e cão. Esse sistema conceitual contempla, também, a imagem concreta ligada ao conceito de ser vivo, nesse caso, pode ser o cachorro que cada sujeito tem em casa. Para Vygotski (2001, p. 263, tradução nossa), a longitude do conceito “[...] está entre os pólos da captação direta, sensível, visual do objeto e do conceito extremamente abstrato generalizado ao máximo”<sup>56</sup>. A longitude envolve a máxima generalização do conceito e a imagem concreta ligada a ele.

A latitude do conceito, por sua vez, refere-se ao “[...] lugar ocupado por este entre outros conceitos de igual longitude, mas que se refere a outros pontos da realidade”<sup>57</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 264, tradução nossa). A latitude indica a relação entre os conceitos que estão em mesmo grau de longitude. Desse modo, a latitude de um conceito pode ser compreendida a partir do seguinte exemplo: ao se pronunciar a palavra gato, é possível relacionar essa imagem psíquica com outras situadas em uma mesma série como cão, cavalo, vaca, ovelha, bode etc. Além disso, essas palavras estão inseridas em categorias mais genéricas que representam a longitude do conceito como mamífero, vertebrado e ser vivo.

Esse sistema conceitual definido com base nos conceitos de latitude e longitude pode ser analisado no episódio que Vygotski (2001) cita sobre a criança surda que consegue assimilar, sem grandes dificuldades, o significado de cinco palavras (cadeira, mesa, armário, divã, estante), mas não consegue aprender a palavra “móvel”. No experimento, o autor verificou que a criança é capaz de ampliar esse repertório assimilando outras palavras coordenadas a elas como “banco”, “sofá” etc. Diante desses dados, concluímos que a criança domina a latitude do conceito, mas não consegue assimilar o significado da palavra que contempla maior generalização, isto é, não opera mentalmente com a longitude do conceito.

É importante esclarecer que, na geografia, os meridianos e os paralelos se cruzam em determinado ponto, porém, dentro do sistema de conceitos, as relações são mais complexas que as relações lineares entre as medidas de latitude e longitude. Com base

---

<sup>56</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] está entre los polos de captura visual directa, sensible y del objeto y el concepto extremadamente abstracto generalizado al máximo” (VYGOTSKI, 2001, p. 263).

<sup>57</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] lugar ocupado por esto entre otros conceptos de igual longitud, pero que se refiere a otros puntos de la realidad” (VYGOTSKI, 2001, p. 264).

nesse entendimento, Vygotski (2001, p. 264, tradução nossa) esclarece que “O conceito superior em relação a sua longitude é ao mesmo tempo o mais amplo em relação ao seu conteúdo; abarca todo um fragmento das linhas de latitude dos conceitos subordinados a ele, segmento que necessita uma série de pontos para serem designados”.<sup>58</sup>

Para Vygotski (2001), não é possível representar a relação entre a latitude e a longitude de um conceito utilizando um único ponto, pois o conceito que contempla o maior nível de generalização abarca vários outros conceitos subordinados a ele.

Para finalizar essa discussão, retornamos ao questionamento levantado anteriormente: Para ensinar os conceitos científicos, é suficiente o professor apresentar as definições conceituais? Com base nessa reflexão, a apropriação do conceito científico como instrumento simbólico do pensamento humano pressupõe que o aluno seja capaz de operar mentalmente com o conceito nos planos horizontal e vertical, isto é, ele deve dominar tanto a longitude como a latitude dos conceitos. Desse modo, apenas transmitir definições conceituais prontas aos alunos não garante “[...] ao pensamento movimentar-se em muitos sentidos, que são determinados pela ‘amplitude’ e a profundidade desse sistema de relações” (LURIA, 1991, p. 36). A amplitude refere-se à latitude do conceito, e a profundidade está relacionada à longitude deste.

Tanto o estudo de Luria (1991) como os pressupostos de Vygotski (2001) revelam que o ensino dos conceitos científicos não se resume à apresentação de definições, pois a palavra enquanto um ato do pensamento e da linguagem não pode ser definida apenas pela simples associação do som com o conceito. A valorização do ensino de conceitos científicos não representa a defesa do retorno de práticas mecânicas e lineares; essas metodologias tradicionais são questionadas por Vigotski (1993, p. 185, tradução nossa) quando ele afirma que

A experiência pedagógica nos ensina não menos do que a investigação teórica que o ensino direto de conceitos é impossível e, na verdade pedagogicamente infrutífero. O professor que tenta seguir esse caminho geralmente não conseguira mais que uma assimilação irrefletida de palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas na verdade esconde um vácuo. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas palavras, assimila mais com a

---

<sup>58</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El concepto superior en relación con su longitud es al mismo tiempo el más amplio en relación con su contenido; abarca un fragmento completo de las líneas de latitud de los conceptos subordinados a él, un segmento que necesita una serie de puntos para ser designado*” (VYGOTSKI, 2001, p. 264).

memória do que com o pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de empregar com sentido o conhecimento assimilado. Em essência, este procedimento de ensino dos conceitos é o defeito fundamental do método verbal de ensino, puramente escolástico, que todos condenam. Este método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios<sup>59</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 185, tradução nossa).

Para garantir que os conceitos científicos não se tornem “um simples verbalismo” para os alunos, a atividade de ensino organizada pelo professor, em vez de focar na transmissão direta desses conhecimentos, deve possibilitar que os educandos operem mentalmente com eles. Para a aprendizagem conceitual promover a “[...] transformação qualitativa no desenvolvimento do psiquismo da criança”<sup>60</sup> (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa), é fundamental que no modo de organização do ensino não haja dissociação entre a linguagem (a definição conceitual) e o pensamento conceitual (processos mentais mediados pelos conceitos). Essa unidade entre pensamento e linguagem possibilita de fato a aprendizagem dos conceitos científicos e não apenas a aquisição de procedimentos e palavras vazias de significado.

Nessa lógica, a aprendizagem conceitual possibilita ao sujeito compreender o conhecimento como produto do movimento histórico da humanidade em busca de respostas para satisfazer as suas necessidades e não como uma verdade absoluta, atemporal e imutável. Sendo assim, o conhecimento sobre a história do conceito, contemplando sua produção e desenvolvimento, é um elemento importante na organização do ensino que tem como objetivo promover o desenvolvimento psíquico dos alunos.

A atividade de ensino exige do professor ações voltadas para o estudo dos conceitos científicos, compreendidos como um ato do pensamento e da linguagem. Esse processo de significação dos conceitos científicos pelos docentes pressupõe a investigação sobre a gênese desses conhecimentos, considerando os seus processos de desenvolvimento na

---

<sup>59</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La experiencia pedagógica nos enseña no menos que la investigación teórica de que la enseñanza directa de conceptos es imposible y, de hecho, pedagógicamente infructuosa. El maestro que intenta seguir este camino generalmente no ha logrado nada más que una asimilación irreflexiva de las palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los conceptos correspondientes en el niño, pero de hecho esconde un vacío. En tales casos, el niño no adquiere conceptos, sino palabras, se asimila más con la memoria que con el pensamiento y se siente impotente ante cualquier intento de utilizar el conocimiento asimilado con significado. En esencia, este concepto de procedimiento de enseñanza es el defecto fundamental del método de enseñanza verbal puramente escolástico, que todos condenan. Este método reemplaza el dominio del conocimiento vivo con la asimilación de esquemas verbales muertos y vacíos*” (VYGOTSKI, 2001, p. 185).

<sup>60</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *transformación cualitativa en el desarrollo de la psique del niño*” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

história da humanidade. Além disso, é necessário analisar as relações que os conceitos científicos possuem com outros conceitos, bem como a função que eles desempenham como instrumentos simbólicos no contexto atual. Sobre essa temática, Kopnin (1978, p. 186) afirma que

O estudo da história do desenvolvimento do objeto cria, por sua vez, as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência, razão porque, enriquecidos da história do objeto, devemos retomar mais uma vez a definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam.

O estudo sobre o movimento histórico de produção e desenvolvimento dos conceitos garante ao indivíduo a compreensão sobre o significado de uma palavra que, de modo implícito, carrega um sistema de conexões que extrapola os limites dados na percepção sensorial e imediata da realidade. Quando defendemos a investigação sobre a história dos conceitos, isso não significa que basta a transposição imediata de fatos históricos para a atividade de ensino. Mas, o uso da história do conceito representa a possibilidade de compreensão do movimento de produção e desenvolvimento desse conhecimento, analisando-o “[...] como síntese da resposta humana dada às necessidades que motivaram sua produção – suas necessidades, suas formas de ação, seus instrumentos, sua generalização” (PANOSSIAN; MORETTI; SOUZA, 2017, p. 135).

Esse movimento de apropriação do aspecto lógico-histórico do conceito permite ao sujeito reconstituir o objeto estudado, analisando as propriedades deste e as relações que o constituem, isto é, a sua essência. Para Kopnin (1978, p. 161), o estudo do aspecto lógico-histórico dos conceitos possibilita abstração autêntica, na qual o sujeito

[...] não se isola simplesmente um indício sensorialmente perceptível do objeto, mas atrás do sensorialmente perceptível descobrem-se propriedades, aspectos, indícios e relações que constituem a essência do objeto. A tarefa da abstração não é separar uns dos outros indícios sensorialmente perceptíveis, mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzam as relações da essência.

Ao investigar o processo de produção e desenvolvimento dos conceitos científicos, o sujeito, por meio dessa “abstração autêntica”, analisa os elementos essenciais que os definem, para além do que está dado no campo da sua percepção sensorial imediata. Com esse tipo de abstração, citada por Kopnin (1978), o sujeito domina o conceito enquanto instrumento simbólico produzido para potencializar as atividades humanas diante das

necessidades geradas ao longo do desenvolvimento histórico-social da humanidade. A significação do conceito pelo sujeito depende do domínio desse movimento histórico. Na definição de Kopnin (1978), o histórico refere-se ao processo de mudança do conceito considerando tanto o surgimento como o seu desenvolvimento. O lógico, por sua vez, diz respeito à forma como o pensamento humano realiza esse processo, refletindo sobre a dimensão histórica.

Duarte (2008, p. 76-77), ao investigar os pressupostos de Marx (1978), afirma que a dialética entre o lógico e o histórico se manifesta no pensamento humano quando o sujeito “[...] analisa a lógica da fase mais desenvolvida do objeto e vai à história para compreender a gênese desse objeto e as fases anteriores do processo histórico”. Essa análise histórica possibilita uma compreensão mais rica do objeto estudado, isto é, torna “[...] ainda mais rica a reprodução do concreto pelo pensamento, reprodução essa que requer, como vimos, a mediação das abstrações” (DUARTE, 2008, p. 77). Nesse sentido, Marx (1978) defende que, na análise do aspecto lógico-histórico de determinado fenômeno ou objeto, pertencentes à realidade concreta, o sujeito deve partir da forma mais desenvolvida em direção à análise da sua gênese. A princípio, o sujeito apresenta uma compreensão caótica, sincrética e confusa dessa forma mais desenvolvida do objeto estudado. Mas, com base nas abstrações produzidas nesse movimento lógico-histórico de investigação, o sujeito começa a dominar o objeto ou fenômeno de forma mais elaborada, enquanto síntese de múltiplas determinações.

De acordo com Panossian, Moretti e Souza (2017, p. 133), esse movimento lógico do pensamento “[...] revela a essência de formas de conhecimento, na forma de “nexos conceituais”, ou seja, relação entre conceitos”. Como afirma Vygotski (2001), o domínio dos conceitos verdadeiros não ocorre de forma isolada e fragmentada, mas a partir de um sistema conceitual. O desafio da atividade de ensino é promover um tipo de pensamento apto a captar os fenômenos e objetos por meio de um sistema de conceitos que contemplam diversas estruturas de generalização. Quando os conceitos científicos são ensinados a partir da observação de fenômenos diretamente percebidos e desconectados do sistema conceitual do qual fazem parte, o aluno não compreende a origem, os nexos e as relações entre os conceitos. Dito isso, para o professor garantir que o aluno domine os conceitos científicos, é necessário que ele também compreenda-os inseridos em um sistema e não como parte isolada de um todo.

Assim, na organização do ensino como atividade, a investigação do conhecimento histórico e lógico dos conceitos a serem ensinados se constitui como uma ação fundamental para o professor promover a formação do pensamento teórico que instrumentaliza o sujeito a ver para além das aparências e das particularidades dos fenômenos e objetos. Como afirmam Panossian, Moretti e Souza (2017, p. 135-136),

[...] a consideração do movimento histórico e lógico do conceito na organização do ensino permite que a essência do conceito seja colocada como necessidade para o professor em seu movimento de formação e apropriação de saberes específicos e também como necessidade para o estudante no problema de aprendizagem, propondo a superação da abordagem pedagógica que foca apenas o conhecimento empírico (Rubtsov, 1996 – aparência do conceito, suas propriedades emergentes apenas da observação).

O domínio da essência dos conceitos científicos deve ser uma necessidade para o professor ao organizar a sua atividade de ensino. Fundamentado na análise sobre a gênese e o desenvolvimento dos conceitos científicos ao longo da história, o docente domina o que é nuclear nesses conhecimentos. Mas, para possibilitar que o domínio da essência do conceito científico seja uma necessidade também para os alunos, cabe ao professor organizar ações de ensino capazes de mobilizá-los ao domínio do conhecimento enquanto instrumento simbólico do seu pensamento na compreensão de diversos fenômenos e objetos pertencentes à realidade objetiva. Rubtsov (1996) afirma que a necessidade do domínio da essência do conceito surge no aluno quando este está diante de uma situação que exige a resolução de um problema de aprendizagem. Mas, esse problema de aprendizagem deve contemplar a origem do conceito decorrente das necessidades humanas geradas ao longo da história, bem como os modos de ação encarnados nesses objetos e fenômenos. Seguindo esses pressupostos, estamos de acordo com Leontiev (1978, p. 167) quando este ressalta que “[...] a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam”.

O sujeito em atividade é capaz de dominar a experiência humana genérica objetivada ao longo da história da humanidade. Para Davydov (1988), no ensino de “caráter problemático”, a apropriação dos conteúdos escolares pressupõe a resolução de problemas de aprendizagem, ou seja, “[...] no ensino de caráter problemático os conhecimentos não são transmitidos aos alunos em forma já pronta, mas são adquiridos por

eles no processo da atividade cognoscitiva autônoma na presença da situação problemática”<sup>61</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa).

Esses problemas de aprendizagem devem desencadear nos alunos a realização de ações mentais mediadas pelos conceitos científicos. Em conformidade com esse princípio, Rubtsov (1996) atesta que o foco do problema de aprendizagem é a apropriação do modo geral de ação, em que o aluno é posto diante de uma “[...] situação que cuja solução em todas as variantes concretas pede a aplicação do método teórico generalista” (RUBTSOV, 1996, p. 131). Com a resolução do problema de aprendizagem, o educando domina o modo geral de ação que contempla ferramentas simbólicas que possibilitam a compreensão e aplicação desses conceitos científicos em outras situações. Desse modo, a sistematização do problema de aprendizagem exige que o professor estude a gênese e o desenvolvimento do conceito que ensinará ao aluno. Em posse desses conhecimentos, o professor tem que criar situações de ensino que têm semelhança com o movimento de significação histórica dos conceitos produzidos pelas atividades humanas. A investigação do aspecto lógico-histórico dos conhecimentos, realizada tanto pelo professor em atividade de ensino como pelo aluno em atividade de estudo, é um processo de construção do conhecimento que se fundamenta nas leis da lógica dialética.

Considerando que o método em Marx fundamenta a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013) transpõe esse percurso metodológico para a esfera pedagógica elaborando três momentos que ele denomina de síncrese, análise e síntese. Na síncrese, a compreensão do sujeito sobre os objetos e fenômenos pertencentes à realidade concreta é marcada por manifestações imediatas e aparentes; por meio da mediação de abstrações do pensamento (teorias, ideias), o indivíduo supera essas impressões e chega ao conhecimento do real como síntese de múltiplas relações e determinações diversas. Esse percurso não é linear e espontâneo, exige a colaboração e a orientação de sujeitos mais experientes. Assim, no movimento formativo do professor, a apropriação dos aspectos lógico-históricos dos conhecimentos parte da síncrese e, pela mediação da análise (abstrações), chega-se à síntese. O objetivo da lógica dialética é garantir a apreensão do concreto pela mediação do abstrato. Para Lavoura e Martins (2017, p. 538), esse percurso metodológico de construção do conhecimento sistematizado por Saviani (2013)

---

<sup>61</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] en la enseñanza problemática, el conocimiento no se transmite a los estudiantes en forma inmediata, sino que es adquirido por ellos en el proceso de actividad cognitiva autónoma en presencia de la situación problemática” (DAVYDOV, 1988, p. 181).

[...] encontra amparo também na psicologia histórico-cultural, que, ao tratar do desenvolvimento do pensamento, aponta a síncrese como forma inicial e primeva de pensamento, a ser superada por novas estruturas de generalização, tendo em vista atingir sua forma mais completa e complexa representada pelo pensamento abstrato, apto à captação dos fenômenos por meio de um sistema de conceitos.

É necessário considerar que o processo de formação do professor não se encerra no término da graduação em Pedagogia ou em outras licenciaturas; como para qualquer outro profissional, é necessário aperfeiçoamento contínuo, em busca de realizar o seu trabalho pedagógico cada vez com mais perfeição. Ao organizar a atividade de ensino, é possível que o professor ainda não domine o aspecto lógico-histórico do conceito científico a ser ensinado, por isso a sua compreensão em relação ao objeto de estudo se manifesta, inicialmente, de forma caótica, marcada pelas impressões sensoriais e empíricas, mas, pela mediação da análise realizada com base nas teorias, nos conceitos, ele começa a dominar a essência do conceito que será um elemento fundamental na elaboração do problema de aprendizagem. Esse problema deve contemplar o núcleo do conceito a ser apropriado e na solução é necessário haver também o modo como os homens foram elaborando os conceitos para satisfazer as suas necessidades.

Nesta pesquisa afirmamos, mediante a reflexão teórica realizada na seção 3, que o método defendido pela lógica dialética para a apreensão do movimento real que constitui os objetos e fenômenos presentes na realidade concreta é o fundamento tanto da psicologia histórico-cultural como da pedagogia histórico-crítica. Então, uma prática pedagógica que se diz sustentada pela intermediação entre essas teorias pressupõe a sólida compreensão sobre o método de ascensão do abstrato ao concreto. A organização do ensino com base em teorias fundamentadas na lógica dialética exige do sujeito muito mais que a memorização de manifestações empíricas dos fenômenos, é necessário pensar considerando as contradições internas que determinam a realidade concreta.

A perspectiva materialista, histórica e dialética da atividade de ensino não é materializada quando o professor apenas transmite definições prontas, que não são capazes de mobilizar os processos de pensamento do sujeito em direção à apropriação da essência ou da conexão geral que constituem a totalidade desses objetos em um sistema conceitual. É necessário garantir que o aluno, por meio da resolução do problema de aprendizagem, mobilize os seus processos mentais de reflexão, análise e generalização, realizando ações de estudo que superem, pela mediação das abstrações (análise dos elementos particulares de um todo, identificando os elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais), a visão sincrética (caótica) sobre os fenômenos.

Quando o professor concretiza as suas ações de ensino com o intuito de possibilitar que o aluno realize a atividade de estudo, a sua compreensão sobre o objeto de ensino deve se manifestar como síntese de múltiplas relações e determinações diversas; essa é uma conquista do movimento formativo realizado na organização da atividade de ensino. Mas, o conhecimento do aluno, no início do processo de aprendizagem, ainda é sincrético. Essa contradição lógica entre o ensino e a aprendizagem é o que garante ao aluno o domínio das máximas conquistas da humanidade. O ensino só se manifesta em forma de síntese se o professor já dominar as objetivações humano-genéricas, ou seja, são necessários “[...] professores saturados de determinações e mediações que explicitem o dinamismo e o movimento dos objetos e fenômenos do real concreto na prática pedagógica, revelando a processualidade mediadora da natureza ontológica do trabalho educativo” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 540).

A formação desse professor “saturado de determinações e mediações” se realiza no movimento de organização do ensino como atividade, que se sustenta nos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Por isso, focamos em explicitar como essa intermediação entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica se manifesta no processo formativo do professor que se encontra em atividade. Essa articulação entre o método pedagógico histórico-crítico e os fundamentos da teoria histórico-cultural é uma ação importante na busca em superar o processo de fragmentação do método da pedagogia histórico-crítica. A seleção do conteúdo a ser ensinado e o domínio dos aspectos lógico-históricos que caracterizam o objeto de ensino são as primeiras ações de ensino do professor em atividade, cujo objetivo é promover a humanização dos sujeitos por meio da apropriação dos conceitos científicos.

Esse movimento de apropriação possibilita o domínio dos instrumentos simbólicos necessários para a compreensão dos fenômenos e objetos, considerando as múltiplas relações que os definem. O domínio das riquezas teóricas acumuladas na história da humanidade e expressas nas formas ideais da cultura não é um processo que se realiza de forma espontânea e estática. Os produtos culturais e materiais são reproduzidos e transformados historicamente, graças às ações realizadas pelo coletivo humano. Os resultados dessas ações humanas materializadas ao longo do desenvolvimento histórico-social são sintetizados nos objetos e conceitos, mas o seu processo de produção não é revelado de modo explícito, ou seja, a percepção humana não é capaz de captar diretamente todas as contradições e transformações que caracterizam esses produtos. Por

isso, é necessário que o sujeito realize uma atividade capaz de reproduzir “[...] o processo real por meio do qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas”<sup>62</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 174, tradução nossa). Essa reprodução das conquistas humano-genéricas no pensamento do sujeito não segue uma ordem linear, estática e isolada, pois as objetivações sintetizadas nos conceitos e objetos são constituídas por conexões internas contraditórias e atreladas a determinado contexto histórico-social. Assim, o real conhecimento sobre os fenômenos e objetos pertencentes à realidade concreta ocorre quando o pensamento humano domina as suas conexões essenciais, realizando o “trânsito” entre os aspectos geral e particular e vice-versa.

Em cada conceito está incorporado o processo sócio-histórico de sua produção; o domínio desses elementos exige que o pensamento humano opere por meio desse “trânsito”, realizando ações de análise e síntese das propriedades essenciais dos objetos. Isso é garantido quando consideramos o movimento lógico-histórico de produção dos conhecimentos científicos. Essa investigação lógica-histórica regida pela lógica dialética não é determinada por um encadeamento linear, fragmentado e estático das produções humanas, mas pressupõe o movimento do pensamento que ocorre por meio de dois processos: o de redução do concreto ao abstrato e o de ascensão do abstrato ao concreto.

Como retratamos no decorrer desta pesquisa, para o materialismo histórico-dialético, o concreto é o ponto de partida e o de chegada do conhecimento. Como ponto de partida, o concreto se manifesta de forma caótica, superficial e desordenada, mas nesse momento ele já guarda em si o universal e o particular, o essencial e o acessório que serão revelados pela mediação das abstrações realizadas pelo aluno sob a orientação do professor. As primeiras abstrações são denominadas por Davídov (1988) de substanciais geneticamente iniciais; elas são responsáveis por produzir as primeiras relações sobre o objeto ou fenômeno e, por meio da análise e do encontro da relação geral capaz de revelar a essência do objeto de estudo, há “[...] redução das diferenças existentes dentro do todo, a base única que gera, a sua essência”<sup>63</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 147, tradução nossa). Esse primeiro movimento do pensamento representa a redução do concreto ao abstrato. Então, nesse processo, o pensamento, por meio das abstrações, realiza a análise das múltiplas determinações do objeto em direção à captação da relação essencial que o define.

---

<sup>62</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el proceso real a través del cual los hombres crean conceptos, imágenes, valores y normas*” (DAVÍDOV, 1988, p. 174).

<sup>63</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *reducción de las diferencias existentes dentro del todo, la base única que genera, su esencia*” (DAVÍDOV, 1988, p. 147).

A análise é um processo mental fundamental na apropriação das abstrações que constituem os fenômenos, mas por si só ela não é capaz de revelar toda a complexidade do objeto estudado. É por meio da síntese dessas abstrações que o pensamento capta a conexão geral que há entre as partes do todo. Assim, a síntese é o processo cognitivo que garante a compreensão do concreto (ponto de chegada) enquanto unidade de múltiplas determinações e relações diversas. É importante ressaltar que, para a lógica dialética, esse concreto ponto de chegada não é estático e permanente, mas influenciado por novas contradições e abstrações atreladas ao contexto histórico-social, conferindo-lhes um caráter dinâmico. Sobre essa relação entre os processos de redução e ascensão, Davídov (1988, p. 148, tradução nossa) afirma:

Ainda que os processos ('a redução' e a 'ascensão') encontram-se em unidade, o principal é a ascensão que expressa a natureza do pensamento teórico. O movimento em direção ao concreto, como finalidade principal, determina os procedimentos da atividade do pensamento, dentro dos quais a "redução" aparece somente como momento subordinado, como meio para alcançar essa finalidade.<sup>64</sup>

A ascensão do abstrato ao concreto é o objetivo final do processo de apropriação do conhecimento, mas esse estudo da essência se inicia do mais simples, ou seja, a partir do movimento de redução do concreto ao abstrato no pensamento do sujeito. Porém, esse "simples", como afirma Kopnin (1978), já carrega, de forma embrionária, toda a riqueza do objeto ou fenômeno. Apesar de a reprodução do concreto no pensamento humano estar relacionada com o processo de síntese, Davídov (1988, p. 148, tradução nossa) afirma que "[...] dentro deste se produz permanentemente a análise com a finalidade de obter as abstrações indispensáveis"<sup>65</sup>. Isso significa que, no pensamento, a análise e a síntese, enquanto processos cognitivos contraditórios, não estabelecem uma relação de exclusão, na verdade são caracterizados por uma

---

<sup>64</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: "*Aunque los procesos ('la reducción' y el 'aumento') están unidos, el principal es el aumento que expresa la naturaleza del pensamiento teórico. El movimiento hacia lo concreto, como el propósito principal, determina los procedimientos de la actividad del pensamiento, dentro del cual la 'reducción' aparece solo como un momento subordinado, como un medio para alcanzar ese propósito*" (DAVÍDOV, 1988, p. 148).

<sup>65</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: "[...] dentro deste se produz permanentemente a análise com a finalidade de obter as abstrações indispensáveis" (DAVÍDOV, 1988, p. 148).

[...] uma unidade dialética, dado que na atividade prática ou teórica torna-se muito tênue a identificação de até onde vai a análise e de onde parte a síntese. Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha ou não sobre ele condicionam a prevalência de uma e de outra (MARTINS, 2011b, p. 156-157).

Isso significa que, na apreensão da essência que define os fenômenos e objetos pertencentes à realidade objetiva, a redução do concreto ao abstrato e a ascensão do abstrato ao concreto são momentos que se encontram em unidade, caracterizados por um movimento duplo.

A abordagem lógica-histórica de um conceito compreende o caminho dialético de sua origem e desenvolvimento, portanto, a captação das contradições e diferenças ocorre por meio dos processos de análise e síntese realizados no movimento de redução e ascensão do pensamento humano para a apreensão dessa unidade lógica e histórica dos conceitos. A abstração e a generalização teórica dos conceitos científicos pressupõem, segundo Davíдов (1988, p. 6, tradução nossa), que o “[...] homem domine o processo de origem e desenvolvimento dos objetos mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética”<sup>66</sup>. Mas, o sujeito não necessita dominar e/ou reproduzir todo o processo histórico por completo. O domínio da realidade objetiva, contemplando toda a sua múltipla concreticidade, exige a compreensão sobre os aspectos históricos que representam a realidade concreta considerando as constantes transformações e contradições que a definem. Já os aspectos lógicos revelam a logicidade que há entre os nexos internos dessa realidade, desconsiderando as causalidades perturbadoras do movimento histórico. Sobre essa relação entre a unidade lógica e histórica, Kopnin (1978, p. 183) afirma que

O pensamento visa a reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o processo histórico em forma teórica, vale dizer, é a essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações.

Assim, consideramos que a compreensão da essência do objeto pelo professor que se encontra em atividade perpassa o estudo da dimensão histórica da realidade que está em constante transformação e também da dimensão lógica compreendida como a

---

<sup>66</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el hombre domina el proceso de origen y desarrollo de los objetos a través del pensamiento teórico, que estudia y describe la lógica dialéctica*” (DAVÍDOV, 1988, p. 6).

sistematização do histórico pelo pensamento humano, representada por meio de imagens, conhecimentos etc. As ações mentais realizadas na investigação dessas dimensões que caminham em unidade são fundamentais para o pensamento humano captar as múltiplas relações e determinações diversas que definem a prática social humana.

Para Leontiev (1978), esse processo de apropriação das objetivações humano-genéricas pelo ser humano é um fenômeno cognitivo que não está desvinculado dos aspectos afetivos. Pelo contrário, o referido autor desenvolveu estudos que contribuíram para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva que existe no pensamento humano ao destacar a dinâmica interna entre as necessidades, os motivos e as emoções nas atividades que o sujeito realiza. A necessidade, o interesse e o motivo do sujeito são o que mobiliza o seu pensamento a realizar essas ações mentais em direção à apropriação da essência dos conceitos. Por isso, o professor, ao organizar o ensino, deve possibilitar a criação de motivos que mobilizem os educandos a realizar uma atividade voltada à aprendizagem. Para promover essa formação de motivos nos alunos, o docente necessita levar em consideração o modo como a criança se relaciona com o mundo social no qual ela está inserida, isto é, compreender quem é o sujeito da aprendizagem.

As objetivações simbólicas produzidas pelos autores da teoria histórico-cultural contribuem para essa compreensão com os pressupostos sobre as leis universais do desenvolvimento psíquico infantil, mas também garantem o entendimento das circunstâncias particulares do desenvolvimento dos alunos. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico é um processo regido por leis histórico-sociais, a escola de Vigotski e, em especial, os estudos realizados por Leontiev e Elkonin contribuíram para a sistematização da periodização do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, iniciamos a reflexão sobre as características que constituem a periodização do desenvolvimento psíquico, reproduzindo a síntese elaborada, a partir dos pressupostos de Elkonin, por Ângelo Abrantes.

**Figura 3** – Periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico humano



Fonte: Pasqualini e Eidt (2016, p. 107).

As três épocas “[...] estão estruturadas de acordo com os mesmos princípios e são formadas por períodos ligados regularmente entre si e estão relacionados”<sup>67</sup> (ELKONIN, 1986, p. 40, tradução nossa). Desse modo, durante todo o percurso do desenvolvimento do psiquismo humano, as atividades dominantes de cada período estão inter-relacionadas. Por isso, a passagem de um período a outro não é um processo linear e espontâneo, é dependente das apropriações que a criança realiza na atividade dominante do período anterior.

A periodização do desenvolvimento psíquico, regida por leis histórico-sociais, é constituída por épocas, períodos, atividades dominantes e crises. Para os estudiosos da escola de Vigotski, o elemento central que permite a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano é a relação indivíduo-sociedade. Assim, essas épocas e períodos não podem ser compreendidos como etapas naturais e universais que a criança atinge a partir do processo de maturação biológica do seu organismo, independente do contexto histórico-social no qual ela está inserida. Como afirma Leontiev (2006, p. 65), “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”.

<sup>67</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] están estructurados de acuerdo con los mismos principios y están formados por períodos que están regularmente unidos y relacionados” (ELKONIN, 1986, p. 40).

Assim, além das influências de cada momento histórico no desenvolvimento do psiquismo humano, é necessário considerar que esse processo não ocorre de forma linear, determinada pelo aumento quantitativo de capacidades intelectivas. Tal afirmação, fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, nos leva a concluir que a idade não é o fator determinante dessas épocas e períodos, citados na Figura 3, pois ela é um aspecto que está condicionado ao contexto histórico-social. Como a compreensão sobre as mudanças nesses períodos do desenvolvimento não se resume à idade da criança, discutiremos alguns conceitos fundamentais que derivam da psicologia histórico-cultural: a situação social de desenvolvimento; atividade dominante ou principal; novas formações e crise. Esses conhecimentos estão inter-relacionados e são responsáveis por conduzir o desenvolvimento infantil. O primeiro, situação social de desenvolvimento, refere-se à relação que a criança estabelece com o meio social que a rodeia, pois em cada período essas interações são únicas e específicas. Para Vigotski (1996, p. 264, tradução nossa), a situação social de desenvolvimento significa “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade”<sup>68</sup>. Nesse sentido, é necessário compreender as particularidades que constituem a relação da criança com o mundo em cada período, pois, para Davíдов (1988, p. 70, tradução nossa), “A situação social de desenvolvimento é, antes de tudo, a relação da criança com a realidade social. Porém, justamente esta relação se realiza por meio da atividade humana”<sup>69</sup>. Assim, para o referido autor, é legítimo utilizar o termo situação social de desenvolvimento como sinônimo de atividade dominante ou principal, pois é por meio desse tipo de atividade que a criança estabelece relações com os aspectos da realidade objetiva, garantindo em cada período o desenvolvimento qualitativo dos processos psíquicos que dependem essencialmente das condições de vida social e da organização do trabalho educativo.

Cada período mencionado na Figura 3 representa uma etapa singular e qualitativamente específica da vida humana e, conseqüentemente, implica uma situação social de desenvolvimento que corresponde a determinada atividade principal. É no interior de cada atividade principal ou dominante que surgem e se desenvolvem novas formações

---

<sup>68</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El punto de partida para todos los cambios dinámicos que tienen lugar en el desarrollo durante el período de cada edad*” (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

<sup>69</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La situación de desarrollo social es, sobre todo, la relación del niño con la realidad social. Sin embargo, precisamente esta relación se logra a través de la actividad humana*” (DAVÍDOV, 1988, p. 70).

psicológicas. As relações sociais produzidas por meio da atividade da criança garantem que o próprio processo de desenvolvimento seja constantemente reorganizado e determinado por “[...] formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre de mediações especiais”<sup>70</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 254, tradução nossa). Essas novas formações são produzidas graças às mudanças qualitativas na relação da criança com o mundo. Mas, toda transição de um período ao outro do desenvolvimento é caracterizada por mudanças significativas na personalidade e na conduta da criança, e esses momentos se configuram como períodos críticos do desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural,

A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, nas mudanças de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento<sup>71</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 385, tradução nossa).

Nessa lógica, o momento crítico representa a possibilidade de ocorrer um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico da criança, pois as contradições geradas nas mudanças de cada período podem impulsionar a concretização de novas necessidades e motivos. Na verdade, Leontiev (2006, p. 67) afirma que “[...] não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento”. Na visão do referido autor, não ocorrerão as crises se as mudanças ou rupturas forem um processo racionalmente organizado, se “[...] o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente” (LEONTIEV, 2006, p. 67).

A compreensão dos momentos de crise, de um período ao outro, é necessária àqueles que estão envolvidos na organização da didática de ensino para organizar tarefas que superem esses momentos. Esses momentos críticos “[...] nos alertam para a necessidade de grande atenção e sensibilidade do professor em captar os momentos de crise do desenvolvimento e intervir pedagogicamente de modo a promover saúde e desenvolvimento” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 109). Na visão das autoras, as crises devem representar maiores oportunidades de aprendizagem dos bens culturais e não um empecilho para o desenvolvimento da criança.

---

<sup>70</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*formaciones cualitativamente nuevas, con su propio ritmo que siempre necesitan mediaciones especiales*” (VIGOTSKI, 1996, p. 254).

<sup>71</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La esencia de cada crisis reside en la reestructuración de la experiencia previa, la reestructuración que reside en cambiar el momento esencial que determina la relación del niño con el medio ambiente, es decir, en los cambios en sus necesidades y motivos que son los impulsores de su comportamiento*” (VYGOTSKI, 1996, p. 385).

Com base nesses conhecimentos científicos sobre a periodização histórica e dialética do desenvolvimento do psiquismo humano, cabe ao professor que se encontra em atividade elaborar situações-problema que mobilizem a formação de motivos de estudo nos alunos. Essas situações-problema devem contemplar as necessidades humanas que mobilizaram a construção dos conceitos científicos, bem como a solução deve garantir ao aluno o domínio das formas como o homem foi se organizando para satisfazer essas necessidades.

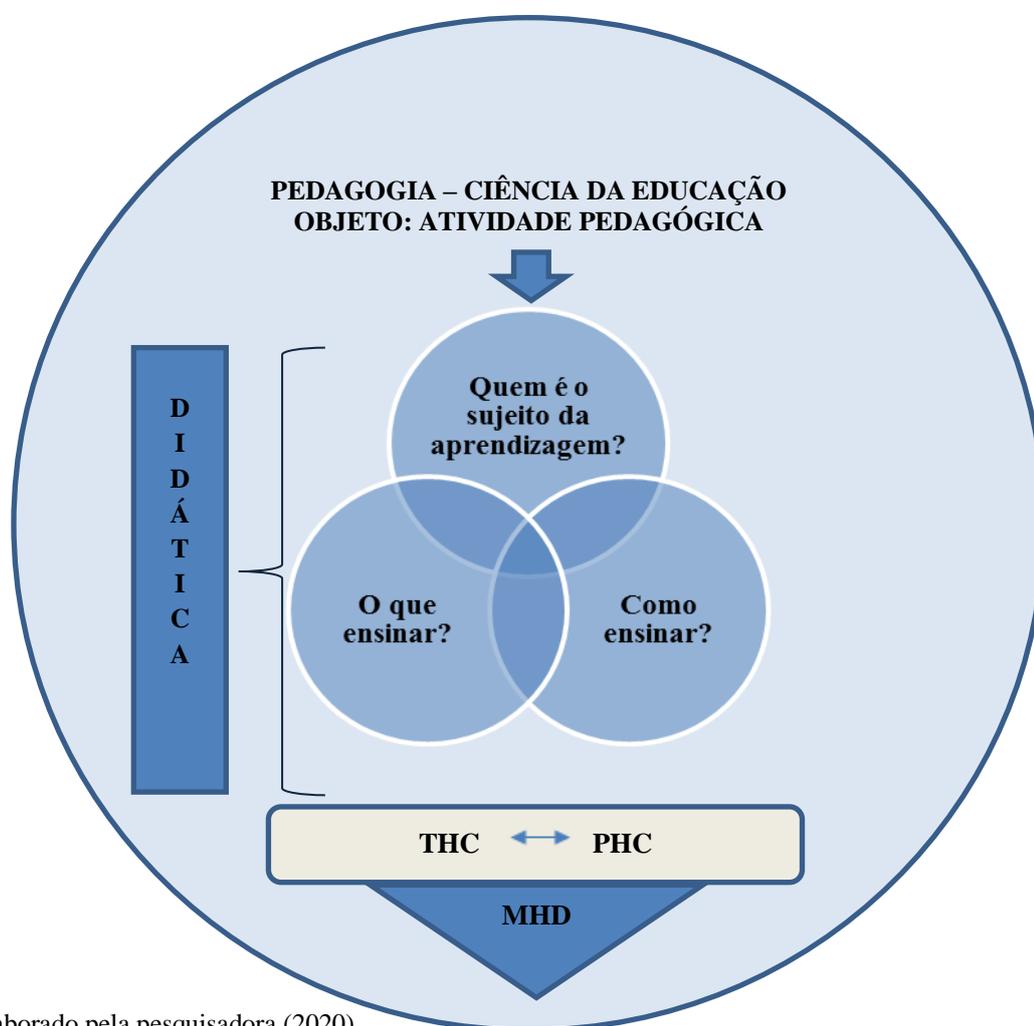
Como já destacamos, assumimos esses princípios da teoria histórico-cultural, que não são os únicos possíveis, para orientar o movimento de organização do ensino, mas, além deles, consideramos, também, que a pedagogia histórico-crítica apresenta contribuições para a organização da atividade de ensino. Sendo assim, com o objetivo de obter maior clareza sobre a materialização desses pressupostos, como referência para a organização da atividade de ensino, apresentamos a seguir uma discussão na qual buscamos promover uma articulação desses elementos teóricos com uma sequência que se aproxima das etapas de um planejamento de ensino, contemplando a tríade sujeito-conteúdo-forma.

#### 4.2 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DO MÉTODO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICO: O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO PROFESSOR EM ATIVIDADE

A pedagogia, enquanto ciência da educação (SAVIANI, 2007), tem como objeto genérico de investigação a atividade pedagógica (ARAÚJO; MORAES, 2017). Para as autoras em destaque, a atividade pedagógica compreendida na dimensão da categoria marxista de trabalho é considerada a atividade responsável por possibilitar a formação do humano no homem, ou seja, promover o desenvolvimento da personalidade humana. Nesse estudo, assumimos que a didática é um campo específico dessa ciência pedagógica, que busca justamente garantir o desenvolvimento da atividade pedagógica, ao pensar sobre os modos de organização do processo de ensino e aprendizagem. Para contribuir com esses modos de organização do ensino, assumimos os pressupostos tanto da teoria histórico-cultural como da pedagogia histórico-crítica. Mas, é importante ressaltar que há outros estudos que contribuem para a organização do ensino e se sustentam no método materialista histórico-dialético e nos fundamentos psicológicos da teoria histórico-cultural.

Em síntese, a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítico têm como alicerce o método materialista histórico-dialético, com isso podemos afirmar que não há dicotomia entre os pressupostos desses referenciais teóricos, pelo contrário, eles apresentam conceitos científicos que podem atuar como instrumentos simbólicos potencializando o pensamento do professor no movimento de organização do ensino como atividade, cujo objeto é a formação omnilateral dos sujeitos. A seguir, representamos na Figura 4 uma síntese sobre a relação entre a pedagogia e a didática, considerando as contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

**Figura 4** – Relação entre a pedagogia e a didática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A didática como campo específico da pedagogia deve se ocupar de questões relacionadas à organização da atividade pedagógica, ou seja, o foco principal desse campo recai sobre a investigação do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, um

elemento importante a ser considerado pelo professor no movimento de elaboração da sua atividade de ensino é o estudo dos conhecimentos referentes à unidade dialética que há na tríade sujeito-conteúdo-forma. Isso significa que a definição do conteúdo a ser ensinado não pode estar desarticulada das questões envolvendo o sujeito de aprendizagem e a forma de ensinar. Na verdade, o ensino sistematizado com base nessa tríade deve gerar os seguintes questionamentos: Quem é o sujeito que aprende? O que ensinar? Como ensinar? Defendemos neste estudo que, por meio da mediação dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, encontramos respostas para esses questionamentos, de modo a garantir um ensino promotor do desenvolvimento psíquico.

Isso significa que, na atividade de ensino, a concretização dessa unidade dialética entre o sujeito-conteúdo-forma pressupõe o domínio de conhecimentos científicos que fundamentam cada um desses elementos que compõem a referida tríade, considerando a relação de dependência que há entre eles. Para não se recair em práticas espontaneístas, fragmentadas, nas quais os professores apenas preenchem de forma mecânica as repostas para os questionamentos que derivam da tríade sujeito-conteúdo-forma, é necessária a mediação de um referencial teórico. Por isso, na Figura 4, as questões relacionadas ao “O que ensinar?” “Quem é o sujeito da aprendizagem?” “Como ensinar?” são sustentadas pelos pressupostos da THC e da PHC. Mas, pensando em contribuir para a organização do planejamento de ensino do professor, aprofundamos essa discussão buscando garantir a articulação entre os referenciais teóricos citados e algumas etapas que consideramos essenciais para o movimento de organização do ensino. Definimos as seguintes etapas para orientar o percurso didático do professor: ponto de partida (estudo do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem), organização das ações e operações de ensino e a avaliação. Essas etapas estão fundamentadas nos princípios da teoria histórico-cultural (ver item 4.1), no método pedagógico-histórico e na atividade orientadora de ensino. A seguir, reproduzimos um quadro que contempla essas etapas articuladas com os pressupostos dos referenciais teóricos que citamos.

Quadro 3 – Movimento de organização do ensino

<b>Movimento de organização do ensino</b>		
<b>Sujeito:</b> Professor.		
<b>Necessidade:</b> Humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.		
<b>Objeto:</b> Formação omnilateral.		
<b>Motivo:</b> Organização do ensino.		
<b>Ações do professor</b>		
<b>Ponto de partida:</b> estudo sobre o conceito científico e o sujeito da aprendizagem.	<b>Planejar as ações de ensino</b>	<b>Avaliação</b>
<p>- <b>Definir o conceito a ser ensinado:</b> sistemas de conceitos que constituem as diversas áreas do conhecimento.</p> <p>- <b>Estudo sobre a essência que define o conceito a ser ensinado:</b></p> <p><b>Ponto de partida (Ação no plano material):</b> Os fenômenos e objetos, presentes na prática social e que revelam os conceitos científicos que o professor deve ensinar. Ou seja, é necessário investigar sobre o pensamento humano que está objetivado nesses conceitos, a sua materialidade, enfim, eles são instrumentos simbólicos que permitiram ao homem dominar quais fenômenos? (<b>Concreto imediato-prática social</b>).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p><i>Mediação das abstrações produzidas por meio da linguagem verbal (problematização-instrumentalização-catarse).</i></p> </div> <div style="font-size: 2em;">↑ ↓</div> <div style="text-align: center;"> <p><i>Investigação lógico-histórico do conceito científico.</i></p> </div> </div>	<p><b>Organizar as ações de ensino:</b></p> <p><b>Ação no plano material:</b> Elaborar uma situação-problema (REPKIN, 2014) ou um problema de aprendizagem (RUBTSOV, 1996), cuja solução exija do aluno a mediação da essência do conceito científico (<b>Concreto imediato-prática social</b>).</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">↑ ↓</div> <p><b>Ação no plano da linguagem:</b> Mobilizar a resolução da situação-problema: Propor o estudo de textos científicos sobre o conceito estudado. Elaborar sínteses coletivas, mesmo que provisórias, em direção à essência do conceito científico (<b>Mediação da linguagem verbal-problematização-instrumentalização-catarse</b>).</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">↑ ↓</div> <p><b>Ação no plano interior (mental):</b></p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>Propor a resolução de novos problemas de aprendizagem ou situações-problema que exijam a mediação do conceito científico estudado. Atuar mentalmente com o conceito científico como instrumento que possibilita a compreensão, a interação e o controle de vários objetos e fenômenos que constituem a prática social humana (<b>Generalização</b>).</p>

<p><b>Ação no plano mental:</b> Domínio da essência que constitui o conceito científico a ser ensinado (<b>concreto pensado</b>). O conceito atua como instrumento simbólico na compreensão dos fenômenos e objetos da prática social.</p> <p>- <b>Estudar sobre o sujeito da aprendizagem:</b></p> <p>Quais as necessidades que movem os alunos a estudar? (<b>Concreto imediato-prática social</b>)</p> <p>Estudo sobre a situação social de desenvolvimento dos sujeitos e a periodização do desenvolvimento humano. (<b>Mediação da linguagem verbal - problematização-instrumentalização-catarse</b>)</p> <p>Elaborar <u>perguntas</u> que mobilizem a formação de motivos capazes de impulsionar os alunos a entrarem em atividade de estudo (LEONTIEV, 1983). Quais fenômenos ou situações da prática social que os alunos já observaram ou vivenciaram podem ser explicadas pelo conceito científico em estudo?</p>	<p>Garantir o domínio da essência do conceito científico enquanto instrumento simbólico que medeia o processo de compreensão do sujeito sobre os fenômenos e objetos presentes na realidade objetiva (<b>concreto pensado-prática social</b>).</p>	
<p><b>Operações (Procedimentos didáticos):</b></p> <p>Leitura de textos científicos sobre o objeto de ensino.</p> <p>Leitura de textos científicos sobre o sujeito da aprendizagem.</p>	<p><b>Operações (Procedimentos didáticos):</b></p> <p>Uso de experimentos, imagens, maquetes, dentre outros materiais visuais, que podem ser explicados por meio do conceito a ser estudado.</p> <p>Diálogos e debates coletivos para expor a solução da situação-problema.</p> <p>Leitura dirigida de textos científicos.</p> <p>Construção de um texto coletivo que expresse o domínio do conceito como mediador do pensamento humano na compreensão da realidade objetiva.</p>	<p><b>Operações (Procedimentos didáticos):</b></p> <p>Uso de objetos e fenômenos ou de suas representações (maquetes, filmes, obras de artes etc.).</p> <p>Elaboração de sínteses coletivas.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Nesse quadro, apresentamos um modo de organização do ensino em forma de momentos, que estão inter-relacionadas, isto é, elas não seguem uma ordem cronológica, linear e isolada, na verdade, tais momentos articulam-se dialeticamente. Além disso, o mais importante para o professor, ao organizar o ensino seguindo essa direção, é o domínio dos princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Por isso, em cada um dos momentos que sistematizamos com base no método de Marx, contemplamos princípios desses referenciais teóricos, entendidos como instrumentos simbólicos para mediar o movimento de organização do ensino pelo professor.

No primeiro momento, definimos como ponto de partida das ações do professor, ao organizar o ensino, a seleção e o estudo do conteúdo a ser ensinado, bem como a análise sobre o sujeito da aprendizagem; esses elementos constituem a prática social do docente. Nesse processo de apropriação do conhecimento pelo professor, é fundamental a mediação de conceitos que garantam a ele a superação das impressões imediatas sobre o sujeito da aprendizagem e o conteúdo a ser ensinado. No que se refere ao objeto de ensino, é necessário esclarecer que a reprodução da definição conceitual não representa o domínio do conceito científico, por isso defendemos a investigação do movimento lógico-histórico de produção dos conceitos como uma das ações do professor. Além de dominar o aspecto lógico-histórico do conceito, o docente necessita estudar sobre a situação social de desenvolvimento dos seus alunos e a periodização do desenvolvimento humano, elaborando perguntas que mobilizem a formação de motivos de estudo. As investigações de Elkonin (1986) contribuem para a compreensão sobre essas características do desenvolvimento psíquico humano, regido por leis histórico-sociais.

Em síntese, como esse processo de construção do conhecimento pelo professor sobre o aluno e o conteúdo a ser ensinado é fundamento na lógica dialética, a superação das impressões empíricas e aparentes do professor sobre os fenômenos que ele estuda ocorre pela mediação da análise (ação no plano da linguagem verbal), representada por Saviani (2009a) no método pedagógico histórico-crítico pela problematização, instrumentalização e catarse. Como todas as etapas apresentadas no quadro envolve o processo de apropriação do conhecimento pelo professor, fundamentado nas leis que regem o método materialista histórico-dialético, seria incoerente afirmar que a problematização, a instrumentalização e a catarse participam de uma etapa em específico. Como destacamos no Quadro 3, esses elementos medeiam todo o movimento de apropriação do conhecimento tanto pelo professor como pelo aluno.

Na verdade, Saviani (2009a, p. 66) defende que o método materialista histórico-dialético também é “[...] uma orientação segura” para o processo de ensino e aprendizagem, assim, ele elaborou um método pedagógico para a pedagogia histórico-crítica que expressa a lógica dialética no movimento de organização do ensino. Por isso, no Quadro 3 os momentos do método pedagógico histórico-crítico, articulados com a lógica dialética, orientam o processo de apropriação de conceitos científicos pelo professor quando este organiza as suas ações de ensino. Ao realizar as ações de estudo mobilizadas pelas ações de ensino do professor, o pensamento do aluno também deve ser guiado pela lógica dialética, representada no método pedagógico histórico-crítico pelo movimento dialético que há entre os cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ambas alinhadas com o referencial marxista, contribuem com princípios que potencializam esse movimento dialético de apropriação de conhecimentos sobre o sujeito da aprendizagem, o objeto de ensino (conceitos científicos das diversas áreas do conhecimento), o modo de organizar as ações de ensino e estudo, e a avaliação.

O segundo momento refere-se à organização das ações de ensino, após o domínio dos conhecimentos referentes ao sujeito da aprendizagem e ao conteúdo a ser ensinado, cabe ao docente, guiado pela lógica dialética, elaborar uma situação-problema. As soluções para essas questões devem exigir do aluno a mediação do conceito científico, garantindo a superação por incorporação das impressões empíricas e aparentes do fenômeno estudado. Essa busca pela solução para a situação-problema envolve processos indutivos e dedutivos, analíticos e sintéticos, que podem ser realizados por meio de exposições coletivas, leitura dirigida de textos coletivos, organização de esquemas mediados pelo conceito, enfim, diversas técnicas que possibilitem ao sujeito dominar o conceito científico como instrumento do seu pensamento para a compreensão da prática social na qual está inserido.

As ações de ensino, que devem mobilizar a realização de ações de estudo pelo aluno, são organizadas de acordo com a lógica dialética, envolvendo os processos de redução do concreto imediato ao abstrato e a ascensão do abstrato ao concreto pensado. Esse movimento é contemplado nos estudos de Leontiev (2004) quando ele explica sobre as ações realizadas no plano material (ações externas), as situações situadas no plano verbal (mediação da análise), chegando, com interiorização dessas últimas, às ações realizadas no plano interior (síntese). A mediação da linguagem, que pode ser representada pelas abstrações presentes na explicação do professor ou no conteúdo de um texto

científico, garante a passagem das ações externas com o conceito às ações realizadas internamente, ou seja, graças à mediação das abstrações produzidas pela linguagem, há o movimento do concreto imediato ao concreto pensado. Considerando os momentos do método pedagógico histórico-crítico (SAVIANI, 2013), podemos afirmar que a problematização, a instrumentalização e a catarse atuam justamente nesse movimento de apropriação dos conceitos científicos, no qual há a mediação da linguagem verbal.

O último momento, que também encontra-se articulado com os demais, envolve o processo de avaliação, que, de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, não deve ser resumido à verificação do domínio da definição verbal, mas exigir do aluno a capacidade de usar o conceito científico enquanto instrumento simbólico que potencializa a resolução de novos problemas de aprendizagem. Por isso, no Quadro 3 estabelecemos como ação do professor, ao avaliar, a elaboração de novos problemas de aprendizagem ou situações-problema relacionadas ao conceito científico estudado, com o intuito de analisar se o aluno, ao solucioná-los, atua mentalmente com o conceito científico na compreensão, na interação e no controle de fenômenos e objetos presentes na prática social.

Apesar de apresentarmos alguns procedimentos de ensino, em forma de momentos no Quadro 3, nosso objetivo não é engessar o trabalho pedagógico do professor propondo uma sequência de momentos a ser seguidos rigorosamente. O objetivo é garantir que o professor, por meio do estudo dos princípios sobre os quais estão assentados esses momentos, encontre um modo geral de organização do ensino, considerando a singularidade própria da sua sala de aula e o contexto social no qual está inserido. Enfim, o domínio dos princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica possibilita ao professor estar ativo mentalmente no movimento de organização da sua atividade de ensino. A organização do ensino fundamentada nesses princípios Quadro 3 mobiliza o pensamento do professor a superar, por incorporação, as concepções didáticas que fragmentam o trabalho pedagógico, reduzindo-o à mera aplicação de técnicas e preenchimento de formulários. O objetivo do quadro 3 é apresentar uma direção para o professor organizar o ensino com base no referencial teórico que defendemos neste estudo, por isso ele não pode ser compreendido como um modelo estático a ser seguido.

Com o intuito de contribuir para os estudos sobre a organização do ensino pelo professor a partir da mediação dos conceitos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, realizamos uma pesquisa de campo por meio de um experimento

didático<sup>72</sup> desenvolvido em um grupo de pesquisa e ensino, cujo objetivo é o movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem de modo a garantir a formação omnilateral dos alunos.

---

<sup>72</sup> O uso do experimento didático como método de investigação se fundamenta nos pressupostos sobre o experimento formativo, elaborado por Zankov e desenvolvido por Davydov (1982), a partir dos estudos de Vygotski (1995) sobre o método genético experimental. Utilizamos o termo experimento didático ao invés de experimento formativo, pois compartilhamos da afirmação de Nascimento (2010, p. 118-119), quando ela defende que, “Da mesma forma que o experimento formativo, nossa pesquisa foi uma forma de propiciar o desenvolvimento dos sujeitos. Entretanto, e como já mencionamos, por termos como objeto de nosso trabalho mais a organização do ensino do que a formação psicológica dos estudantes, a situação experimental enfatizou uma investigação da relação ensino/aprendizagem em detrimento de uma investigação da relação entre ensino/desenvolvimento”. Em síntese, a presente pesquisa situa-se no campo da pedagogia e não da psicologia, por isso, ao investigar modos de organização do ensino capazes de mobilizar a aprendizagem em direção à formação do pensamento teórico dos sujeitos, utilizamos o procedimento metodológico experimento didático.

## 5 O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO ATIVIDADE: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO

Dando continuidade à investigação a respeito da organização do ensino como atividade considerando a mediação dos conceitos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, realizamos uma pesquisa de campo por meio de um experimento didático. Essa metodologia de investigação tem como fundamento o método genético experimental que foi elaborado por Vigotski (1995) diante da necessidade de analisar a natureza histórico-social do psiquismo humano. O foco principal do método de Vygotski (1995) estava na gênese dos processos psíquicos superiores no pensamento infantil, contemplando todo o movimento de desenvolvimento deste e não apenas expondo os resultados e a influência do meio social na formação dessas funções psíquicas. Por meio de seus experimentos, Vygotski (1995) concluiu que o processo de desenvolvimento dessas formas superiores do psiquismo humano depende da apropriação dos signos produzidos a partir das diversas atividades humanas realizadas ao longo da história. Esses princípios do método genético experimental vygotkiano foram tomados como fundamento para a realização de experimentos pelos seus seguidores, dentre eles, Davídov, Zancov, Elkonin, entre outros. Nessa direção, Davídov (1988, p. 195, tradução nossa) destaca que

L. Vigotski e seus colaboradores começaram a empregar o assim chamado “método genético causal” que permite investigar o surgimento das neoestruturas psíquicas mediante sua formação orientada. L. Vigotski assinalou que a análise verdadeiramente genética do processo será sua reprodução sistemática, o experimento formativo. O emprego deste método de investigação esteve ligado com uma etapa qualitativamente nova no desenvolvimento da psicologia.<sup>73</sup>

Um método que, para além da constatação das formas de pensamento já consolidadas no sujeito, investiga o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores em movimento, mediante condições de ensino sistematizadas que direcionam e promovem a formação dessas funções psíquicas superiores. É um método de investigação que não se restringe ao nível de desenvolvimento real dos alunos, mas busca provocar mudanças

---

<sup>73</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “L. Vigotski y sus colaboradores comenzaron a emplear el llamado “método genético causal” que permite investigar la aparición de neoestructuras psíquicas a través de su entrenamiento orientado. L. Vigotski señaló que el verdadero análisis genético del proceso será su reproducción sistemática, el experimento formativo. El uso de este método de investigación estuvo vinculado a una etapa cualitativamente nueva en el desarrollo de la psicología” (DAVÍDOV, 1988, p. 195).

afetivo-cognitivas nos sujeitos investigados, gerando impactos na zona de desenvolvimento próximo.

Nas pesquisas que contemplam experimentos didáticos, os pesquisadores atuam diretamente no fenômeno investigado organizando ações intencionais e planejadas de acordo com o propósito da pesquisa, pois uma característica fundamental desse método é “[...] a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda”<sup>74</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 196, tradução nossa). Durante o experimento didático, são realizadas intervenções com intuito de se analisar o impacto do modo de organização do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento psíquico dos sujeitos investigados. Assim, o experimento didático possibilita ao investigador analisar as mudanças que determinadas ações de ensino causam no modo de pensar de seus alunos, buscando garantir uma formação omnilateral. Além de mobilizar nos sujeitos a necessidade de dominar aquilo que eles não são capazes de fazer sozinhos, o investigador é responsável por direcionar os instrumentos simbólicos necessários para essa aprendizagem.

Sustentados por essas premissas, desenvolvemos um experimento didático, no qual, em conjunto com os coordenadores do grupo de pesquisa e ensino<sup>75</sup>, atuamos de forma ativa no movimento de apropriação dos conceitos que instrumentalizam e potencializam a organização do processo de ensino e aprendizagem com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. A escolha em realizar o experimento didático nesse grupo de pesquisa e ensino justifica-se em decorrência das ações de formação que esse coletivo vem desenvolvendo desde 2011, garantindo a acadêmicos e professores da rede pública a possibilidade de pensar sobre modos de organização do ensino que garantam de fato o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Em nosso experimento, as intervenções foram realizadas conforme o cronograma do grupo de pesquisa, que estabelece dois encontros mensais aos sábados, no período matutino. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio, vídeo e materiais escritos pelos participantes e coordenadores do grupo de pesquisa e ensino, sendo eles organizados e analisados em forma de episódios de ensino. Para Moura (2004, p. 276), esses episódios são constituídos de “[...] frases escritas ou faladas, gestos, ações que

---

<sup>74</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La intervención activa del investigador en los procesos psíquicos que estudia*” (DAVÍDOV, 1988, p. 196).

<sup>75</sup> Desenvolvemos o experimento didático em um grupo de pesquisa cujo objetivo é a formação dos (as) professores (as) / participantes, com o intuito de possibilitar a transformação dos sujeitos no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos e de seu modo de organização da atividade pedagógica.

constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”. Para compor esses episódios é preciso considerar as “[...] ações reveladoras do processo de formação dos sujeitos participantes” (MOURA, 2004, p. 272). Esses dados foram coletados no processo de desenvolvimento de cada ação e tarefas de estudo realizadas pelo coletivo que compõe o grupo de pesquisa, buscando analisar o movimento do pensamento desses sujeitos em direção à apropriação dos conceitos científicos que promovem o modo de organização da atividade de ensino. A exposição da análise dos dados por meio dos episódios de ensino deve revelar as unidades conceituais de análise que permitiram ao investigador compreender o fenômeno estudado em movimento. Sendo assim, organizamos os episódios de ensino em unidades conceituais, considerando que,

[...] em uma pesquisa, aqueles conceitos nucleares e mediadores que referenciam, do início ao fim, as ações de análise do pesquisador e que nos permitem apreender o objeto da investigação em sua totalidade. As unidades conceituais de análise, de certo modo, contribuem para que apreendamos a essência de um conjunto de dados, a unidade que a caracteriza (NASCIMENTO, 2010, p. 123).

Com base nessas premissas, elaboramos duas unidades conceituais que nos permitiram analisar o movimento do pensamento dos sujeitos da pesquisa no processo de apropriação dos conceitos científicos estudados: 1) *A unidade entre as ações realizadas no plano material e as ações no plano da linguagem*; 2) *A ação no plano interior*. Esses componentes aparecem em etapas distintas, apenas como procedimento de análise dos dados do experimento didático, mas, enquanto conceitos da teoria histórico-cultural, estão interligados no processo de apropriação das múltiplas relações que determinam a realidade objetiva e são guiados pelo movimento dialético de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto.

A opção pelo uso dessas unidades conceituais de análise está na possibilidade de analisarmos o impacto do desenvolvimento das tarefas de estudo propostas no grupo de estudo, envolvendo os conceitos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, na formação do pensamento teórico dos sujeitos investigados, garantindo, com isso, a superação de práticas que reduzem a organização do ensino a um conjunto de passos fragmentados e estáticos. Mas, antes de utilizar essas unidades de análise como instrumento na análise dos dados desta pesquisa, apresentamos o planejamento do

experimento didático, elaborado com base no plano de ensino organizado pelos coordenadores do grupo de estudo para o ano de 2019.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

A perspectiva assumida no grupo de pesquisa investigado é *formar-se formando* em atividade. Para mobilizar esse processo formativo, as ações estabelecidas pelos coordenadores no planejamento anual contemplavam os estudos de obras dos autores da teoria histórico-cultural, a análise de relatos das aulas ministradas pelos professores participantes do grupo, bem como a organização da atividade de ensino (sujeito-conteúdo-forma), com o intuito de chegar à organização da atividade pedagógica, ou seja, às proposições didáticas na relação entre atividade de ensino e de aprendizagem. Apesar de o grupo de pesquisa focar nos pressupostos da teoria histórico-cultural, não acreditamos que isso seja um impedimento para a realização do nosso experimento didático nesse coletivo. Se considerarmos que o método materialista histórico-dialético é o fundamento tanto da teoria histórico-cultural como da pedagogia histórico-crítica, é possível pensar a organização do ensino a partir dos instrumentos teóricos desses referenciais. Além disso, a maioria dos participantes do grupo atuam em instituições escolares que seguem a perspectiva histórico-crítica, com isso, essa inserção tornou-se uma oportunidade de refletir sobre o método pedagógico histórico-crítico, considerando-o articulado com os elementos da teoria histórico-cultural.

A seguir, reproduzimos no Quadro 4 o planejamento da proposta de ações formativas do grupo de pesquisa para o ano de 2019.

**Quadro 4** – Planejamento anual do grupo de pesquisa

<b>Proposta das ações formativas no grupo de pesquisa</b>	
A unidade entre as ações realizadas no plano material e as ações no plano da linguagem	a) Levantamento de inquietações e considerações a partir da THC – ação problematizadora.
	b) Análise dos relatos de aula com base no estudo da obra de Davídov (1988).
	c) Análise do relato de aula “Ensinando os números no primeiro ano do Ensino Fundamental”.
	d) Análise do movimento de resolução da atividade de ensino “Verdim e seus amigos”.
Ações realizadas no plano mental (concreto pensado)	a) Elaboração de uma síntese contemplando os princípios que potencializam a organização de ações de ensino e de estudo.

Fonte: Elaborado pelas coordenadoras do Grupo de Pesquisa (2019).

Em nossa pesquisa, a situação-problema apresentada para o grupo envolveu algumas situações de ensino. Por meio desses relatos que contemplavam modos de organização do ensino, nosso objetivo foi mobilizar, nos participantes do grupo de pesquisa, motivos para entrarem em atividade ao organizarem o ensino. Essas situações de ensino exigiam dos sujeitos da pesquisa reflexões, posicionamentos acerca dos conflitos vivenciados tanto pelo professor como pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A nossa intenção, ao narrar esses fatos, foi garantir a reflexão sobre os traços essenciais que devem constituir a atividade de ensino, problematizando a partir da mediação dos conceitos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. A escolha desses relatos justifica-se pois eles representam o modo como o ensino é organizado na prática social humana, isto é, as manifestações do ensino no plano material. Assim, para a resolução dos questionamentos e inquietações que derivaram da análise dessas situações de ensino, é fundamental a mediação dos conceitos científicos que constituem o referencial teórico assumido nessa pesquisa, ou seja, a mediação da linguagem verbal.

O primeiro relato de aula apresentado no grupo de pesquisa foi “Aula de Biologia no ensino médio”<sup>76</sup>, que aborda o modo como uma professora de biologia ensinava para alunos do ensino médio conceitos científicos relacionados à divisão celular. Berrutti (1997), ao observar essa aula de biologia, verificou a ênfase em um ensino direto,

<sup>76</sup> Trecho extraído do texto: BERRUTTI, L. M. Aprendiz de professora I: observando aulas de Biologia. In: OLIVEIRA, D. L. (Org.). **Ciências nas salas de aulas**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 59-74.

pautado na exposição dos conceitos tanto pela transmissão oral como pela escrita na lousa. Segundo a autora, o foco principal dos alunos era a cópia dos conceitos para, posteriormente, decorar e responder na prova. A professora, por sua vez, não problematizava o ensino, focando apenas na transmissão dos conceitos sem levar em consideração os questionamentos e as dúvidas dos alunos, isto é, ela seguia os princípios de uma didática tradicional. Na análise desse relato, é possível levantar alguns questionamentos sobre os traços essenciais que devem constituir o movimento de organização do ensino pelo professor, como o estudo sobre o desenvolvimento psíquico do sujeito da aprendizagem, o modo de organização das ações de ensino visando à aprendizagem conceitual e à mobilização de motivos de estudo nos alunos. Nosso objetivo, ao refletir sobre esse relato de aula, era mobilizar o pensamento dos sujeitos da pesquisa para buscar um modo de organização do ensino que superasse a transmissão direta de conceitos científicos. Diante dos questionamentos gerados com a reflexão sobre os relatos de aula, a leitura dos clássicos da teoria histórico-cultural seria o meio para os sujeitos da pesquisa pensarem sobre possíveis soluções para essas questões. Outro relato escolhido foi “Ensinando os números no primeiro ano do ensino fundamental I”<sup>77</sup>.

Nesse relato, Moya (2015) apresenta o modo como uma professora do primeiro ano do ensino fundamental I ensina o conceito de número. A ênfase na memorização da sequência numérica é algo que marcou a aula da professora, que também não elaborava situações-problema para desencadear a aprendizagem dos alunos. Esse relato gera reflexões sobre o modo de organização do ensino do conceito de número para crianças que estavam iniciando o ensino fundamental I. Na mesma direção da situação de ensino sobre “A aula de Biologia no ensino médio”, buscamos, por meio desse relato, mobilizar questionamentos sobre as ações de ensino da professora, ou seja, a recitação, a cópia e a memorização dos números garantem a aprendizagem da essência que define esse conceito científico? Quais princípios poderiam mediar o movimento de reorganização dessas ações de ensino pelo professor? Diante disso, o estudo sobre a organização do ensino, no grupo de pesquisa investigado, partiu do modo como esse fenômeno se manifesta na prática social. E, a partir dessa reflexão, o desafio era levantar inquietações e considerações a partir da teoria histórico-cultural.

---

<sup>77</sup> Episódio extraído das observações realizadas no experimento didático desenvolvido por Moya (2015), na pesquisa realizada no mestrado.

Para instrumentalizar os sujeitos da pesquisa na busca por soluções para os questionamentos gerados por meio da análise dos relatos de aula, os formadores do grupo de pesquisa selecionaram o capítulo II “*Problemas del desarrollo psíquico de los niños*”, do livro “*La enseñanza y el desarrollo psíquico*”, escrito por Vasili Davídov (1988). Articulada com esse referencial teórico, apresentaram a atividade de ensino “Verdim e seus amigos”. Tanto o texto que citamos como a atividade de ensino estão assentados nos fundamentos da teoria histórico-cultural e nos princípios do método materialista histórico-dialético. A história virtual “Verdim e seus amigos” é uma adaptação de uma história elaborada na primeira versão por Lanner de Moura (1995), com o título “O curupira”. A segunda versão foi elaborada pelo Grupo de Estudos do Ensino e Aprendizagem de Matemática na Infância (GEEAMI) com o título “Menino Verde”. Já a versão que reproduzimos neste estudo, “Verdim e seus amigos”<sup>78</sup>, foi apresentada por Damazio *et al.* (2012), a partir de tarefas particulares inspiradas nos princípios davydovianos. Os referidos autores utilizaram essa história virtual, elaborada com base nos princípios da atividade orientadora de ensino, como um referencial para explicar o modo de organização do ensino do conceito de número, fundamentado nos pressupostos davydovianos, que se sustentam no referencial histórico-cultural. Em síntese, Rosa e Damazio (2017) buscam, nesse estudo, promover uma articulação entre a perspectiva davydoviana e a atividade orientadora de ensino, isto é,

[...] o modo de organização do ensino, proposto e adotado por Davýdov – a tarefa de estudo, as seis ações e as tarefas particulares –, articulado com a Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 1996, 2002, mais especificamente a situação desencadeadora de aprendizagem referente à história virtual “Verdim e seus amigos” (ROSA; DAMAZIO, 2017, p. 178).

A proposta de Davídov (1988) é organizada por meio de tarefas de estudo, que são constituídas por seis ações de estudo, que por sua vez exigem um conjunto de tarefas particulares, executadas por operações. A partir desse modo de organização de ensino elaborado por Davídov (1988), Rosa e Damazio (2017) propõem que a resolução do problema desencadeador da aprendizagem gerado na situação desencadeadora de aprendizagem referente à história virtual “Menino Verde e seus amigos” seja resolvido por

---

<sup>78</sup> Reproduzimos essa história virtual na íntegra na exposição da análise dos dados.

meio de tarefas particulares que constituem as seis ações de estudo sistematizadas por Davídov (1988, p. 181, tradução nossa), que reproduzimos a seguir:

- [...] - transformação dos dados da tarefa com o fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetual, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
- construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral;
- controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.<sup>79</sup>

Essas ações e as respectivas tarefas particulares compõem a primeira tarefa de estudo que Davídov (1988, p. 188) apresenta para o 1º ano do ensino fundamental no que se refere ao ensino do conceito de número, com o objetivo de garantir a “[...] obtenção e o emprego do número como meio especial de comparação de grandezas”. Fundamentados nesse modo de organização do ensino, Rosa e Damazio (2017) apresentaram encaminhamentos contemplando cada uma das seis ações de estudo e as tarefas particulares para a resolução do problema desencadeador gerado a partir da história virtual “Verdim e seus amigos”. Esses pressupostos orientaram os membros do grupo de pesquisa na busca por uma solução para o desencontro dos amigos de Verdim. O movimento de resolução dessa situação desencadeadora de aprendizagem foi organizado em dois momentos: a) apresentação da história virtual e do problema desencadeador; b) elaboração coletiva de uma solução que de fato ajudasse os amigos de Verdim a chegar em sua casa. Para contribuir com o processo de aprendizagem desse coletivo, um dos membros do grupo de pesquisa organizou uma apostila contemplando tarefas particulares relacionadas às seis ações de estudo de Davídov (1988). Essas tarefas e o movimento de solução pelos sujeitos da pesquisa apresentamos na análise dos dados a partir das unidades conceituais.

O objetivo é garantir que os sujeitos da pesquisa compreendam, por meio da realização das tarefas particulares, elaboradas tendo como referencial o estudo de Rosa e

<sup>79</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] - transformación de los datos de la tarea para revelar la relación universal del objeto estudiado; - modelización de la relación diferenciada en forma de objeto, gráfico o letra; - transformación del modelo de relación para estudiar sus propiedades en ‘Forma pura’; - construcción del sistema de tareas particulares a resolver mediante un procedimiento general; - control sobre el cumplimiento de acciones anteriores; - evaluación de la asimilación del procedimiento general como resultado de la solución de la tarea de estudio dada” (DAVÍDOV, 1988, p. 181).

Damazio (2017), os elementos essenciais que constituem um modo de organização do ensino que se fundamenta na teoria histórico-cultural, em especial, no método materialista histórico-dialético. Esse movimento de resolução das tarefas particulares relacionadas ao “Verdim e seus amigos” contribui para a solução dos questionamentos gerados na análise dos relatos de aula “A aula de Biologia no ensino médio” e “Ensinando os números no primeiro ano do Ensino Fundamental I”, instrumentalizando os sujeitos da pesquisa na busca por um modo de organização do ensino que de fato promova a aprendizagem conceitual.

A partir das reflexões, análises e sínteses mobilizadas na resolução do problema desencadeador referente à história virtual “Verdim e seus amigos” e no diálogo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, os formadores do grupo de pesquisa propuseram aos sujeitos da pesquisa a organização de ações de ensino e ações de aprendizagem que garantisse a ascensão do pensamento dos alunos, de um nível de compreensão abstrato e empírico para um nível mais teórico e concreto, graças à apropriação dos conceitos científicos pertencentes às diversas áreas do conhecimento. Se os relatos analisados no coletivo revelavam um modo de organização do ensino que não possibilitava a apropriação das relações essenciais que definem os conceitos científicos, a situação desencadeadora da aprendizagem contemplando a história virtual “Verdim e seus amigos” apresenta elementos da teoria histórico-cultural e da atividade orientadora de ensino que contribuem para o professor no movimento de organização do ensino como atividade. Sendo assim, tanto a atividade de ensino do “Verdim” como os fundamentos da teoria histórico-cultural foram instrumentos simbólicos que potencializaram o processo de organização do trabalho pedagógico dos sujeitos da pesquisa. Além desses referenciais, o estudo do capítulo VI “*El desarrollo psíquico de los escolares de menor edad en el proceso de la actividad de estudio*”, escrito por Davídov (1988), também garantiu instrumentos teóricos que contribuíram para a organização das atividades de ensino.

Esperamos que, nesse processo de organização da atividade de ensino sustentado pela lógica materialista histórico-dialética e pelo diálogo entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, os sujeitos da pesquisa elaborem princípios que contribuam para a sistematização de um modo geral de organização do ensino.

## 5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O experimento didático foi realizado em um grupo de pesquisa vinculado a uma universidade pública, localizada no oeste do Paraná. Esse coletivo é constituído por professores da educação básica, ensino superior, estudantes de Pedagogia e da pós-graduação em Educação. As ações formativas são desenvolvidas com o objetivo de garantir aos professores reflexões e sínteses que contribuam para a organização do ensino de matemática, desde a educação infantil até o ensino fundamental I. O foco está no ensino dos conceitos matemáticos, porém pensamos em princípios gerais que contribuam para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse movimento de formação, os membros do grupo estudam os clássicos da teoria histórico-cultural e, também, são mobilizados a promover a tradução desses pressupostos teóricos na prática pedagógica. O grupo de pesquisa e ensino não exige que os membros tenham algum vínculo com instituições de ensino superior, pelo contrário, ele é aberto à comunidade escolar.

Em 2019, iniciamos com 32 participantes, mas essa quantidade diminuiu durante o ano letivo, com isso chegamos, em dezembro, a 15 participantes. Algumas pessoas alegaram falta de tempo, em decorrência das inúmeras demandas exigidas nas instituições de ensino que trabalham. Este é um fato, as políticas públicas de formação no Brasil não garantem condições adequadas de estudo para o docente, mas buscamos que os sujeitos compreendam que o grupo de pesquisa e ensino existe para contribuir com sua formação, possibilitando novas aprendizagens que mobilizam “a correta organização do ensino”. Por isso, os coordenadores não estabeleceram critérios de seleção ou para a permanência no grupo, todo sujeito que buscava garantir uma educação de qualidade para todos era bem-vindo nesse coletivo. Além de artigos publicados em revistas científicas, as reflexões e sínteses elaboradas pelos membros do grupo colaboraram com as pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas por integrantes. Como este coletivo buscava a formação do homem omnilateral, consideramos que ele era um espaço significativo para o desenvolvimento do experimento didático, cujo objetivo era promover a organização do ensino com base nos princípios elaborados no diálogo entre a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a atividade orientadora de ensino.

Para identificar os sujeitos que participaram da pesquisa, foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: formadoras (F1, F2, F3), estudantes de Pedagogia (E), estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) (EP), professoras da educação básica (PB), professores do ensino superior (PS) e pesquisadora (P).

## 6 ANÁLISE DO MOVIMENTO FORMATIVO: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO ATIVIDADE

### 6.1 A UNIDADE ENTRE O PLANO MATERIAL E O VERBAL

#### 6.1.1 A prática social e a mobilização de motivos para a organização da atividade ensino

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento e os resultados obtidos no processo investigativo que realizamos por meio do experimento didático. Como já destacamos, a necessidade de promover a organização do ensino como atividade, superando a fragmentação do método histórico-crítico, nos motivou a realizar essa pesquisa. Primeiramente, consideramos importante conhecer o nível de compreensão desses sujeitos sobre essa temática, bem como mobilizar neles motivos para estudar sobre a organização do ensino como atividade, tendo como objeto a formação omnilateral dos seus alunos. Foi com essa intenção que apresentamos os relatos “Aula de Biologia no Ensino Médio” e “Ensinando os números para crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental”. A partir desses relatos de aula, iniciamos uma reflexão questionando sobre os elementos que constituíam o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos. O primeiro relato de aula apresentado foi o de Berruti (1997). Nesse momento do experimento, o objetivo foi desencadear, nos sujeitos da pesquisa, uma atividade reflexiva, por meio de um diálogo coletivo. Antes de reproduzir o episódio que revela o movimento de reflexão do grupo sobre a “Aula de Biologia no Ensino Médio”, apresentamos esse relato na íntegra, a seguir.

#### **Quadro 5** – Aula de biologia no ensino médio

##### A aula de Biologia no Ensino Médio

A professora iniciou o conteúdo, tentando fazer um feedback do que havia sido discutido na aula anterior, mas a turma conversava muito e nem escutava o que ela dizia. Na verdade, ela estava praticamente gritando para tentar explicar o assunto.

Notei, então, que os alunos apenas copiavam, sem questionar. Um aluno, às vezes, arriscava uma pergunta, como a seguinte: “- Professora, o que é mesmo centríolo? Ela respondeu: “Ora, é uma organela envolvida na divisão celular! Como se o aluno tivesse a obrigação de saber. Além disso, como poderia o aluno saber o que centríolo, se a turma estava tomando contato com o assunto

naquela aula, e também será que o centríolo é apenas uma organela envolvida na divisão celular?

Ainda sobre os questionamentos feitos pelos alunos à professora, notei que estes os faziam apenas com a preocupação de copiarem os conceitos para, posteriormente, decorar e responder na prova. E, quando os alunos conseguem fazer perguntas sem a preocupação de decorar, a professora responde usando termos e definições tão complexas que acaba por confundir os alunos quanto a sua compreensão do processo.

A professora escreveu as fases da mitose no quadro e passo a ensinar aos alunos como decorar sua ordem, chegando a usar o seguinte discurso: “Prófase começa com p. de primeiro, então, é a primeira fase; e telófase começa com t, de terminar e esta é a última fase, agora é só vocês decorarem a ordem da metáfase e da anáfase... Na biologia é assim... a gente sempre faz estas relações...”

Tal discurso chocou-me, e passei a entender o porquê de muitos alunos acreditarem que a Biologia não passa de “um monte de nomes para a gente decorar”.

Entretanto, o que me chamou a atenção foi a falta de sensibilidade da professora em não perceber quais eram realmente as dúvidas dos alunos. Enquanto a professora discursava que a mitose acontecia nas células diploides, um aluno perguntou: “- Onde ocorre a mitose, professora? – Ela respondeu: “Já disse que nas células diploides!”. O aluno não se conformou com a resposta e reformulou sua pergunta: “- Tá... mas aonde no nosso corpo acontece a mitose?”. A professora continuou dizendo que a mitose ocorria nas células diploides, sem perceber que para tal aluno, bem como provavelmente para o resto da turma, o conceito de célula diploide ou somática não era claro; seria muito mais interessante que ela tivesse exemplificado órgãos e tecidos do corpo onde ocorre o processo de divisão celular, não necessitando da utilização de tantos termos complexos.

Fonte: Berrutti (1997, p. 59).

## **Episódio 1 – Mobilização de motivos para a organização do ensino como atividade**

### **Cena 1**

**F1:** Nesta aula a professora contempla os conceitos científicos, cumprindo com a principal finalidade da educação escolar?

**Coletivo:** Sim.

**F1:** Mas, qual o conceito que a professora está ensinando?

**E1:** Divisão celular.

**F1:** Saviani afirma que há dois aspectos fundamentais para a organização do ensino pelo professor: a identificação dos elementos essenciais para produzir o humano nos sujeitos (conceitos científicos) e a forma adequada de ensiná-los. Já identificamos que a professora de biologia contempla esses conceitos, mas qual a forma com que ela os ensina?

**PB1:** Conceituação, de forma direta.

**PB2:** Exposição. Sem problematizações, focando na transmissão direta do conteúdo.

**PB3:** Ênfase nas definições prontas e acabadas.

**F1:** Qual o motivo que mobiliza os alunos nessa aula de biologia?

**E2:** Obter uma boa nota na prova.

**F1:** A obtenção de uma boa nota pelo aluno é um aspecto importante, mas é necessário ir além disso, pois o maior desafio do professor é mobilizar nos estudantes a necessidade de estudar sobre a divisão celular. Sendo assim, quais as estratégias que a professora de biologia utiliza para garantir a aprendizagem desse conceito?

**PB4:** Uso de macetes, a professora propõe a cópia e a memorização das definições. No meu ponto de vista essas estratégias são utilizadas pelos alunos com a preocupação de ir bem na prova e não aprender de fato o conceito.

Durante esse momento do experimento, os sujeitos da pesquisa refletiram sobre um modo de organização do ensino que se manifesta na prática social de uma escola pública brasileira. A formadora 1, por meio de algumas questões, direcionou a atenção dos membros do grupo de pesquisa para a análise de aspectos fundamentais que devem constituir a atividade de ensino, isto é, a identificação dos elementos essenciais (conceitos científicos), considerando as especificidades do desenvolvimento psíquico do sujeito da aprendizagem e a forma mais adequada de ensiná-los. Como podemos observar na fala dos sujeitos, a professora contemplou em sua aula o conceito científico, mas priorizou um modo de ensinar direto, no qual transmitiu definições prontas. Esse encaminhamento exige do aluno uma forma de pensar que segue os princípios da lógica formal, pois reduz a aprendizagem conceitual a comparação das semelhanças e diferenças entre os objetos e fenômenos singulares e isolados, descrevendo-os e hierarquizando-os de acordo com as características comuns observáveis.

Com base na lógica formal, o conhecimento de qualquer objeto ou fenômeno se inicia quando o sujeito realiza uma comparação, identificando as diferenças e semelhanças que há entre eles, reunindo em classes ou conjuntos aqueles que têm as mesmas características, isto é, “[...] segundo certos indícios comuns (iguais) os objetos singulares podem associar-se em determinado conjunto ou classe”<sup>80</sup> (DAVYDOV, 1982, p. 46, tradução nossa). Para o autor em destaque, o pensamento humano, seguindo a lógica formal, aproxima e compara os objetos ou as representações que são análogas. Mas, essa ação não seria suficiente para a formação de conceitos na lógica formal, por isso, com base na análise, o sujeito deve realizar a decomposição, separando os elementos e traços que constituem os objetos e fenômenos. E, graças ao processo de abstração, alguns desses

---

<sup>80</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] de acuerdo con ciertos signos comunes (iguales), los objetos singulares pueden asociarse en un determinado conjunto o clase” (DAVÝDOV, 1982, p. 46).

traços são isolados dos demais, possibilitando que se possam “[...] examinar independentemente os atributos comuns e essenciais dos objetos, abstraindo dos demais”<sup>81</sup> (DAVYDOV, 1982, p. 54, tradução nossa). Ao destacar esses atributos essenciais de um fenômeno ou objeto isolado, o pensamento humano elabora uma síntese que possibilita o trânsito em direção à classe correspondente, e esse processo que parte do singular em direção ao geral é denominado de generalização, na lógica formal. O movimento do pensamento que tem como ponto de partida a comparação passa pela análise, pressupõe uma síntese e chega à generalização, surge diretamente da atividade objetiva e sensorial do homem. Para Davydov (1982, p. 298, tradução nossa), esse “[...] método de obtenção e emprego dos dados sensoriais pelos homens, donos da linguagem, temos designado como pensamento empírico”<sup>82</sup>, um tipo de pensamento, guiado pela lógica formal e que define o conceito a partir da observação das propriedades extrínsecas e aparentes de objetos e fenômenos singulares.

No relato da “Aula de Biologia no ensino médio”, é possível verificar que a professora busca aproximar e inserir em um conjunto termos e definições que participam da divisão celular, ou seja, ela isola uma característica comum e singular existente entre esses conceitos (centríolo, mitose, células diploides ou somática etc.) e a insere em uma classe comum (divisão celular). Esse fato pode ser observado na resposta que a docente apresenta quando o aluno questiona sobre as funções do centríolo: “- Ora, é uma organela envolvida na divisão celular”. Nessa fala, os diversos nexos e relações que formam o conceito de centríolo são desconsiderados, enquanto há o destaque para sua participação na divisão celular, formando, com as demais definições e terminologias apresentadas pela professora, um “[...] sistema circunstancial e harmonioso, e cada um de seus membros obtém aqui um lugar estável”<sup>83</sup> (DAVYDOV, 1982, p. 52, tradução nossa). A formação desse esquema hierárquico, fragmentado e estático envolvendo a divisão celular não garante a apropriação dos nexos externos e internos, enfim, do movimento lógico-histórico de desenvolvimento dos conceitos.

---

<sup>81</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] examinando independentemente los atributos comunes y esenciales de los objetos, abstrayéndolos de los demás” (DAVÝDOV, 1982, p. 54).

<sup>82</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Método de obtención y uso de datos sensoriales por hombres, dueños del lenguaje, lo hemos designado como pensamiento empírico” (DAVYDOV, 1982, p. 298).

<sup>83</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] sistema circunstancial y armonioso, y cada uno de sus miembros obtiene un lugar estable aquí” (DAVÝDOV, 1982, p. 52).

Com o objetivo de aprofundar essa discussão sobre a relação entre conteúdo-sujeito-forma no movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem, a formadora 1 apresentou outro relato de aula, no qual os conceitos trabalhados contemplavam os elementos da tabela periódica, relacionando com a contaminação do rio Doce, ocasionada pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana. Nessa aula, as ações de ensino do professor foram para além da apresentação de definições prontas encontradas nos livros didáticos de química, o ponto de partida foi a prática social dos alunos. Como os adolescentes moravam perto de cidades capixabas (Colatina e Linhares) atingidas pela lama que desceu pelo rio Doce, havia muitos questionamentos sobre essa temática. Com base nessa problemática levantada pelos estudantes, o professor organizou visitas para entrevistar as famílias afetadas pela contaminação do rio Doce, e esse contato com os moradores mobilizou ainda mais os estudantes na investigação sobre a contaminação do rio. Sendo assim, em parceria com os laboratórios da cidade, os alunos fizeram análises da água, para identificar se havia a presença de metais pesados; para além dessa verificação, eles necessitavam compreender o impacto desses elementos químicos na saúde das pessoas, por isso construíram um portfólio sobre as características dos elementos da tabela periódica. Feito esse estudo, um dos alunos sugeriu a construção de um filtro que ajudasse os moradores na purificação da água.

Para a análise dessa aula, a formadora 1 apresentou uma tabela com as ações de ensino do professor de química e as ações de estudo de seus alunos. A apresentação dessa aula de química teve como intuito possibilitar que os membros do grupo de pesquisa e ensino compreendessem a diferença entre o ensino direto pautado na memorização de definições prontas (Aula de biologia no ensino médio) e um ensino de caráter problemático, que parte de situações-problema relacionadas à prática social dos sujeitos, com o intuito de mobilizar neles a necessidade em aprender. Além de ter como ponto de partida uma situação-problema, o professor organizou tarefas que exigiam dos alunos o uso dos conceitos científicos enquanto instrumento do pensamento no planejamento e na construção de filtros para a comunidade afetada pelo rompimento da barragem.

Com base nessa discussão coletiva sobre a aula de química, a formadora 1 retomou a análise da aula de divisão celular, propondo aos membros do grupo de pesquisa a reorganização das ações de ensino da professora de biologia. Como ponto de partida para superar esse ensino direto, os sujeitos envolvidos no experimento propuseram a sistematização de uma situação-problema contemplando conceitos referentes à divisão

celular. Pensando em contribuir para o movimento de aprendizagem do grupo, a formadora 1 apresentou a seguinte situação-problema: “O que ocorre quando o óvulo é fecundado?”. Nesse momento, essa formadora ressaltou que esse modo de organização do ensino que busca superar a simples verbalização de conceitos, partindo de uma situação-problema capaz de mobilizar a aprendizagem dos sujeitos, encontra respaldo teórico nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Diante do desafio de organizar uma questão problematizadora, que de fato mobilize nos alunos motivos para estudar os conceitos científicos, o grupo apresentou os seguintes questionamentos:

### **Cena 2**

**PS1:** Será que esta pergunta mobiliza, provoca motivos de aprendizagem? Por meio dessa questão conseguimos trabalhar o aspecto lógico-histórico da divisão celular? Precisamos retomar o estudo do processo lógico-histórico dos conceitos.

**F1:** O aspecto lógico-histórico é um dos elementos essenciais da atividade orientadora de ensino, os pressupostos da AOE nos possibilitam pensar o ensino contemplando problemas desencadeadores da aprendizagem. O lógico-histórico revela a necessidade humana de produzir determinado conceito e como o sujeito se apropria desse conhecimento. O histórico não é o professor narrar de forma linear a origem dos conhecimentos, mas elaborar um problema sobre a produção desse conceito. Com o domínio desse conhecimento histórico sobre o conceito, você consegue problematizar.

**PB2:** O desafio é elaborar essas situações-problema que de fato gerem a aprendizagem dos alunos.

**PB7:** Será que uma questão é capaz contemplar todo o processo lógico-histórico de desenvolvimento do conceito estudado?

**F1:** Não. A situação-problema vai desencadear o movimento de aprendizagem do aluno, mobilizando a realização de diversas ações estudo.

Observamos, nessa cena, que a elaboração de situações-problema representa, para os sujeitos citados, uma possibilidade de superação do ensino direto pautado apenas nas definições conceituais. Apesar de alguns membros do grupo de pesquisa apresentarem um nível de compreensão sobre as implicações do processo lógico-histórico de desenvolvimento dos conceitos para a elaboração de situações-problema, constatamos, nas falas reproduzidas na cena 2, algumas dúvidas sobre esses pressupostos. É possível verificar a preocupação da formadora 1 em deixar claro que não é qualquer pergunta ou situação-problema que mobiliza a aprendizagem da essência que constitui os conceitos científicos, ou seja, é necessário considerar os fundamentos da teoria histórico-cultural. Esse problema não pode ser reduzido a uma simples pergunta, que exige do aluno apenas a

reprodução da definição conceitual. Na verdade, a problematização do conteúdo a ser ensinado pressupõe a elaboração de problemas desencadeadores ou situações-problema que devem

[...] conter a gênese do conceito: explicitar as necessidades humanas que motivaram a sua criação, e como os homens mobilizaram-se para encontrar as soluções ou sínteses no movimento aqui já destacado, compreendido por **lógico-histórico** (MOURA *et al.*, 2017, p. 13, grifos dos autores).

Com base nesses pressupostos, o professor supera encaminhamentos que reduzem a problematização do método pedagógico histórico-crítico à reprodução de perguntas esvaziadas da essência do conceito. Em outras palavras, a problematização, articulada dialeticamente com os demais momentos do método pedagógico histórico-crítico, pressupõe a elaboração de questões desencadeadoras da aprendizagem dos alunos, contemplando o aspecto lógico-histórico dos conceitos científicos.

Tanto a cena 1 como a 2 revelam o movimento do pensamento dos sujeitos da pesquisa em busca de princípios que orientem o processo de organização do ensino dos conceitos científicos, com o objetivo de superar um ensino direto pautado em definições. Pensando nesses questionamentos e inquietações levantadas pelos participantes do grupo de pesquisa, propomos uma reflexão sobre o próprio modo de organização do ensino pensado pelos coordenadores do grupo, considerando o relato da “Aula de biologia no ensino médio” e a “Aula de química”.

### **Cena 3**

**P:** Esse modo de organização do ensino apresentado pela formadora 1 é igual à aula descrita no relato “A aula de Biologia no ensino médio”, ou seja, ela partiu de um ensino direto?

**E3:** Não. Antes de refletirmos sobre o relato da aula de biologia, ela (formadora 1) apresentou o seguinte questionamento: qual é a nossa questão central como professores?

**P:** Esse já não é um movimento diferente de aula? Porque ela poderia ter iniciado já com a apresentação direta dos pressupostos da atividade orientadora de ensino e da teoria histórico-cultural, sem mobilizar em nós motivos para buscar princípios capazes de orientar o movimento de organização do ensino, superando esse ensino direto que identificamos no relato “A aula de Biologia no ensino médio”.

**PB7:** Pensando nessas situações de ensino que estamos analisando, o nosso problema desencadeador aqui no grupo é: como reorganizar situações de ensino como essas que analisamos, considerando os princípios da teoria histórico-cultural?

Nessa cena, diante do desafio de superar um ensino direto pautado em definições conceituais, os sujeitos da pesquisa, representados na fala do PB7, apresentaram os princípios da teoria histórico-cultural como instrumentos teóricos que potencializam o movimento de organização do ensino e da aprendizagem. Nesse momento, os princípios não foram elencados pelo coletivo de forma explícita, mas entendemos que o estudo do aspecto lógico-histórico dos conceitos e a elaboração do problema desencadeador são princípios alinhados com o referencial histórico-cultural que contribuem para a elaboração da atividade de ensino, como destacamos na quarta seção deste estudo. Essa preocupação com o conceito científico e a forma de ensiná-lo deve estar, conforme a formadora 1 chamou a atenção, articulada dialeticamente com o estudo sobre o processo de desenvolvimento histórico-social do sujeito da aprendizagem. Como já defendemos nesta pesquisa, a apropriação conceitual é um fenômeno cognitivo que não está desvinculado dos aspectos afetivos de cada ser humano. As necessidades, os motivos, os interesses e as emoções do sujeito é que movem o seu pensamento. Mas, essa preocupação com as necessidades, os motivos e as emoções do sujeito da aprendizagem não foi verbalizada de modo explícito na análise que os sujeitos da pesquisa fizeram do relato da “Aula de biologia no ensino médio” e da “Aula de química”, isto é, foi dada ênfase nos aspectos relacionados ao conteúdo e à forma de ensinar, apesar de a formadora 1 destacar, em sua fala, a unidade dialética entre conteúdo-sujeito-forma.

O objetivo de apresentar esses relatos de aula foi mobilizar motivos nos membros do grupo de pesquisa em organizar o ensino visando à superação de práticas pedagógicas que priorizam a transmissão direta de conceitos científicos. Como já destacamos, a formadora 1 poderia ter iniciado a aula com a apresentação direta dos pressupostos da teoria histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, mas ela iniciou com a problematização dos relatos de aula, pensando em mobilizar nos sujeitos a necessidade de organizar um ensino que fosse capaz de gerar a aprendizagem dos alunos, para além da memorização de definições e procedimentos prontos. Diante disso, reproduzimos, na cena 4, o diálogo que revela as necessidades e os motivos dos sujeitos da pesquisa.

**Cena 4**

**F1:** Qual é a nossa necessidade de estar aqui no sábado?

**PB7:** A humanização e formação do pensamento teórico.

**F1:** A necessidade é mais ampla, está relacionada com a garantia da nossa sobrevivência. Olha o que Saviani nos coloca: produzir o que é a humanidade do sujeito.

**P:** Mas, o que seria o objeto da atividade?

**PS1:** A formação do homem omnilateral.

**PS1:** Quais as necessidades que a formadora 1 mobilizou em nós e que nos motiva a buscar a formação do homem omnilateral?

**PB8:** A organização do ensino.

**F1:** Se eu sou um escultor, minhas ações geram a transformação do mármore, por exemplo. O que nós transformamos com a educação? Esse seria o objeto da nossa atividade.

**EPI:** A consciência.

**PS1:** No meu entendimento é mais evidente a formação da personalidade, porque nela você dá conta de formar a consciência, o pensamento.

Essa discussão sobre os elementos que constituem a atividade humana revela que a organização do ensino é o que mobiliza a atividade do professor “PB8” ao participar do grupo de pesquisa. Nas demais falas reproduzidas na cena 4, é possível constatar que a formação do homem omnilateral, alcançada por meio da correta organização do ensino, como defende Vigotskii (2006), também é o objetivo que direciona as ações desses sujeitos no grupo de pesquisa. Como destacamos na seção 4, é fundamental que o objetivo da atividade do professor seja de fato a organização do ensino visando à formação omnilateral de seus alunos. Mas, em relação aos outros membros do grupo que participaram da análise e discussão dos relatos de aula apresentados pela formadora 1, não ficou explícito qual o motivo que impulsiona a participação no grupo de ensino e pesquisa. Desse modo, pensando em identificar e mobilizar novos motivos nos membros do grupo de pesquisa e ensino, foi apresentado o relato de aula “Ensinando os números no primeiro ano do ensino fundamental I”, que reproduzimos a seguir:

**Quadro 6** – O ensino do conceito de númeroAula de matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental<sup>84</sup>

A professora iniciou a aula propondo para os alunos a recitação da sequência numérica (0 a 50), que estava fixada em um cartaz na parede da sala de aula. Ao observar a leitura dos números pelas crianças não era possível identificar quem de fato estava lendo. Na verdade, a impressão que ficou foi que muitos alunos só repetiam o que os amigos diziam. A professora para tentar identificar o nível de compreensão das crianças começou a perguntar apontando para o cartaz: “- Luisa, qual é esse número (25)”. “- Será que você tem essa quantidade de lápis no seu estojo?” A aluna diante da pergunta da professora começou a contar os lápis do estojo, mas a professora já interrompeu perguntado para outro aluno: “Você, sabe me dizer que número é esse (39)? A criança com receio respondeu: “- É o três e o nove”. A professora respondeu: “- O número três e o nove formam qual quantidade”. A criança ficou em silêncio, enquanto os colegas responderam 39.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Esse modo de ensinar o conceito de número se repetiu em diversas aulas cujo foco estava no ensino de matemática. A preocupação da professora, diante das exigências dos pais e da coordenação, era garantir que os alunos fossem capazes de escrever corretamente os signos e recitar a sequência numérica. Na análise desse relato, os sujeitos da pesquisa revelaram a seguinte compreensão, reproduzida na cena 5.

**Cena 5**

**P:** Vamos pensar sobre os limites desse modo de ensinar. Qual é o impacto de um ensino que foca apenas em tarefas escolares como essas apresentadas no relato envolvendo a aprendizagem do conceito de número? Isso pode ser um problema?

**PB9:** Há um distanciamento do uso social do número.

**PB10:** Eu acho que torna-se mecânico [sic], a criança sempre repete a escrita dos números seguindo o mesmo caminho, torna-se sem significado.

**PB3:** Observo na prática que há um certo comodismo do professor, focando muito em atividades como essas da professora do primeiro ano.

**PS1:** Mas, falta [sic] também as condições internas do professor para entender esse processo, ou seja, ela não tem consciência do que precisa ser transformado na sua prática pedagógica.

**F3:** Essa é a proposta do grupo formar se formando, o professor estar em movimento de aprendizagem ao organizar o ensino.

<sup>84</sup> Trecho extraído das observações realizadas no experimento didático desenvolvido por Moya (2015), na pesquisa realizada no mestrado.

**F2:** Aqui nós estamos apontando uma série de elementos que defendem o ensino de conceitos científicos, ninguém nega que o conteúdo de determinada área do conhecimento precisa ser trabalhado. Nós estamos questionando a forma que envolve esse conteúdo. Mas, será que a mudança na forma de ensinar o conceito de número é suficiente? Ou é preciso considerar também uma mudança no próprio entendimento do professor sobre o conceito de número?

**PB10:** A forma como os professores são cobrados também influencia, precisamos preencher fichas avaliativas que exigem, por exemplo, o domínio dos números até 50 no final do bimestre, essa cobrança acaba influenciando a aplicação desse tipo de atividade.

**F3:** Mas, aí precisamos questionar o entendimento que temos em relação ao conteúdo de ensino? Quem aqui consegue ensinar com uma concepção de número diferente do relato de aula da professora do primeiro ano?

**P:** No movimento de intervenção realizado no mestrado a minha concepção de número transformou, antes desse estudo eu ensinava o conceito de número do modo como eu havia aprendido no ensino fundamental.

**F3:** Observamos que tanto a forma de ensinar como a concepção que temos sobre o conteúdo de ensino não se altera [sic] muito do modo como fomos ensinados. É preciso pensar em um ensino que de fato seja promotor do desenvolvimento.

**F2:** Esse é um princípio que Davidov defende no capítulo 3 que estamos estudando (“*Problemas del desarrollo psíquico de los niños*”).

O relato de PB10 revela uma crítica sobre tarefas que reduzem a aprendizagem do conceito de número à repetição da sequência numérica e à cópia dos números. Esse modo de ensinar está, conforme a fala da PB3, relacionado ao comodismo do professor, mas, como questiona a F3, o docente pode não dominar os conhecimentos científicos que contribuem para a transformação da sua prática pedagógica. Por isso, a formadora 2 retoma a proposta do grupo de pesquisa e ensino, ou seja, a organização da atividade de ensino pressupõe um movimento de aprendizagem do professor.

Diante dessas reflexões, as formadoras 2 e 3 chamam a atenção para questões fundamentais envolvendo a concepção que cada professor tem sobre o conceito a ser ensinado. O domínio da essência do conceito científico e das formas mais adequadas para garantir essa aprendizagem ao aluno está na direção de um ensino promotor do desenvolvimento psíquico. Quando o docente não domina essa essência do conceito e as formas mais adequadas para promover a aprendizagem do aluno, ele acaba ensinando do modo como aprendeu esse conteúdo na educação básica. É preciso partir do pressuposto de que o trabalho pedagógico é constituído por conhecimentos científicos específicos que necessitam ser apropriados pelo professor, com o intuito de garantir um ensino promotor do desenvolvimento psíquico. A reflexão sobre o relato de aula envolvendo o conceito de número mobilizou outros questionamentos representados na cena 6.

### Cena 6

**P:** Diante da tese que Davídov (1988) defende no capítulo 3, sobre o impacto da educação/ensino no desenvolvimento psíquico do sujeito, fica o seguinte questionamento: Será que todo ensino é capaz de promover o desenvolvimento psíquico da criança, por exemplo, esse modo de organização do ensino que analisamos no relato de aula do primeiro ano mobiliza o desenvolvimento psíquico?

**PS1:** Todo ensino vai desenvolver, a questão é em qual medida ou direção vai ocorrer esse desenvolvimento. Em termos de qualidade e quantidade. Fico pensando nos métodos de alfabetização, eu aprendi a ler e escrever pelo método tradicional, mas a questão é qual a qualidade dessa aprendizagem? Você pode aprender pelo construtivismo, pelo mecânico, mas a nossa busca aqui é a qualidade disso, pensar em qual direção? O que nós vamos mirar? Agora, se eu falar que isso vai desenvolver o psiquismo nas máximas capacidades, aí não.

**F3:** Lá na página 56 está a tese fundamental da teoria histórico-cultural: o desenvolvimento psíquico é mediado pela sua educação e ensino. O ensino que particularmente é o nosso foco não é algo simples de ser pensado. A professora não ensinou aqui? Ela fez uma escolha. Ela planejou e selecionou o conceito. Realizou diversas ações de ensino?

**Coletivo:** Sim.

**F3:** Não basta mais para nós, da pedagogia, afirmar que o ensino é suficiente, que basta eu ensinar que o aluno aprende. É preciso ampliar, aprofundar, redimensionar a própria ideia de ensino, a pedagogia precisa ser mais propositiva. Veja bem, a teoria histórico-cultural avançou muito no Brasil em relação ao número de pessoas que estudam essa teoria, temos produções que orientam a nossa concepção de educação, desenvolvimento. Nessa tese que [sic] o desenvolvimento psíquico é mediado pela educação e ensino, o autor está articulando a pedagogia e a psicologia. Mas não basta apenas afirmar aquilo que Vigotski enquanto psicólogo afirmava: uma correta organização do ensino conduz ao desenvolvimento psíquico. Nós temos que tentar ampliar nossa compreensão de ensino, porque, caso contrário, posso muito bem afirmar que essa professora ensinou, posso muito bem afirmar que está ocorrendo o ensino. É importante definir a tarefa da pedagogia, começar a pensar na condução do ensino com base nesses pressupostos teóricos, porque não é de menor importância pensar em um encaminhamento para o ensino. Essa não é uma tarefa fácil, se fosse para gente reorganizar essa tarefa de ensino do conceito de número para crianças do primeiro ano, seria fácil?

**Coletivo:** Não.

**F3:** Então, afirmar essa tese defendida por Davídov é um caminho importante, mas precisamos pensar no nosso movimento formativo, como nós vamos olhar para nossos planejamentos, como nós vamos conduzir o ensino? Nós estamos ensinando, muitos professores planejam, levam recursos, consideram o lúdico.

**PB10:** Esses questionamentos são levantados pelas professoras do município, elas afirmam que estão ensinando, que as crianças estão aprendendo. Mas, qual a qualidade dessa aprendizagem e o seu impacto para a formação do pensamento infantil?

**F3:** Exatamente isso. Será que essa condução do ensino está sendo adequada, está sendo uma correta organização do ensino que promove o desenvolvimento psíquico como Vygotski afirma?

Esse diálogo revela a preocupação dos sujeitos da pesquisa com a possível elaboração de ações, procedimentos de ensino e formas de avaliar que de fato revelem os fundamentos da teoria histórico-cultural. Como foi mencionado na cena 6, para além de afirmar a seguinte tese defendida por Vigotskii (2006, p. 115), “[...] uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”, é fundamental que os professores pensem sobre modos de conduzir o processo de ensino e aprendizagem visando promover o desenvolvimento psíquico de seus alunos. Nesse sentido, reproduzimos a continuidade do diálogo tendo como objeto de análise o modo de organização do ensino contemplando o conceito de número no primeiro ano do ensino fundamental e o seu impacto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos:

#### **Cena 7**

**PS1:** É preciso pensar o que motiva essas crianças do primeiro ano a aprender a matemática.

**PB5:** Quem é essa criança?

**F3:** Qual é o motivo da criança? O sentido que essas tarefas têm para a criança? Nós estamos trazendo um novo elemento para a discussão, isto é, “Quem é a criança que está aprendendo? Aqui no exemplo é a criança do primeiro ano, quais são as necessidades que movimentam ou produzem os motivos para a aprendizagem?”

**PS1:** Essa é uma pergunta que me incomoda muito.

**F3:** No relato de aula que estamos analisando, as ações de ensino da professora produziram necessidades nas crianças? Como organizamos uma aula nos preocupando com essa pergunta? Quais ações de ensino que eu planejo tentando produzir necessidades que mobilizem motivos nas crianças?

**P:** Nós nunca podemos perder a criança; ao observar essa aula sobre o conceito de número durante o mestrado, eu ficava pensando [sic] é preciso considerar as necessidades dessas crianças, elas queriam brincar, mas eram tantos exercícios envolvendo a cópia dos números que não sobrava tempo para o lúdico. Então, essa pergunta sobre as necessidades e motivos envolvendo o sujeito da aprendizagem é essencial na organização da nossa atividade de ensino. Um conceito que Davydov apresenta e que também contribui para essa discussão é a zona de desenvolvimento próximo, por exemplo, será que nos 88 exercícios que as crianças realizaram envolvendo o traçado dos números a professora não orientou os alunos naquilo que elas já sabiam?

**PB6:** Esse é um ensino que limita.

**P:** Então, nosso desafio é entender se estamos ficando no ontem, naquilo que a criança já sabe, no nível de desenvolvimento real. Será que estamos conseguindo propor esse novo, organizando o ensino em direção ao amanhã do desenvolvimento infantil?

**PS1:** O professor tem que atuar na zona de desenvolvimento próximo, ele tem criar novas necessidades nesse campo de atuação.

**P:** Por exemplo, no relato da aula de biologia no ensino médio, ao ensinar o conceito de centríolo, a professora estava movimentando a atenção, a memória lógica, o raciocínio, a percepção dos alunos?

**PS1:** Da forma como ela estava fazendo não, mas o conteúdo é importante de ser ensinado.

**PB7:** A professora desconsiderou os questionamentos dos alunos.

**PS1:** Nem a professora buscou aprofundar o seu conhecimento sobre o conceito que ela estava ensinando.

**PB8:** Verdade, quando questionada pelos alunos, ela não conseguiu responder.

As considerações feitas pelos participantes do grupo, na cena 7, revelam a preocupação com elementos fundamentais envolvendo a organização da atividade ensino, como as necessidades e motivos que mobilizam a aprendizagem do aluno. O estudo sobre o sujeito da aprendizagem é visto pelo grupo de pesquisa e ensino como uma ação que contribui para a superação de práticas pedagógicas que exigem do aluno apenas a memorização e aplicação de definições conceituais. Nesse diálogo, os sujeitos envolvidos na pesquisa não apresentaram quais pressupostos da teoria histórico-cultural podem ser utilizados como princípios que potencializam o movimento de organização do ensino. Mas, como discutimos nas páginas 155 a 159 da seção 4, o estudo dos conceitos científicos referentes à periodização histórica e dialética do desenvolvimento psíquico possibilita ao professor refletir sobre a formação de motivos mobilizadores da aprendizagem nos estudantes. O fato de os membros do grupo, dentre eles, professores tanto da educação básica como do ensino superior, manifestarem essa preocupação com os aspectos afetivo-cognitivos dos alunos no movimento de organização do ensino já é um avanço, apesar da falta de aprofundamento teórico sobre essa temática. Na cena 8, além dessa ênfase nos motivos de aprendizagem, os sujeitos da pesquisa também levantam apontamentos essenciais referentes à concepção do professor sobre os aspectos que envolvem o conceito científico.

### **Cena 8**

**PB7:** Acho que algo interessante que tivemos a oportunidade de discutir ao longo da manhã foi sobre o modo como em muitos momentos apresentamos o conceito esvaziado do sentido e do significado, então, eu não vim no encontro passado, não sei como ficou encaminhado sobre essas questões. Mas, eu vejo assim que, quando trabalhamos com os conceitos desse modo, primeiramente, estamos trabalhando com algo formal, não estabelecemos relação com aqueles indivíduos que estão aprendendo ou com o significado daquilo em um contexto social. Acho que é isso, nesses casos não há significado e sentido do conceito.

**P:** Ela chamou a atenção para algo muito importante que já discutimos hoje, a concepção de conteúdo, o modo como compreendemos os conceitos vai interferir muito se a gente vai conseguir atuar nessa zona de desenvolvimento próximo.

**PB7:** Principalmente o fato da [sic] gente tomar consciência que o aluno reproduzir o que a gente ensinou não gera aprendizagem, muitas vezes o professor, ao corrigir a prova, se o aluno escreve exatamente do modo como foi colocado no quadro, ele tem o valor total da questão, agora, se um aluno faz uma reflexão diferenciada daquilo, nem sempre ele obtém a nota máxima na avaliação.

**F3:** Na verdade, antes de começar com o particular, o que deve mobilizar o ensino é qual é a relação com o todo? Aí ele vai percebendo que existe uma coerência interna entre os conceitos, nexos conceituais, ele sai da lógica de fragmentar e particularizar os conceitos, se ele compreende o fenômeno como um todo, ele vai percebendo que as vezes é impossível fazer essa separação, porque eu estou explicando um fenômeno em funcionamento, vou explicar mediado por conceitos.

Além de discutir sobre a periodização do desenvolvimento psíquico como princípio que contribui para a compreensão dos aspectos afetivo-cognitivos dos alunos, o grupo também entende que a fragmentação e a redução do conceito a um conjunto de definições desprovidas de sentido e significado para o aluno não garantem o domínio das relações essenciais que constituem um conceito inserido em um sistema conceitual, como defende Vygotski (2001), princípio que apresentamos na página 116 deste estudo.

Os argumentos que os membros do grupo de pesquisa e ensino apresentaram diante dos relatos de aula, envolvendo tanto os conceitos da biologia como da matemática, indicam que eles compreendem o impacto negativo que o ensino pode causar ao reduzir o conceito científico apenas à sua definição. Mas, tal entendimento não representa a ausência de dúvidas desses sujeitos no que se refere à organização do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, defendemos e apresentamos, na seção 4 da presente pesquisa, princípios ancorados no referencial histórico-cultural para instrumentalizar o professor na “correta organização da aprendizagem”. A apropriação desses princípios pelo professor pode contribuir para a elaboração dos seguintes elementos que constituem o planejamento de ensino: objetivos gerais e específicos, ações e procedimentos de ensino e avaliação.

Ao defender esses princípios como instrumentos simbólicos que potencializam o pensamento do docente no movimento de organização da atividade de ensino, não estamos engessando o trabalho pedagógico, reduzindo-o a uma sequência de etapas que devem ser rigorosamente seguidas. Pelo contrário, guiado por esses princípios e, também como já afirmamos neste estudo, pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, o professor pode identificar um modo geral de organização do ensino que garanta a ele

autonomia para sistematizar as ações de ensino de acordo com os seus objetivos e as especificidades de cada turma.

Na reflexão e análise dos relatos de aula “Ensinando o conceito de número no primeiro ano do Ensino Fundamental” e “A aula de biologia no ensino médio”, os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de pensar sobre a correta organização da aprendizagem capaz de mobilizar o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, apontaram alguns pressupostos que estão em consonância com os princípios que elencamos na seção 4. Isto é, os membros do grupo apresentaram, nas suas falas, afirmações que estão na direção das respostas para os questionamentos que apontamos na Figura 4: Quem é o sujeito da aprendizagem? O que ensinar? Como organizar as ações de ensino? Pensando em aprofundar as discussões e reflexões sobre essas questões, os formadores propuseram a resolução da situação desencadeadora de aprendizagem que contempla a história virtual “Verdim e seus amigos”.

Como essa atividade de ensino foi pensada a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da atividade orientadora de ensino, o objetivo era garantir que os sujeitos da pesquisa, por meio da resolução do problema desencadeador gerado a partir da história virtual “Verdim e seus amigos”, identificassem elementos essenciais capazes de contribuir para a organização do processo de ensino e aprendizagem, superando práticas pedagógicas que fragmentam e reduzem a aprendizagem conceitual à memorização de definições e procedimentos prontos. Os formadores do grupo de pesquisa e ensino optaram por apresentar uma atividade de ensino que revelasse os princípios da teoria histórico-cultural em vez de explicá-los separadamente. A seguir, reproduzimos, no **Episódio 2**, o processo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa ao resolver as tarefas particulares que compõem a situação desencadeadora da aprendizagem intitulada “Verdim e seus amigos”.

### **6.1.2 Em busca de um modo geral de organização do ensino orientado pelos princípios da teoria histórico-cultural**

No **Episódio 2** reproduzimos as cenas que revelam o movimento de aprendizagem dos membros do grupo de pesquisa ao resolver as tarefas particulares organizadas a partir da história virtual “Verdim e seus amigos”. Como essa atividade de ensino expressa os princípios da teoria histórico-cultural, buscamos identificar, nas falas dos sujeitos da pesquisa, indícios que revelam o processo de apropriação desses elementos teóricos enquanto instrumentos simbólicos que contribuem para o professor na identificação e

sistematização de um modo geral de organização do ensino. Antes de apresentar as cenas que compõem o **Episódio 2**, reproduzimos na íntegra a história virtual “Verdim e seus amigos”.

**Quadro 7** – História virtual “Verdim e seus amigos”

<b>Verdim e seus amigos</b>
<p>Era uma vez Verdim, um ser encantado que vivia em uma floresta de outro mundo. Verdim tinha muitos amigos e juntos brincavam todos os dias na clareira dessa floresta. Quase todos viviam próximos à casa de Verdim, menos três deles: o gigante chamado Tililim e outros dois anões, o Edim e o Enim.</p> <p>Certo dia, Verdim convidou a todos para brincarem em sua casa. Como o Tililim, Edim e Enim moravam muito longe, Verdim explicou como chegar até lá. Assim, saindo da clareira, do lado que o sol se põe, deveriam dar cinquenta passos para frente, depois trinta passos à direita e mais quarenta passos até uma grande árvore e, então, continuariam em frente, e a casa de Verdim estaria a apenas dez passos dali.</p> <p>Com a explicação de Verdim, os três amigos anotaram todas as orientações para não esquecerem nada.</p> <p>No dia seguinte, logo pela manhã, seguiram na direção indicada. Mas, apesar disso, não conseguiram chegar à casa de Verdim. O que pode ter acontecido? Por que eles não chegaram? Como ajudar Verdim a entender o que aconteceu para buscar outro modo de explicar como chegar até sua casa?</p>

Fonte: Rosa e Damazio (2017, p. 160-161).

**Episódio 2: A história virtual “Verdim e seus amigos”**

A primeira cena que reproduzimos revela o início do movimento investigativo com as hipóteses apresentadas pelos sujeitos da pesquisa após a apresentação do problema desencadeador da aprendizagem contemplado na história virtual “Verdim e seus amigos”, isto é, “O que pode ter acontecido? Por que eles não chegaram? Como ajudar Verdim a entender o que aconteceu para buscar outro modo de explicar como chegar até sua casa?”. A busca por possíveis respostas para essas questões ocorreu no coletivo a partir da formação de grupos de trabalho.

### Cena 1

**F1:** Como podemos ajudar Verdím a entender o que aconteceu para buscar outro modo de explicar como chegar até a sua casa?

**PB7:** Nós chegamos à unidade de medida padrão, que seria o passo do Verdím. Comparando os três passos (Anões, Verdím e Gigante), chegaríamos à unidade de medida padrão entre os três passos, que seria o passo do Verdím. Aí, o Verdím mandaria um convite com um pedaço de barbante ou graveto que representasse a medida correta.

**F2:** E se as crianças escolhessem como unidade de medida padrão o passo do Gigante?

**PB7:** Nós iríamos direcionar para o passo do Verdím.

**F1:** Como professores, a resposta está ok, mas, pensando nas crianças, se vocês apresentam assim, retiram a possibilidade da [sic] criança pensar sobre a unidade de medida padrão.

**PB8:** Nosso grupo decidiu estabelecer pontos de referência para eles não se perderem.

**F1:** Enquanto aquele grupo (**PB7**) focou no conceito de unidade medida, aqui o foco está na localização.

**PB10:** Pensamos em mudar a forma de chegar na casa. Nosso entendimento foi que o Verdím não é nem um anão e nem um gigante, então, há três passos diferentes, mesmo que fosse [sic] todos gigantes, poderia [sic] dar passos diferentes. Resolvemos, então, tirar os passos e estabelecer outros pontos de referência, marcando o caminho.

**PB9:** Já o nosso grupo vai fazer uma encenação, cada um será um personagem da história virtual. Verdím queria chamar seus amigos para brincar em sua casa. A primeira casa foi do gigante Tililim, mas, quando ele viu o pé do Tililim, ele ficou assustado porque era muito grande em comparação com seu. E, quando chegou na casa dos anões, também ficou preocupado porque seu pé era menor do que dos anões. Por isso, Verdím teve uma ideia: emprestar o seu tênis para os amigos não se perderem.

Na fala do sujeito **PB7**, a diferença entre o comprimento dos passos dos personagens é apontada como uma possível explicação para os amigos de Verdím não terem chegado à casa deste. Porém, no coletivo representado pela professora **PB8**, a solução apresentada para a situação-problema foi a definição de pontos de referência. Nesse caso, o grupo não identificou que a causa para o desencontro dos personagens fosse a desigualdade entre os seus passos. Já no grupo representado pela professora **PB9** houve a troca do padrão de medida, em vez de passos, os sujeitos utilizaram como padrão de medida os pés dos personagens, apontando como solução o uso do tênis do Verdím como unidade de medida padrão. A impossibilidade de resolver a situação-problema do Verdím utilizando passos foi reproduzida pela professora **PB10**, que propõe o uso de marcas para guiar o Tililim, o Enim e o Edim.

A partir dessas hipóteses relatadas pelos membros do grupo de pesquisa, os formadores organizaram novas tarefas com o intuito de garantir a compreensão sobre as causas do desencontro dos amigos do Verdím e também mobilizar a busca por uma solução

para essa situação-problema. Essas tarefas foram organizadas com base no texto “O ensino de matemática no primeiro ano escolar: uma articulação entre a proposição gepapeana e a davydoviana”, organizado por Josélia Euzébio da Rosa e Ademir Damazio. Nesse estudo, a história virtual “Verdim e seus amigos” é utilizada como referência para a objetivação da proposta davydoviana articulada com os pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino.

As tarefas particulares que contribuem para a resolução do problema desencadeador vivenciado por “Verdim e seus amigos” foram organizadas por um dos membros do grupo de pesquisa com base nas seis ações de estudo de Davidov (1988). Essas ações constituem a primeira tarefa de estudo de matemática, cuja finalidade é a “obtenção e emprego do número como meio especial de comparação das grandezas”<sup>85</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 188, tradução nossa). A primeira ação de estudo “transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar a relação universal do objeto estudo” exige a realização de tarefas particulares com foco nas relações de igualdade e desigualdade entre grandezas: igual, maior ou menor. Por isso, a primeira tarefa particular realizada pelos membros do grupo de pesquisa e ensino contemplou a análise sobre as características de cada personagem.

---

<sup>85</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*obtener y usar el número como un medio especial para comparar cantidades*” (DAVÍDOV, 1988, p. 188).

Figura 5 – Análise das características do “Verdim e seus amigos”



Fonte: Rosa e Damazio (2017, p. 160).

A partir da apresentação dos personagens, os formadores do grupo questionaram sobre as características que poderiam ser mensuradas. Nesse momento, os membros do grupo de pesquisa concluíram que, para determinar se um personagem é grande ou pequeno, leve ou pesado, se o seu passo é curto ou comprido, é necessário estabelecer uma comparação com outro sujeito. Nessas ações envolvendo a comparação entre o “Verdim e seus amigos”, foi possível perceber que houve confusão em relação à medição por meio de passos e pés, isto é, alguns sujeitos pensavam que não havia diferença entre medir por meio de passos ou pés. Esse equívoco foi superado por meio da reflexão coletiva sobre os modos mais apropriados de se realizar a comparação entre os tamanhos dos personagens contemplando-se as diferentes grandezas, porém de mesma espécie, por exemplo, massa com massa, comprimento da altura com comprimento da altura e comprimento dos passos com comprimento dos passos.

Essas ações envolvendo a relação entre as grandezas de mesma espécie possibilitou aos membros do grupo determinar que os amigos de Verdim não conseguiram chegar à casa deste em decorrência da diferença que há entre o comprimento dos seus passos. Para chegar a essa conclusão, o coletivo realizou a comparação entre o comprimento dos passos do Verdim, Tililim, Enim e Edim, utilizando pedaços de barbante, como reproduzimos na Figura 6.

**Figura 6** – Representação objetiva da medida do comprimento do passo de cada personagem



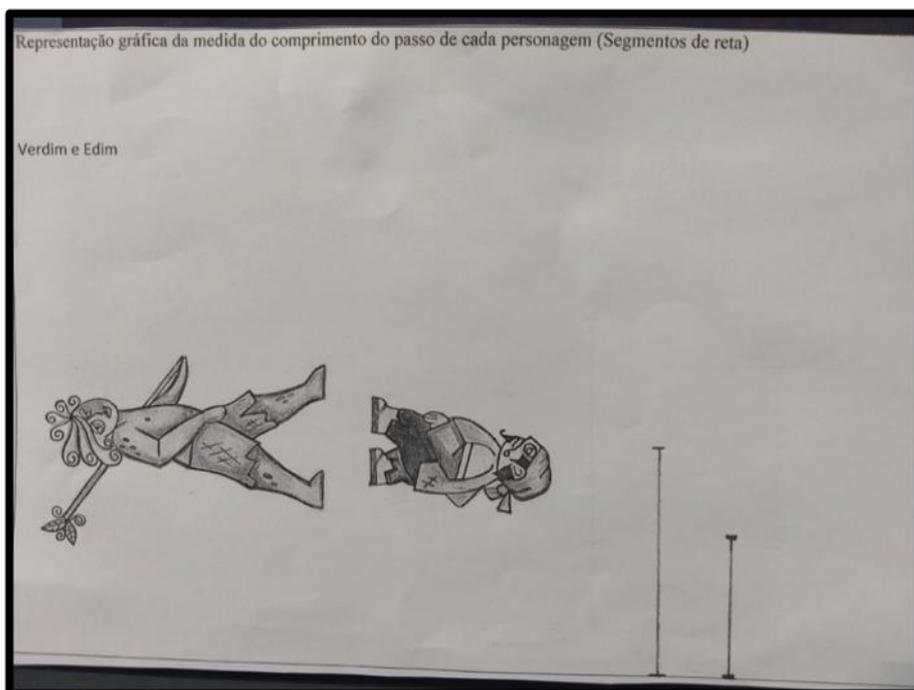
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A comparação utilizando os barbantes possibilitou que os participantes do grupo de pesquisa percebessem a diferença e a igualdade entre os passos dos personagens. Como o modo mais correto para se realizar a comparação entre o comprimento dos passos exige que os personagens fiquem de frente um para o outro, o uso do barbante garante maior flexibilidade e precisão para as comparações envolvendo a grandeza comprimento, principalmente quando o desenho dos personagens é o único recurso visual disponível.

O resultado da comparação entre os passos do Verdim, Tililim, Edim e Enim (maior, menor ou igual) foi representado, no primeiro momento, na forma objetiva com tiras de papel que foram disponibilizadas para os participantes da pesquisa. Cada grupo recebeu três tiras iguais na cor e no comprimento da largura, porém duas delas tinham o mesmo comprimento da altura enquanto a terceira era mais curta. A representação objetiva da relação entre as grandezas possibilitou aos sujeitos a análise da igualdade ou desigualdade quando comparavam o comprimento dos passos dos personagens, por exemplo; para representar a diferença entre os passos do Verdim e do Tililim, os sujeitos utilizaram a tira com a altura maior para indicar o passo do gigante e a menor foi relacionada ao passo do menino verde. Após várias representações utilizando as tiras de papel, o grupo iniciou no

coletivo a representação gráfica por meio da correlação de segmentos de reta. A reprodução por meio desses segmentos orienta o pensamento humano em um nível mais complexo, pois exige que o sujeito expresse, por meio da escrita, as relações que, primeiramente, foram pensadas a partir da manipulação objetal das tiras de papel. Nas Figuras 7 e 8, apresentamos os registros elaborados pelos sujeitos da pesquisa na forma gráfica.

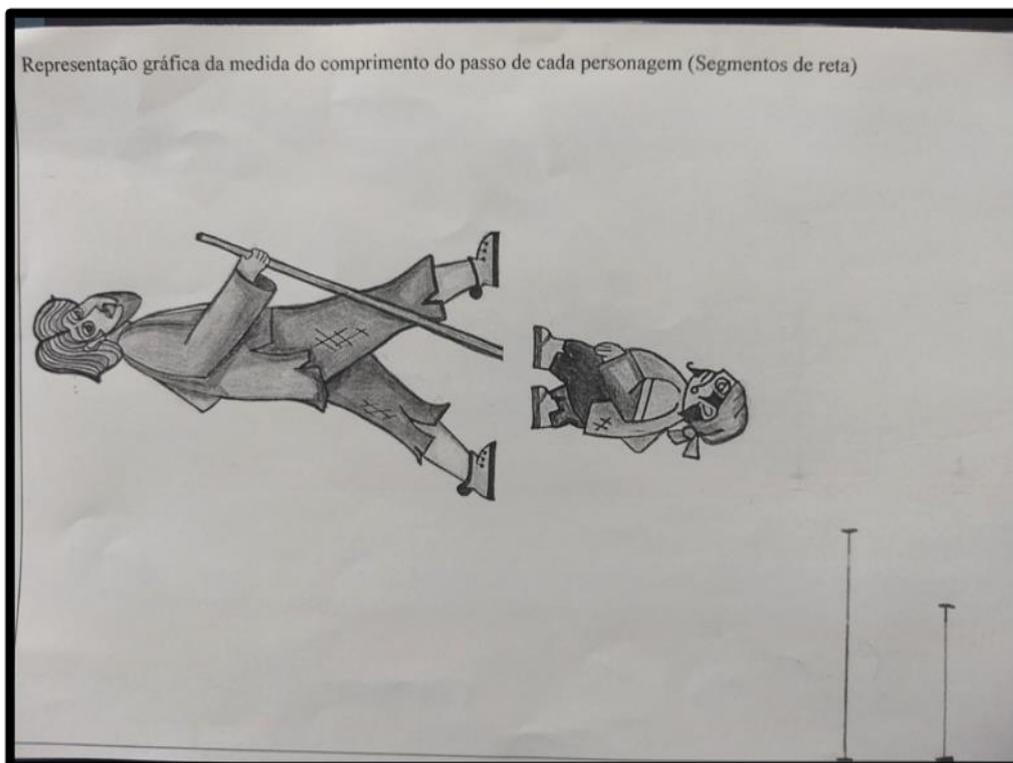
**Figura 7** – Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Verdim e do Edim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Esse registro indica por meio de segmentos de reta a diferença entre os passos do gigante e os do anão, é importante destacar que as medidas desses segmentos sistematizados no coletivo não correspondem à medida do comprimento dos passos desses personagens. Em seguida, reproduzimos a comparação entre o Tililim e o Edim.

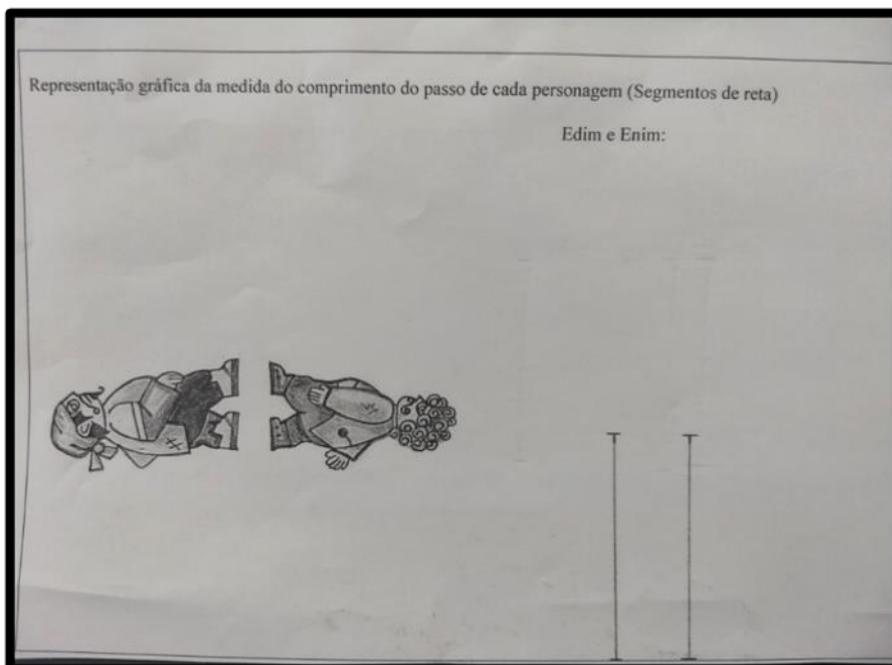
**Figura 8** – Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Tililim e do Edim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Como o passo do Tililim é maior em relação ao do Edim, o coletivo que constitui o grupo de pesquisa e ensino representou, por meio do segmento com maior comprimento, o passo do gigante, enquanto o passo do anão foi relacionado ao segmento menor. Já a relação entre o comprimento dos passos dos anões foi correlacionada a segmentos de reta iguais, como podemos constatar na figura a seguir:

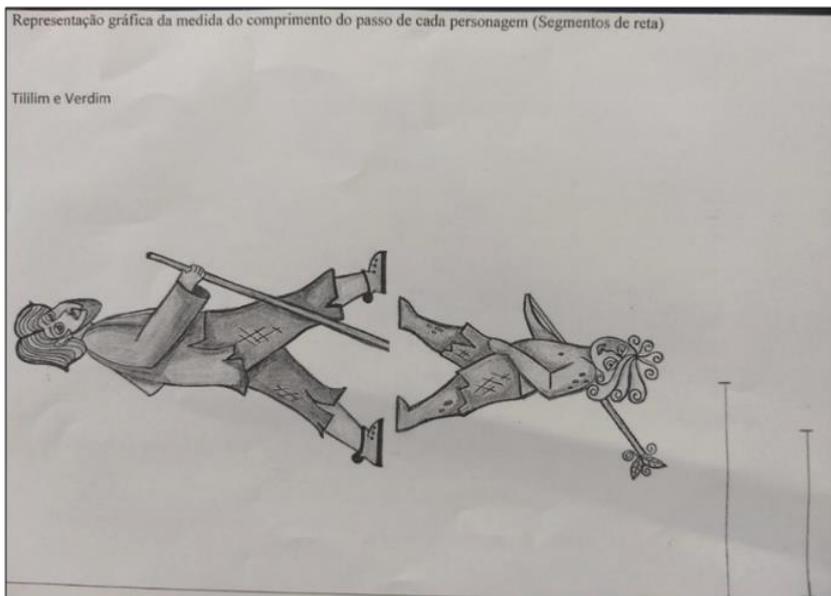
**Figura 9** – Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Edim e do Enim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Essa igualdade entre o comprimento do passo dos anões não foi identificada na relação estabelecida entre os passos do Tililim e do Verdim, por isso a representação gráfica da Figura 10 expressa um segmento de reta com um comprimento maior correlacionado ao passo do gigante, e o menor indica o passo do menino verde.

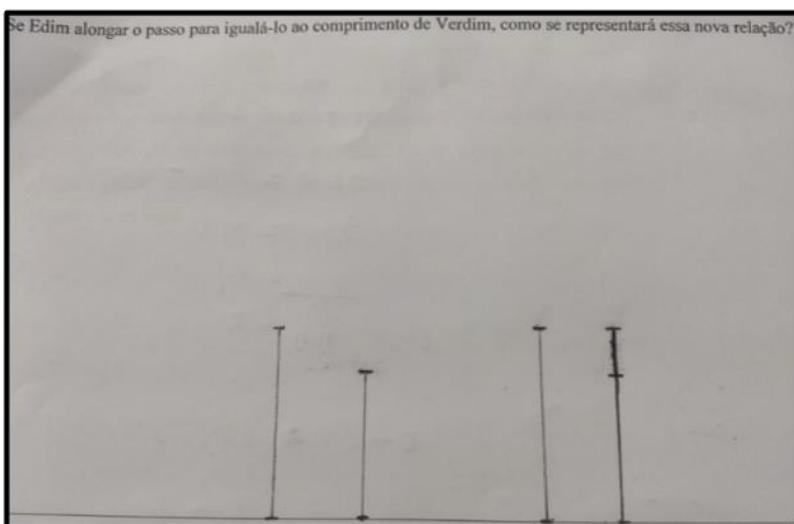
**Figura 10** – Representação gráfica da relação entre o comprimento dos passos do Tililim e do Verdim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Além dessas questões, foram propostas outras tarefas envolvendo a representação gráfica. A primeira situação-problema apresentada foi “Se Edim alongar o passo para igualá-lo ao comprimento de Verdim, como se representará essa nova relação?” (ROSA; DAMAZIO, 2017, p. 164). Como podemos constatar na Figura 11, a resolução da tarefa exige o acréscimo no segmento menor, essa diferença pode ser registrada com outra cor de caneta ou com um traçado mais forte.

**Figura 11** – Representação gráfica do movimento entre as grandezas (1)

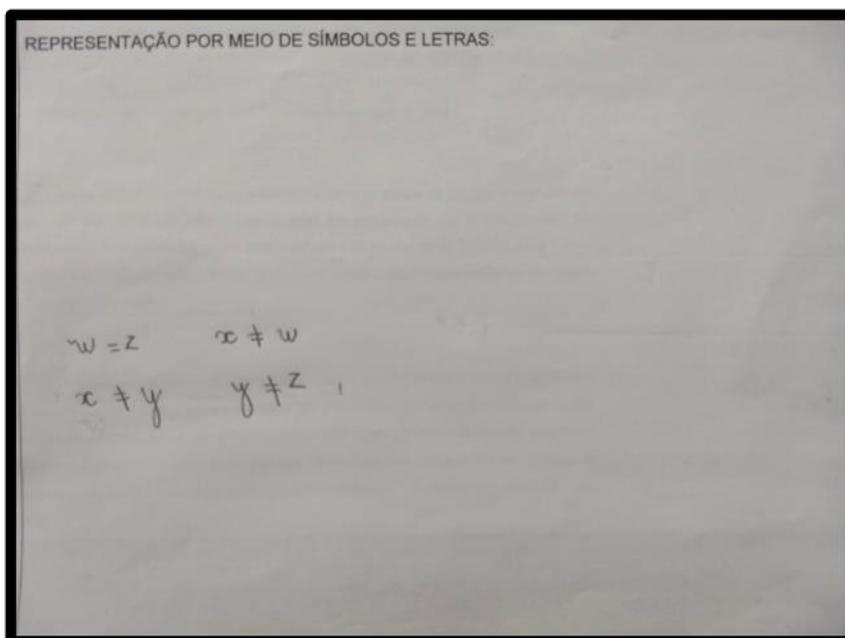


Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).



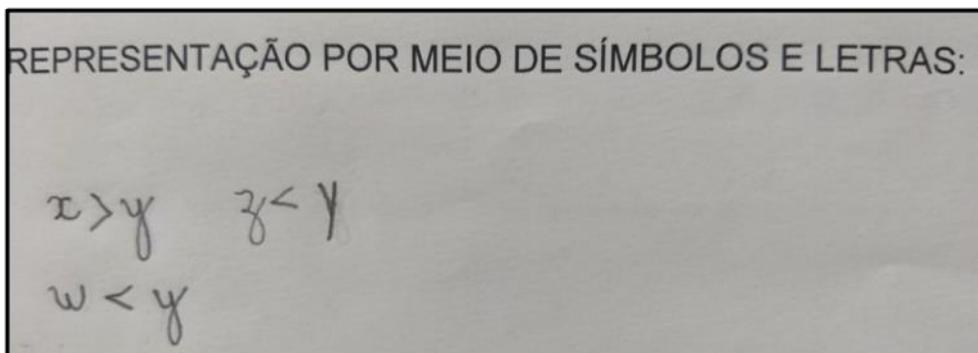
do passo dos anões foi expresso por meio de letras e símbolos. Do mesmo modo, foi escolhida a letra  $x$  para representar a medida do comprimento do passo de Tililim, que difere dos passos dos anões. Já para o Verdim, adotou-se a letra  $y$  que indicava a medida genérica do comprimento do seu passo, que, quando relacionada ao passo de seus convidados, também apresentava desigualdade. Essas comparações foram registradas do seguinte modo:

**Figura 13** – Representação do movimento entre grandezas por meio de símbolos e letras (1)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

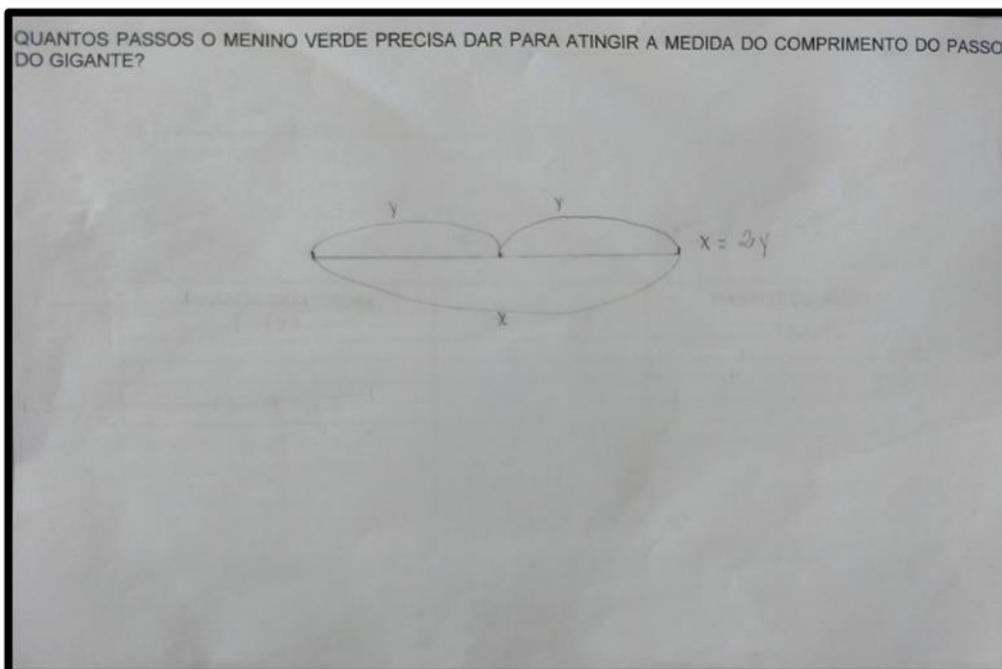
Esses símbolos que indicam a diferença entre os passos de “Verdim e seus amigos” ainda não são suficientes para se identificar quais personagens devem diminuir ou aumentar o comprimento do passo com o objetivo de igualar ao de Verdum. Essa é uma situação que possibilita a introdução de registros envolvendo a relação maior/menor, como apresentamos na Figura 14.

**Figura 14** – Representação do movimento entre grandezas por meio de símbolos e letras (2)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

A passagem da representação gráfica à literal possibilita que o sujeito compreenda as relações entre o comprimento do passo dos personagens por meio da mediação de um sistema de símbolos, isto é, “[...] o movimento entre as grandezas (comprimento dos passos dos personagens) não é mais imediatamente concebido, mas mediado por um sistema de símbolos, que conduz à conexão entre o externo e o interno” (ROSA; DAMAZIO, 2017, p. 167). Esse resultado maior, menor ou igual, obtido por meio do processo de análise do movimento entre as grandezas, registrado nas figuras apresentadas anteriormente, não garante ainda a solução do problema do Verdim e dos seus amigos. Em outras palavras, não basta informar a Verdim que a medida do comprimento de seu passo é menor que a do passo de Tililim ou maior que a do passo dos anões. É necessário saber o quanto é menor ou maior, para isso, é fundamental a adoção de outra grandeza de mesma espécie como unidade de medida. Essa necessidade de se introduzir uma grandeza como unidade de medida de outra foi vivenciada historicamente pelo homem; por exemplo, para controlar a quantidade de ovelhas do seu rebanho, o pastor estabeleceu como unidade de medida a pedra, já os pedaços de corda foram utilizados como unidade de medida em relação ao comprimento e a largura de um terreno. A seguir, reproduzimos a solução sistematizada no coletivo, considerando a medida do comprimento do passo do Verdim como unidade de medida em relação ao comprimento do passo do gigante Tililim.

**Figura 15** – Relação entre a medida do comprimento do passo do Verdim e o do Tililim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

A adoção de uma grandeza como unidade de medida da outra representa a segunda ação de estudo davydoviana que consiste na modelação da relação universal. Nesse modelo de estudo expresso por meio de fórmulas, a relação entre o comprimento do passo do gigante Tililim ( $x$ ) e o comprimento do passo do Verdim ( $y$ ) representa a unidade entre a essência universal do conceito de número - relação de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas – e sua expressão singular, os números, nesse caso, o número natural 2, mas poderia ser também um número racional ou irracional (ROSA; DAMAZIO, 2017).

Em síntese, na busca por uma solução para o problema vivenciado por “Verdim e seus amigos”, os sujeitos da pesquisa resolveram, primeiramente, tarefas particulares contemplando o movimento de análise com o foco nas relações de igualdade e desigualdade entre as grandezas (comprimentos dos passos dos personagens). Esse movimento investigativo mobilizou reflexões que possibilitaram aos sujeitos da pesquisa entender que o processo de medição depende de ações nas quais eles devem realizar comparações, pois, como afirma Caraça (1984, p. 29), medir é “[...] comparar duas grandezas de mesma espécie – dois comprimentos, dois pesos, dois volumes, etc...”. No caso do Verdim e dos seus amigos, esse princípio foi levado em consideração, pois os personagens realizaram comparações entre duas grandezas de mesma espécie, ou seja, a distância (comprimento) da casa do Verdim e o comprimento do passo de cada um deles.

Porém, como o Verdim mediu essa distância utilizando como padrão de medida o seu passo, quando os seus amigos foram realizar a medição, houve diferença na quantidade de passos, pois a unidade de medida não era mais a mesma.

Ao analisar essas relações com a colaboração dos formadores, o grupo de pesquisa vivenciou as necessidades humanas que impulsionaram a gênese do conceito de medida, isto é, para controlar o tamanho de um terreno ou a capacidade de armazenamento de recipientes, por exemplo, não bastava o homem realizar uma contagem estabelecendo uma relação um a um, pois essas grandezas<sup>86</sup> apresentavam uma nova qualidade: a contínua. Caração (1984) afirma que, para além da necessidade humana de contar objetos utilizando unidades inteiras, como os pastores faziam ao estabelecer uma correspondência um a um entre ovelhas e pedras, houve também, na história da humanidade, a necessidade de controlar as dimensões dos objetos, dos animais, das pessoas, enfim, do espaço. Porém, esse modo de controlar quantidades exigiu que o homem sistematizasse formas de representar partes do inteiro, pois determinadas qualidades dos objetos e fenômenos apresentam uma variação quantitativa que não é expressa de forma discreta (inteira), mas contínua (subdivida em partes). A representação numérica dessa variação envolvendo grandezas como, por exemplo, o comprimento dos terrenos que ficavam às margens do rio Nilo, a capacidade de um pote, a massa de um animal etc., depende das seguintes ações que constituem o ato de medir:

- Identificar a grandeza (qualidade do objeto, ou fenômeno) que se quer medir;
- Encontrar um outro objeto, ou fenômeno, que possua a mesma grandeza para que seja realizada uma comparação. Isso significa que só podemos comparar variações da mesma grandeza: comprimento com comprimento, capacidade com capacidade etc.;
- Estabelecer o resultado dessa comparação numericamente (MOURA *et al.*, 2017, p. 6).

Verdim realizou essas ações identificando como grandeza a ser medida a distância entre a saída da clareira do lado em que o Sol se põe e a sua casa, a unidade de medida escolhida para realizar essa medição foi o comprimento do seu passo, já o resultado dessa comparação foi expresso numericamente do seguinte modo: “[...] deveriam dar cinquenta

---

<sup>86</sup> Para Moura *et al.* (2017, p. 5, grifos dos autores), “[...] a **grandeza** pode ser definida como uma qualidade de um objeto, ou fenômeno, que pode ser quantificada. Uma **qualidade** de um objeto, ou fenômeno pode ser entendida como o conjunto de relações que estabelecemos entre estes objetos, ou fenômenos. Assim, a percepção de uma qualidade é sempre relativa a algo, fruto de comparação e identificação”.

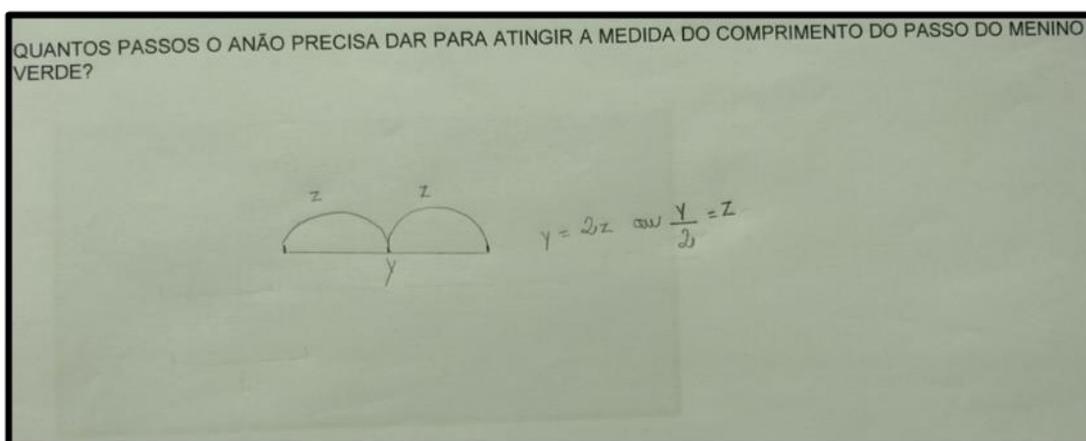
passos para frente, depois trinta passos à direita e mais quarenta passos até a grande árvore, então, continuariam em frente, e a casa de Verdim estaria dez passos dali” (ROSA, DAMAZIO, 2017, p. 160). A expressão numérica surgiu da comparação que Verdim fez entre o comprimento do seu passo (unidade de medida) e o comprimento que representa a distância a ser medida. Na análise dessas relações, os sujeitos da pesquisa constataram que o ato de medir pressupõe uma comparação entre grandezas de mesma natureza, na qual uma delas é utilizada como unidade de medida da outra, já os números são produto dessa comparação. A indicação numérica informada por Verdim não garantiu que seus amigos chegassem à casa dele, pois a mudança na unidade de medida gerou variação na expressão numérica. Como já mencionamos, ao se deparar com a situação-problema vivenciada por “Verdim e seus amigos”, os sujeitos da pesquisa são colocados diante de uma situação que reproduz a necessidade prática que as primeiras civilizações tiveram perante o desafio de controlar quantidades que apresentavam natureza contínua (suscetíveis de serem subdivididas infinitamente).

Como a causa do desencontro de “Verdim e seus amigos” estava relacionada à diferença no comprimento dos seus passos, foi necessário realizar as comparações envolvendo as grandezas (qualidades) desses personagens. Essas comparações se iniciaram por meio do uso de pedaços de barbante (**Figura 6**), ações que garantiram aos sujeitos participantes da pesquisa a identificação da diferença e da igualdade que havia entre os passos do Verdim, Tililim, Edim e Enim. A partir dessas análises e da orientação dos formadores, o coletivo que constitui o grupo de pesquisa iniciou a representação dessas relações objetivamente (uso de tiras de papel), depois, graficamente, até atingir a representação literal que culminou no modelo universal do conceito de número, reproduzido na Figura 15; nele, há a introdução do comprimento do passo do Verdim como unidade de medida para a medição do comprimento dos passos do gigante e dos passos dos anões.

Nesse movimento de análise do processo de medição realizado por “Verdim e seus amigos”, envolvendo a comparação entre grandezas de mesma espécie, em que uma delas deve ser tomada como unidade de medida da outra, o pensamento dos sujeitos investigados sofreu um processo de redução do concreto ao abstrato, no qual o ponto de partida foi o estudo da forma mais desenvolvida dos conceitos matemáticos, revelada na “[...]”

concepção circunstanciada e válida do número real, subjacente ao conceito de grandeza”<sup>87</sup> (DAVYDOV, 1982, p. 431, tradução nossa). Porém, no início, essa compreensão ainda era caótica, sincrética e confusa, mas, a partir do movimento coletivo de resolução do problema desencadeador da história virtual “Verdim e seus amigos”, houve a mobilização do processo de análise das condições de origem do conceito de número e seus nexos conceituais. Graças à mediação dessas abstrações produzidas sob a colaboração dos formadores do grupo de pesquisa, os sujeitos começaram a entender que a propriedade numérica de um objeto ou fenômeno é resultado da comparação entre as grandezas e a unidade de medida. Como afirmam Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 306, tradução nossa), o conceito de número é constituído “[...] como relação algébrica de uma grandeza com respeito a outra, tomada como unidade”<sup>88</sup>. Tal relação é revelada no caso do “Verdim e seus amigos”, pois o número de passos representa a expressão singular de um objeto mais geral: as relações de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas e a unidade de medida. A partir do domínio dessa abstração essencial, o pensamento dos sujeitos realizou o movimento inverso, de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, a representação numérica dos passos dos personagens passou a ser compreendida como resultado da comparação entre as grandezas (comprimento dos passos), na qual uma delas foi tomada como unidade de medida da outra. Essas relações são reveladas na tarefa reproduzida na Figura 16, nesse momento houve mudança na grandeza a ser comparada.

**Figura 16** – Relação entre o comprimento do passo Verdim e o passo do anão



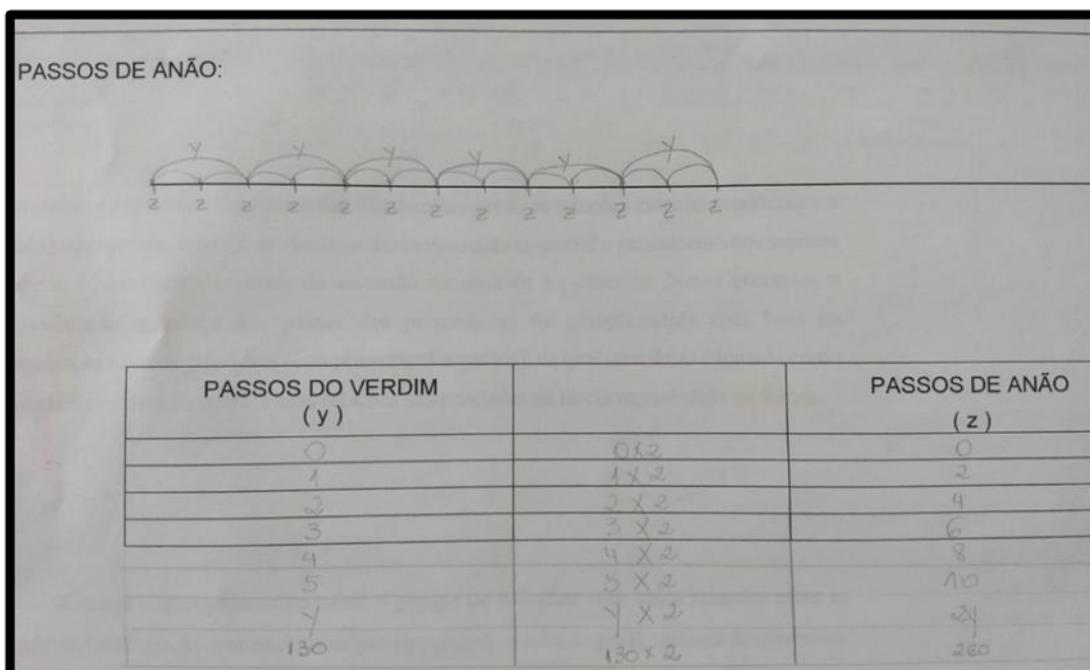
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

<sup>87</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] como una unidad de relectura de una grandeza en relación con otra, tomada como una unidad” (DAVYDOV, 1982, p. 431).

<sup>88</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] como una relación algebraica de una magnitud con respecto a otra, tomada como una unidad” (DAVYDOV, 1982, p. 306).

A relação muda se a referência não for mais o gigante Tililim, pois o passo do anão equivale à metade do comprimento do passo do menino verde; como destaca Caraça (1984, p. 31), “Uma mesma grandeza tem, portanto, tantas medidas quantas unidades com que a medição se faça”. Essa mudança nas grandezas que foram comparadas permitiu que os sujeitos da pesquisa transformassem o modelo de estudo, captando suas propriedades gerais, como destaca Davídov (1988, p. 187, tradução nossa) na terceira ação de estudo, cujo objetivo é garantir “[...] uma transformação no modelo da relação encontrada que permita estudar suas propriedades gerais”<sup>89</sup>. A relação de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas refere-se à propriedade geral, e a expressão numérica dessa relação é singular, mediada pela variação nas unidades de medida particulares. O objetivo da experimentação com o modelo de estudo era permitir que os sujeitos da pesquisa compreendessem que a origem de todos os números no campo dos reais era a mesma: a relação de divisibilidade e multiplicidade entre as grandezas. Na tarefa apresentada na Figura 17, os sujeitos reproduzem a relação de multiplicidade entre o comprimento do passo do Verdum e do passo do anão, e a expressão numérica é o resultado dessa relação.

**Figura 17** – Relação de multiplicidade entre os passos do Verdum e do anão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

<sup>89</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Una transformación en el modelo de la relación encontrada que permite estudiar sus propiedades generales” (DAVÍDOV, 1988, p. 187).

Como podemos constatar, o número surge da relação entre grandezas, na especificidade da Figura 17, entre dois comprimentos (passo do Verdím e passo do anão). Nas tarefas envolvendo a situação desencadeadora de aprendizagem do Verdím e dos seus amigos há, como destacam Rosa e Damazio (2017, p. 172), “[...] o confronto entre o discreto (cada passo) e o contínuo (comprimento que representa o todo a ser percorrido pelos convidados de Verdím)”. Esse modo difere do ensino tradicional, que foca nas quantidades discretas, não ultrapassando os limites das significações aritméticas. Rosa e Damazio (2017, p. 172), com base nos estudos davydovianos, afirmam que “O processo de aplicar a unidade de medida sobre a grandeza a ser medida é de caráter geométrico. A quantidade de vezes que a unidade de medida cabe na grandeza traduz o teor aritmético, que surge a partir da relação algébrica entre grandezas (modelo)”. Se o sujeito compreende essas significações aritméticas, geométricas e algébricas de forma isolada, é possível que ele cometa o mesmo erro do Verdím e dos seus amigos que não conseguiram chegar ao destino que almejavam, pois consideraram apenas a expressão numérica (significação aritmética). O domínio dessa unidade entre as referidas significações, que constituem o conceito de número, garantiu a elaboração coletiva da seguinte orientação para “Verdím e seus amigos”:

**Figura 18** – Orientação elaborada por meio da mediação da relação essencial do conceito número

<p>ORIENTAÇÕES DO VERDIM:</p> <p>SAINDO DA CLAREIRA, DO LADO QUE O SOL SE PÔE DEVERIAM DAR CINQUENTA PASSOS PARA FRENTE, DEPOIS TRINTA PASSOS À DIRETA E MAIS QUARENTA PASSOS ATÉ UMA GRANDE ÁRVORE, ENTÃO DEVERIAM CONTINUAR EM FRENTE E SUA CASA ESTARIA APENAS DEZ PASSOS DALI</p> 	<p>COMO SERÃO ESSA ORIENTAÇÕES NOS PASSOS DO GIGANTE?</p> <p>SAINDO DA CLAREIRA, DO LADO QUE O SOL SE PÔE DEVERIAM DAR <u>25</u> PASSOS PARA FRENTE, DEPOIS <u>15</u> PASSOS À DIRETA E MAIS <u>20</u> PASSOS ATÉ UMA GRANDE ÁRVORE, ENTÃO DEVERIAM CONTINUAR EM FRENTE E SUA CASA ESTARIA APENAS <u>5</u> PASSOS DALI</p> 
---	--

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

O concreto, tanto ponto de partida como de chegada, foi o comprimento dos passos. Enquanto ponto de partida, a análise se iniciou com a investigação dos comprimentos reais dos passos por meio de ações objetivas. Já o ponto de chegada também incide nos mesmos passos, mas, agora, esse concreto é pensado, determinado pelas relações de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas. Em outras palavras, o comprimento dos passos dos personagens é compreendido com base na relação essencial, captada por meio da mediação das abstrações produzidas sob a colaboração dos formadores na realização das tarefas particulares. Assim, na figura que reproduz as orientações para o gigante, a expressão numérica muda em relação ao Verdím, pois, graças à mediação da relação essencial, os sujeitos chegaram à conclusão de que não bastava considerar a expressão numérica isolada, era necessário estabelecer uma relação quantitativa entre a medida do comprimento do seu passo com a medida do comprimento do passo do seu convidado. Com base nessa comparação, considerando como unidade de medida o passo do menino Verde, foi possível determinar que a medida do comprimento do passo do gigante é o dobro da medida do Verdím, por isso o Tililim necessita dar metade da quantidade de passos que o Verdím deu. Porém, as orientações mudam, se a referência for o comprimento do passo dos anões, como podemos observar na imagem a seguir.

**Figura 19** – Orientações do Verdím para os anões

ORIENTAÇÕES DO VERDÍM:	COMO SERÃO ESSAS ORIENTAÇÕES NOS PASSOS DO GIGANTE? ANÃO?
<p>SAINDO DA CLAREIRA, DO LADO QUE O SOL SE PÔE DEVERIAM DAR CINQUENTA PASSOS PARA FRENTE, DEPOIS TRINTA PASSOS À DIRETA E MAIS QUARENTA PASSOS ATÉ UMA GRANDE ÁRVORE, ENTÃO DEVERIAM CONTINUAR EM FRENTE E SUA CASA ESTARIA APENAS DEZ PASSOS DALI</p> 	<p>SAINDO DA CLAREIRA, DO LADO QUE O SOL SE PÔE DEVERIAM DAR <u>100</u> PASSOS PARA FRENTE, DEPOIS <u>60</u> - PASSOS À DIRETA E MAIS <u>80</u> PASSOS ATÉ UMA GRANDE ÁRVORE, ENTÃO DEVERIAM CONTINUAR EM FRENTE E SUA CASA ESTARIA APENAS <u>20</u> PASSOS DALI</p> 

Como o passo do anão equivale ao dobro do passo do Verdim, as orientações indicam que Edim e Enim devem multiplicar por 2 a quantidade de passos que o menino verde informou. Essas orientações reproduzidas nas Figuras 17 e 18 revelam que os sujeitos da pesquisa compreenderam a importância de considerar a expressão numérica como resultado das relações de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas. Mas, com o objetivo de identificar se esses sujeitos de fato utilizavam a relação universal na resolução de outras tarefas particulares, apresentamos a história virtual “Toquinho e o bolo de chocolate”, elaborada por Moya (2015). Podemos afirmar que o movimento de resolução desse problema desencadeador corresponde à quarta ação de estudo davydoviana, cujo objetivo é a “construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral”<sup>90</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa). Nesse momento, a busca por uma solução para o problema do Toquinho deve ser orientada pela relação universal.

**Quadro 8** – História virtual: “O ratinho Toquinho e o bolo de chocolate”

**O ratinho Toquinho e o bolo de chocolate**

Toquinho acordou e deu uma olhada para fora da janela. Ele esfregou os olhos e olhou de novo.

— Ah, não, está chovendo!

— O que eu vou fazer hoje? Exclamou ele.

— Acho que vou brincar de cozinheiro e chamar os meus amiguinhos.

Quando ele chegou ao mercadinho, o senhor Kiko “O jacaré”, dono da loja, estava atrás do balcão.

— Olá, Toquinho! Do que você precisa hoje? disse ele.

— Eu vou brincar de cozinheiro e quero fazer um grande bolo de chocolate para todos os meus amigos e preciso de ingredientes. Porém, o ratinho Toquinho nunca tinha feito um bolo de chocolate, pois ele não sabia preparar os alimentos como um cozinheiro. Então ele pediu ajuda para o senhor Kiko.

— É bem fácil, eu faço um grande bolo de chocolate que fica uma delícia. Disse o jacaré Kiko.

— Você vai precisar de 4 ovos, 4 colheres de chocolate em pó, 2 colheres de manteiga, 3 xícaras de farinha de trigo, 2 xícaras de açúcar, 2 colheres de fermento e uma xícara de leite. Ao explicar a receita, o jacaré Kiko utilizou a sua xícara de estimacão para medir o açúcar, o leite e a farinha.

<sup>90</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*construcción del sistema de tareas particulares a resolver mediante un procedimiento general*” (DAVÍDOV, 1988, p. 181).

— Primeiro você mistura a manteiga e o açúcar, depois você adiciona os ovos, misturando tudo com o trigo e o chocolate em pó. Só não esqueça de colocar o fermento em pó.

Toquinho agradeceu o senhor Kiko, pegou suas compras, abriu o guarda-chuva e voltou apressado para casa. Quando ele chegou, quem mais poderia estar em frente da sua casa esperando por ele senão seus amigos Gato Sapeca, Corvo Rouco e o Dino?

— O que vocês todos estão fazendo aqui? perguntou ele.

— Estava chovendo, e a gente não sabia o que fazer, então achamos que você talvez tivesse boas ideias, disse o Dino.

— Eu tenho, sim, disse Toquinho.

— Eu vou fazer um bolo e vocês podem me ajudar.

— Que boa ideia. Disse o Corvo Rouco enquanto eles se apertavam para entrar.

— O que a gente faz primeiro? Perguntou o Gato Sapeca.

— Todo mundo precisa lavar as mãos. Disse Toquinho.

— Depois me sigam até a cozinha. Chegando lá, Toquinho descarregou as compras em cima da mesa e falou para seus três amigos:

— Agora, vou dizer o que nós temos de fazer. O ratinho Toquinho pegou a receita que o jacaré Kiko lhe emprestou para começar a fazer o bolo e disse:

— Amigos, primeiro vamos pegar a minha xícara para medir o açúcar, o leite e a farinha. Agora vamos misturar 2 xícaras de açúcar com 2 colheres de manteiga.

— Em seguida, vamos colocar 4 ovos, 3 xícaras de farinha, 4 colheres de chocolate e 2 colheres de fermento.

— Agora vamos misturar tudo e colocar no forno.

Depois de 1 hora Toquinho e seus amigos, ansiosos para comer o delicioso bolo de chocolate, foram tirá-lo do forno, chegando lá foi a maior decepção.

— Ah não, o nosso bolo não cresceu! Disse Toquinho inconformado.

— Mas, seguimos certinho a receita que o jacaré Kiko emprestou, disse o Corvo Rouco.

— Que tristeza, estava com uma tremenda fome!! Reclamou o Dino.

— E agora eu queria tanto fazer um bolo chocolate, por que ele ficou tão feio e pequeno?! Exclamou Toquinho chateado.

Diante disso, o pesquisador pode propor a seguinte situação-problema: **Por que o bolo preparado pelo Toquinho e seus amigos ficou diferente do bolo que o jacaré Kiko faz?**

Fonte: Moya (2015, p. 103).

A resolução dessa situação-problema exige o domínio da relação universal estudada nas ações de estudo que apresentamos anteriormente. Mas, nesse caso, a grandeza a ser comparada é a capacidade das xícaras do Toquinho e das xícaras do Kiko. As respostas

apresentadas pelos sujeitos da pesquisa revelaram a necessidade de retomar e aprofundar o estudo sobre o conceito de grandeza e, principalmente, sobre o objeto da matemática defendido por Davídov (1988). A seguir, reproduzimos algumas dessas falas.

### **Cena 2**

**PB6:** O Toquinho esqueceu o fermento.

**PB5:** Houve uma mudança nas xícaras, é preciso fazer uma comparação entre as grandezas das xícaras do Toquinho e do Kiko, estabelecendo uma unidade de medida, que pode ser essa colher aí, ou outro objeto.

**PB9:** Para o bolo do Toquinho ficar igual do Kiko, é preciso usar a mesma quantidade de ingredientes, para isso a capacidade das xícaras tem que ser igual. Ou usa um outro objeto como unidade de medida, como você disse, a colher. Mas, a comparação tem que ser entre as grandezas de mesma espécie.

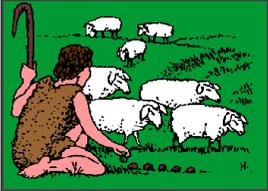
**PB2:** Ainda tenho dúvida sobre o que é grandeza.

**PB4:** Eu também tenho.

Alguns membros do grupo perceberam que a quantidade de xícaras que o Toquinho deveria utilizar não poderia ser a mesma informada pelo Kiko na receita, pois havia diferença na capacidade de armazenamento desses recipientes. A solução apresentada envolveu o uso de outro objeto como unidade de medida para se determinar, de modo mais preciso, a diferença entre a capacidade da xícara do Kiko e a do Toquinho. Porém, outros sujeitos, como podemos constatar na fala do PB2 e PB4, não apresentaram essa compreensão, expressando a necessidade de aprofundar o estudo sobre o conceito de grandeza. Além disso, nessa cena podemos perceber que a relação universal estudada a partir da resolução do problema vivenciado por “Verdim e seus amigos” não foi utilizada por todos os membros, para solucionar outras tarefas particulares envolvendo um problema desencadeador, como o que constitui a história virtual “O ratinho Toquinho e o bolo de chocolate”.

Diante disso, organizamos outra tarefa particular na qual o coletivo deveria analisar as necessidades humanas que mobilizaram a construção das diversas formas de controlar quantidades. Nesse movimento de análise, investigamos a origem desses conceitos bem como o seu processo de desenvolvimento ao longo da história. Os dados do Quadro 9, apresentado a seguir, foram preenchidos a partir da discussão coletiva realizada no grupo de pesquisa e ensino.

**Quadro 9** – Movimento lógico-histórico do controle de quantidades

Ação	Qualidade	Grandeza	Natureza	Unidade de medida não convencional/convencional	Relação essencial, universal (Davydov 1988, p. 193)
 <p>1. Contar ovelhas</p>	Muito/pouco	Quantidade	Discreta	Unidade/Pedra	A relação de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas.
 <p>2. Medir o terreno</p>	Largo/comprido/estrito	Comprimento	Contínua	Metro/corda	
 <p>3. Medir a capacidade</p>	Cheio/vazio	Capacidade	Contínua	Litros ou Quilograma/potes	

Ação	Qualidade	Grandeza	Natureza	Unidade de medida não convencional/conventional	Relação essencial, universal (Davydov 1988, p. 193)
 <p>4. Medir a massa</p>	Pesado/leve	Massa	Contínua	Quilograma/pena	A relação de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas.
 <p>5. Medir a capacidade de armazenar dados</p>	Cheio/vazio	Capacidade de armazenamento	Contínua	Bytes	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Nessa investigação, realizada por meio da análise, não bastava apenas a observação direta desses fenômenos, percebendo-os fora do sistema conceitual do qual fazem parte, era necessário captar a relação universal, geral, que garante a unidade entre os diversos modos de se controlar quantidades. Cada imagem do quadro apresenta uma ação envolvendo o controle de quantidades, sejam elas discretas ou contínuas. A seguir, reproduzimos, na cena 3, o diálogo entre os membros do grupo no movimento de análise dessas ações.

### **Cena 3**

**P:** Se a gente olhar para todas essas formas de controle de quantidades, contar as ovelhas, medir o terreno e etc., qual a unidade entre elas?

**PB3:** A concepção de número real.

**P:** Para todo controle de quantidade eu preciso realizar algumas ações? Nas imagens quais ações a humanidade precisou realizar para controlar essas quantidades, sejam elas discretas ou contínuas?

**PB8:** Observar, analisar, comparar. Comparar utilizando algo como referência.

**PB3:** Por exemplo a comparação entre a quantidade de ovelhas e as pedras, o comprimento do terreno e a corda e etc.

**P:** Vamos controlar uma quantidade que está aqui na nossa sala, por exemplo, o comprimento da mesa do professor. Quais ações eu preciso realizar para determinar o comprimento desse móvel?

**PB7:** Comparação, eu posso comparar com meu palmo. Podemos pensar nessa situação com as crianças, envolvendo a compra de uma toalha para essa mesa.

**P:** O seu palmo seria o quê?

**PB7:** O palmo seria a unidade de medida.

**P:** Qual conclusão podemos chegar até agora? [sic]

**Coletivo:** Para controlar quantidades, é preciso comparar grandezas de mesma espécie e, para estabelecer qual é menor, maior ou igual, é preciso selecionar uma delas como unidade de medida da outra.

**P:** Então, eu posso utilizar esse pedaço de barbante para medir o comprimento dessa mesa?

**Coletivo:** Sim.

**P:** Qual foi o resultado?

**PS1:** O comprimento da mesa é 5 vezes e  $\frac{1}{2}$  maior que o comprimento do pedaço de barbante, ou o pedaço de barbante cabe 5 vezes inteiro mais  $\frac{1}{2}$  barbante no comprimento da mesa.

**P:** Vocês perceberam que estão utilizando números? Então, o que seria os números?

**PS1:** Seria o resultado dessa comparação entre as grandezas.

**PB6:** O número é resultado da comparação entre duas grandezas de mesma espécie, em que uma delas é utilizada como unidade de medida da outra.

**EP2:** É por isso que Davydov faz a crítica às tarefas que relacionam, por exemplo, o desenho de um gato ao número 1 ou a figura de dois sapos ao número 2, isso não representa a verdadeira essência do conceito de número. Essa síntese nos ajuda a compreender isso.

O movimento de resolução dessa tarefa particular, expressa no Quadro 9, garantiu ao grupo de pesquisa e ensino a análise do aspecto lógico-histórico do conceito de grandeza e seus nexos conceituais, ampliando e aprofundando a compreensão sobre os diferentes modos de controle de quantidade, sistematizados ao longo da história da humanidade. Nesse processo de análise, os sujeitos da pesquisa captaram a relação universal, isto é, a essência que define os diversos modos de controle de quantidades. Tal afirmação pode ser observada na fala reproduzida pelo coletivo que compõe o grupo: “Para controlar quantidades, é preciso comparar grandezas de mesma espécie e, para estabelecer qual é menor, maior ou igual, é preciso selecionar uma delas como unidade de medida da outra”. Nesse contexto, o conceito de número começa a ser compreendido como “[...] resultado da comparação entre duas grandezas de mesma espécie, em que uma delas é utilizada como unidade de medida da outra” (PB6). Graças a essa tarefa particular Quadro 9, resolvida no coletivo, os sujeitos que apresentavam dúvidas sobre o conceito de grandeza tiveram mais uma oportunidade para aprofundar o estudo sobre esse conteúdo. Além disso, essa tarefa mobilizou a resolução de uma situação emergente do cotidiano, isto é, a necessidade de medir o comprimento da mesa do professor. Nesse momento, observamos a elaboração coletiva do modelo literal, que expressou a relação entre as grandezas: o comprimento da mesa e o comprimento do barbante, sendo que o barbante representou a unidade de medida.

#### **Cena 4**

**P:** Podemos representar a solução para o problema desencadeador a partir de um modelo literal, como construímos na resolução do problema do Verdim e seus amigos?

**Coletivo:** Sim.

**P:** Alguém poderia registrar essa solução na lousa?

**PB4:** Eu vou, mas vocês me ajudam.

**Coletivo:** O comprimento da mesa pode ser representado pela letra M, já para o barbante, o B. Aí,  $M = 5B + \frac{1}{2} B$ .

**PB4:** Na verdade seria:  $M = 5B + \frac{1}{2} B$ .

**11B**

**PB3:** Poderíamos tirar o mínimo múltiplo comum, aí ficaria  $M = \frac{11B}{2}$ .

**PB9:** Aí é só substituir as letras pelas medidas ou deixa desse modo:  $M = 5B + \frac{1}{2} B$ .

**PB3:** Fico pensando nas crianças, para elas chegarem a essa solução, é necessário que o professor apresente de um modo que gere motivos.

**PB4:** Poderia ser com uma situação emergente do cotidiano, envolvendo a necessidade de comprar uma toalha para a mesa do professor.

**PB6:** As crianças poderiam apresentar vários objetos como unidade de medida.

**PB4:** Por exemplo, poderia ser esse controle aqui do ar, quantas vezes ele cabe no comprimento da mesa. Cabe 10 vezes. Então,  $M = 10C$ ,  $C$  de controle.

**PB7:** Se eu quiser saber o valor de  $C$ , o comprimento do controle, é só realizar a operação inversa, isolo o  $C$ , e o 10 que estava multiplicando

$\frac{M}{10} = C$ .

**P:** A relação de multiplicidade e divisibilidade entre as grandezas é a relação geral que constitui o conceito de número.

Como podemos observar, os sujeitos da pesquisa, para além de apresentar uma solução para o problema desencadeador, também manifestaram preocupação com o modo de organização do processo de ensino e aprendizagem. Na cena 4, é possível identificar que o coletivo aprofundou as discussões sobre a relação geral que define o movimento de controle de quantidades, utilizando-a como instrumento do pensamento na resolução de um problema desencadeador, mobilizado a partir de uma situação emergente do cotidiano. Além dessa tarefa, foi proposta para o grupo uma competição, envolvendo o jogo do bocha. Primeiramente, as ações dos sujeitos da pesquisa voltaram-se para a compreensão das regras desse jogo. A bocha<sup>91</sup> é um jogo de origem romana, cujo objetivo consiste em se aproximar as bolas de cada equipe de um ponto, determinado pelo lançamento do bolim.

No caso do jogo da bocha, a necessidade de se medir a distância da bola de cada equipe do bolim torna-se um problema a ser resolvido. Na cena 5, reproduzimos os argumentos e soluções apresentadas pelos jogadores.

---

<sup>91</sup> A bocha pode ser jogada por duas equipes ou duas pessoas, cada equipe tem direito a quatro bolas por partida. O início do jogo ocorre com o arremesso da bola menor (bolim), e o lugar em que essa bola para passa a ser o ponto de referência para os jogadores no lançamento de suas bolas. Ganha a partida o jogador ou a equipe que conseguir aproximar mais as bolas do bolim.

**Cena 5**

**P:** Para iniciar a partida, vou lançar o bolim. Em seguida, cada equipe deve lançar a sua bola o mais próximo possível do bolim.

**Equipe 1:** Pronto, lancei.

**Equipe 2:** A nossa está mais próxima do bolim.

**Equipe 1:** A gente não tem tanta certeza assim, é preciso medir.

**P:** Para realizar essa medição, o que precisamos considerar?

**Equipe 2:** Comparar grandezas de mesma espécie, comprimento com comprimento, utilizando uma unidade de medida.

**P:** Qual unidade de medida?

**Equipe 2:** Pode ser meu passo.

A imagem a seguir revela o movimento de controle de quantidade envolvendo a distância entre as bolas de cada equipe do bolim. Como podemos observar, não é possível determinar, apenas pela percepção visual, qual bola está mais próxima do bolim, por isso o processo de medição é uma ação fundamental.

**Figura 20** – Controlando a distância entre as bolas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Nessa comparação entre a distância de cada bola do bolim, o comprimento do passo da participante do grupo de pesquisa e ensino foi utilizado como unidade de medida.

Porém, nesse movimento de medição, a quantidade de vezes em que o passo coube na distância não foi exata, por isso os jogadores sugeriram o uso de outro instrumento como unidade de medida que pudesse ser subdividido em partes. Nesse caso, foi selecionado um pedaço de madeira, encontrado no terreno em que se estava jogando. A cada arremesso, os participantes utilizavam esse instrumento para medir a distância da bola do bolim e, quando necessário, eles faziam marcas nesse objeto, dividindo-o em partes para representar o comprimento que não dava a medida exata (o pedaço inteiro de madeira). O pensamento dos jogadores no movimento de busca por uma solução para a situação-problema, gerada a partir do jogo da bocha, foi mediado pela relação geral, estudada nas tarefas que apresentamos. Isso significa que os conceitos aprendidos pelos sujeitos da pesquisa não ficaram restritos a uma situação particular.

Ainda no contexto da tarefa de estudo, Davíдов (1988) destaca o papel da quinta ação, controle da realização das ações anteriores, cuja função é garantir a conservação do sentido das ações anteriores. Em outras palavras, por meio da ação de controle o sujeito é capaz de utilizar a relação universal na resolução de tarefas particulares, permitindo “[...] modificar sua composição operacional em dependência das condições particulares de sua aplicação”<sup>92</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 187, tradução nossa). Mas, apesar dessa mudança na composição operacional das ações, ocasionada pelas condições particulares de sua aplicação, há a conservação da forma universal e do sentido das outras ações. Além disso, o controle está ligado à sexta ação, que é a avaliação do movimento de apropriação do procedimento universal. Nesse caso, a avaliação orienta as demais ações de estudo e suas respectivas tarefas particulares, garantindo a reflexão sobre a correspondência entre essas ações e o objetivo final da tarefa de estudo. Como destaca Davíдов (1988, p. 184, tradução nossa), “A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão”<sup>93</sup>.

Em nosso experimento didático, as tarefas particulares resolvidas pelos sujeitos da pesquisa exigiam esse movimento de controle e avaliação dos procedimentos utilizados. Os questionamentos e as reflexões coletivas permitiram a reorganização dos procedimentos e

---

<sup>92</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*modificar sua composición operacional em dependência das condições particulares de sua aplicação*” (DAVÍDOV, 1988, p. 187).

<sup>93</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La actividad de estudio y algunos de sus componentes (en particular, control y evaluación) se llevan a cabo gracias a una cualidad tan fundamental de la conciencia humana como la reflexión*” (DAVÍDOV, 1988, p. 184).

das soluções apresentadas bem como a análise da relação que eles estabeleciam com as propriedades gerais estudadas, referentes ao objeto da matemática.

O movimento de resolução das tarefas particulares garantiu, aos membros do grupo de pesquisa, a elaboração de uma síntese envolvendo a organização das ações de ensino e das ações de estudo, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Esse quadro, que apresentamos a seguir, é fruto de um esforço coletivo, que está em processo de construção no grupo de pesquisa e ensino. Desse modo, consideramos que essa é uma síntese provisória, que pode ser modificada pela incorporação, por superação, de novos conceitos científicos, pois, com base na lógica dialética, defendemos que a aprendizagem é caracterizada por um movimento contínuo, marcado por questionamentos, contradições, certezas e incertezas, enfim, não é algo estático e linear.

## 6.2 O PLANO INTERIOR DAS AÇÕES: O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE ENSINO E DAS AÇÕES DE ESTUDO

O diálogo entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica possibilitou, aos membros do grupo de pesquisa e ensino, a elaboração desse quadro 10 que contempla possíveis ações de ensino e ações de estudo que visam garantir a apropriação das máximas conquistas humanas como condição para se promover a formação omnilateral dos sujeitos.

A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica contribuem com pressupostos e princípios teóricos que o grupo de pesquisa e ensino vem estudando desde de sua formação inicial. Além disso, enquanto membro integrante desse grupo, podemos afirmar que a discussão realizada na seção 4 revela o movimento de estudo realizado no grupo. A organização dessas ações que orientam a organização do processo de ensino e aprendizagem ocorreu graças ao movimento de resolução das tarefas particulares pelos sujeitos da pesquisa, em consonância com estudos realizados sobre a teoria histórico-cultural. Os diálogos e questionamentos gerados nesse movimento de estudo foram gravados e transcritos pela pesquisadora. Na análise desses argumentos, foi possível identificar princípios que transformamos em ações de ensino e ações de estudo. É importante destacar que essa é uma síntese provisória, que revela o movimento de busca

dos sujeitos que compõem o grupo de pesquisa e ensino por um modo geral de organização do ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico humano.

**Quadro 10** – Organização da atividade de ensino e da atividade de estudo

<b>ATIVIDADE DE ENSINO</b>		<b>ATIVIDADE DE ESTUDO</b>	
<b>Ações de ensino</b>	<b>Operações</b>	<b>Ações de estudo</b>	<b>Operações</b>
Selecionar o conteúdo a ser ensinado.	Retirar do currículo do município.	Resolver o problema desencadeador da aprendizagem.	Ler textos científicos que contribuam para a investigação da origem e o processo desenvolvimento dos conceitos científicos.
Investigar o aspecto lógico-histórico do conceito científico a ser ensinado.	Ler livros científicos que revelem as necessidades humanas que mobilizaram a origem bem como o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos estudados.	Analisar, por meio da resolução do problema desencadeador, a relação geral, universal, requerida para se solucionar essa situação- problema.	Estabelecer um diálogo coletivo para expor a solução para a situação-problema.
Mobilizar nos alunos motivos de aprendizagem.		Elaborar um modelo que represente essa relação universal.	
Elaborar um problema desencadeador da aprendizagem, que coloca a criança diante de uma situação-problema, semelhante àquela vivenciada pelo homem no movimento de elaboração dos conceitos científicos.	Estudar sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil.	Experimentar o modelo de estudo em outras tarefas particulares.	Sistematizar textos coletivos.
Propor a organização de um modelo de estudo que contenha a relação universal do objeto estudado.	Uso de experimentos, imagens, maquetes, dentre outros materiais visuais, que podem ser explicados por meio do conceito a ser estudado.		
Modelação dessa relação nas formas objetual, gráfica e literal.			
Organizar tarefas particulares			

que deverão ser resolvidas com base no modelo geral, construído pelos alunos.			
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A síntese, expressa nesse quadro, revela que a busca por uma concepção de didática, cujo objeto é a organização do processo de ensino e aprendizagem, deve estar sustentada na unidade entre os pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, como destacamos nas tarefas particulares apresentadas no presente estudo. No nosso entendimento, os cinco momentos do método pedagógico histórico-crítico participam tanto do movimento de organização como de resolução do problema desencadeador da aprendizagem. A maioria dos participantes do grupo de pesquisa e ensino trabalham em instituições de ensino, cujo referencial teórico é a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, porém eles ressaltaram que a falta de um aprofundamento teórico acaba reduzindo essas teorias a um conjunto de passos a serem seguidos ou preenchidos, de acordo com modelos entregues pelas equipes pedagógicas, ou fica apenas no discurso. Mas, para os professores que formam o grupo de pesquisa e ensino, esse movimento de estudo realizado envolvendo a resolução de tarefas de estudo articuladas com os princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica é uma ação importante na materialização dos pressupostos desses referenciais teóricos na prática pedagógica, buscando garantir a formação omnilateral de todos os sujeitos.

Em síntese, essas ações formativas envolvendo a aprendizagem de conceitos científicos, representados pelos princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, promoveram, no pensamento dos membros do grupo de pesquisa e ensino, novas formas de pensar a organização da atividade de ensino. É, nesse movimento, buscando promover a correta organização da aprendizagem, que o professor garante o seu desenvolvimento psíquico e dos seus alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da escrita desta tese, em 2020, deparamo-nos com o desafio de percorrer o caminho que deu início à produção deste trabalho sobre a organização didática do ensino, tendo como referencial teórico o diálogo entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Quando iniciamos os estudos em 2016, as experiências adquiridas no trabalho com a educação básica, o ensino superior e a formação de professores das redes municipais de educação, na região norte do Paraná, já geravam inúmeras inquietações sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem.

As investigações realizadas durante o mestrado contribuíram na busca por respostas para esses questionamentos, especialmente, com a elaboração de princípios embasados na teoria histórico-cultural (MOYA, 2015). Mas, com esse movimento de estudo, surgiram também novas questões e dúvidas que nos motivaram a aprofundar a investigação sobre a organização do ensino, a partir do referencial vygotskiano. Desse modo, elaboramos o projeto de pesquisa para o doutorado, pensando na relação entre a teoria histórico-cultural e o campo da didática. A justificativa para a inserção do campo da didática estava nas experiências vivenciadas no âmbito acadêmico, pois, atuando como professora da disciplina de didática, desde 2015, identificamos, nas ementas, uma variedade de temáticas que incluíam desde a formação de professores até temas mais contemporâneos como diversidade cultural, multiculturalismo etc. Diante desse cenário, iniciamos um movimento de estudo para compreender esse fenômeno, e foi quando encontramos as pesquisas de Sforzi (2015a) e Libâneo (2009; 2015) que já apresentavam algumas denúncias em relação à dispersão do objeto de estudo de didática, como discutimos no primeiro capítulo do presente estudo. Esse fenômeno que marcou o campo da didática, de modo mais intenso a partir dos anos 1990, ocasionou o afastamento dessa área do movimento de organização do ensino, tendência essa que pode ser apontada como um dos fatores que explicam as dúvidas e a falta de conhecimentos científicos que os estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas apresentam quando o assunto é a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Já na esfera da educação básica, desempenhando no ano de 2016 o papel de professora da educação infantil, em uma instituição municipal, vivenciamos uma realidade que reduzia a organização do ensino a um conjunto de passos, preenchidos de acordo com as orientações da equipe pedagógica, que avaliava a adequação desse material toda

semana. Apesar de citar, no projeto político pedagógico, o referencial teórico defendido pela pedagogia histórico-crítico e pela teoria histórico-cultural, constatamos que não havia um projeto de formação contínua para o aprofundamento dos estudos dessas teorias. O resultado disso era uma prática pedagógica que, em muitos casos, era direcionada pelo espontaneísmo e, até mesmo, voltada à valorização de um currículo guiado por datas comemorativas. Inserida nesse contexto, as angústias e questionamentos eram inúmeros, a necessidade de encontrar respostas, possíveis caminhos para superar essa realidade mobilizava as minhas ações enquanto pesquisadora e professora.

Ainda no ano de 2016, iniciamos com a formação de professores da educação básica, nesse momento foi possível perceber que as inquietações e dúvidas sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem não era um fenômeno que se manifestava apenas na realidade em que atuava como professora. Havia, entre os professores e coordenadores, o entendimento sobre a relevância da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a organização do ensino, porém faltava a transposição desses pressupostos para a prática pedagógica. Diante desses fatos, começamos a perceber que a) os conceitos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica são citados pelos professores e nos documentos municipais, porém falta aprofundamento teórico que possibilite a transposição desses pressupostos para a prática pedagógica; b) precisamos repensar esse afastamento do campo da didática de questões relacionados ao ensino, pois esse fenômeno acaba contribuindo para o recuo nos estudos que contemplam os conhecimentos científicos, necessários para se promover a organização do ensino com vistas ao desenvolvimento humano.

Feita essa avaliação inicial, precisávamos entender os nexos causais que determinavam esses fenômenos, por isso aprofundamos a investigação sobre o campo da didática, no contexto histórico da educação brasileira, estudo este que expomos no capítulo inicial desta pesquisa. Com essa análise, concluímos que as demandas do sistema produtivo capitalista afetam diretamente a constituição do campo da didática, promovendo o recuo dessa área no trato de questões relacionadas ao processo de aprendizagem conceitual, com isso, acarretando o distanciamento desse campo de teorias como a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. Na lógica do capital, as necessidades de formação voltam-se à aprendizagem de habilidades específicas, isto é, competências necessárias para se saber fazer. Sendo assim, há a valorização de didáticas e metodologias específicas, parciais, que são responsáveis pela qualificação do sujeito,

garantindo a consolidação de competências atreladas às necessidades que o mercado produtivo exige para seu crescimento. Essas demandas de formação são defendidas no texto da Base Nacional Comum Curricular, documento aprovado, em sua versão definitiva, no mês de dezembro de 2017. A BNCC, com seu caráter normativo, foi prescrita pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação 2014-2020, lei nº 13.005/2014 e é considerada o referencial nacional obrigatório para a elaboração ou reorganização dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país.

Diante desse novo contexto, em janeiro de 2018, as secretarias e autarquias municipais já apresentavam preocupação com a implantação da BNCC. Com isso, as propostas que recebíamos de formação dos professores nas semanas pedagógicas tinham como exigência principal o trabalho envolvendo temáticas relacionadas à BNCC e à organização do ensino. Esse foi um momento marcado por muitas angústias, dúvidas e questionamentos, pois buscamos, enquanto grupo de pesquisa e ensino, promover um tipo de formação humana que estava na contramão das demandas requeridas nesse documento oficial. Não podíamos negá-lo, em decorrência do seu caráter obrigatório e normativo, então, o desafio estava posto: como organizar nossas ações diante desse novo contexto? Graças ao trabalho coletivo que nos move, com inúmeras reflexões, diálogos, começamos a encontrar possíveis caminhos, pois a BNCC não é um “CURRÍCULO” pronto, mas a referência obrigatória para a construção desses documentos, com isso, os currículos das redes de ensino e os projetos políticos pedagógicos podem e devem ir além da BNCC, incorporando metodologias de ensino, abordagens pedagógicas, estratégias que julguem necessárias para a realidade de cada município<sup>94</sup>. A partir do entendimento de que a BNCC não é o currículo em si, de que as escolas têm autonomia nas escolhas dos procedimentos de ensino, metodologias, desde que estejam em sintonia com os conteúdos mínimos da base, seguimos com nossas ações, tendo como referencial a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

---

<sup>94</sup> A Base Nacional Comum Curricular funciona como orientação em relação aos objetivos de aprendizagem a serem atingidos em cada etapa de formação da educação básica, mas isso não significa que ela ignora as particularidades e a autonomia de cada escola, no que diz respeito à metodologia e aos aspectos regionais e sociais. No trecho a seguir, podemos identificar tal assertiva: “[...] habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos” (BRASIL, 2017, p. 30).

Defendemos que uma prática pedagógica sustentada nesses referenciais teóricos pode incorporar alguns elementos que a BNCC propõe, principalmente no que diz respeito aos conceitos científicos que estão presentes nos objetos de conhecimento elaborados para o ensino fundamental e nos objetivos de aprendizagem destinados à educação infantil. Mas, é fundamental que essa incorporação seja por superação, no sentido de que nosso objetivo não é o desenvolvimento de habilidades e competências, exigidas do trabalhador para a manutenção da lógica neoliberal. E, muito menos, priorizamos o “treinamento” dos nossos alunos para a resolução desses testes padronizados que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro. Nosso objetivo está na direção do que Saviani (2016b, p. 83) afirma:

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

O domínio desses conhecimentos científicos, pertencentes às ciências humano-naturais, articulado com um movimento de reflexão filosófica, envolvendo também a expressão artística e literária, é condição para se promover esse pleno desenvolvimento humano. Com esse princípio guiando nosso trabalho pedagógico, seguimos para o enfrentamento de novos desafios, postos com a aprovação da BNCC. No ano de 2018, os Estados começaram a organizar documentos orientadores, com o objetivo de instrumentalizar os coordenadores pedagógicos e professores na reelaboração dos currículos municipais, considerando as exigências da base nacional. No caso do Estado do Paraná, foi elaborado o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações que ficou aberto para consulta pública no período de 12 de julho a 12 de agosto de 2018. Em decorrência da complexidade e relevância desse material para a educação paranaense, consideramos que era necessário um tempo maior para avaliá-lo. Muitos professores, em especial, das redes municipais, apenas tiveram acesso a esse documento após sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. De modo geral, o referencial do Estado do Paraná segue a mesma lógica de formação defendida na BNCC, citando, em diversos trechos, as competências e habilidades requeridas na base.

Com essas mudanças na educação paranaense, o ano de 2019 foi marcado pelo processo de reformulação dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos. Novamente, as demandas dos municípios nos mobilizavam a encontrar modos de articular as propostas oficiais com o referencial teórico que defendemos nesta pesquisa. Seguimos na direção que já afirmamos; o documento proposto pela Secretaria Estadual do Paraná, como o próprio nome, diz é um referencial, e os currículos e os projetos políticos pedagógicos podem ir além, considerando o princípio de autonomia<sup>95</sup>, em suas escolhas metodológicas, concepções pedagógicas e estratégias. Com isso, incorporando as exigências obrigatórias dos documentos oficiais, mas passando-as pelo crivo da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, mobilizamos ações para a organização do projeto político pedagógico, em especial, da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), com base nos princípios dessas teorias. Nosso objetivo, nesses espaços, está em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa, a organização do processo de ensino e aprendizagem, sustentada pelos pressupostos do referencial teórico que acabamos de citar. Por isso, tanto as discussões teóricas realizadas na primeira parte desta tese como o movimento de análise, reflexão e síntese, realizados no experimento didático, contribuem para o movimento formativo dos professores na reorganização dos currículos, bem como dos projetos políticos pedagógicos.

No ano de 2019, novas ações foram realizadas pelo Estado do Paraná envolvendo o Referencial Curricular do Paraná, uma nova consulta pública foi aberta, para análise da versão que complementa esse documento. Denominado de “Referencial Curricular do Paraná em ação”<sup>96</sup>, o material apresenta sugestões de distribuição dos conteúdos ao longo do ano (bimestre e trimestre). Além das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o elemento novo apresentado é uma listagem de conteúdos para cada bimestre ou trimestre. Outra ação do Estado do Paraná, em 2019, foi o início do processo de construção do material de apoio didático para os professores e estudantes. A

---

<sup>95</sup> Conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular, a relação com os currículos deve seguir os seguintes princípios: “[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a **autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares**, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 16, grifos nosso).

<sup>96</sup> Esse documento foi elaborado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, não contemplando a educação infantil. No ano de 2020, esse documento deverá ser utilizado pela rede estadual em caráter experimental.

consulta pública<sup>97</sup> foi realizada entre 25 de março e 7 de abril de 2019, com o objetivo de conhecer as expectativas desses sujeitos em relação ao material de apoio didático. Foi disponibilizado um questionário, no qual estudantes e professores deveriam avaliar a pertinência ou não dos elementos elencados pela secretaria estadual. A escala utilizada para essa avaliação variava de 1 a 4, sendo que 1 era considerado ruim e a nota 4, o que o indivíduo qualificava como ótimo.

Como o foco da nossa pesquisa está na organização didática do processo de ensino e aprendizagem, selecionamos os seguintes elementos que a secretaria estadual elaborou para a avaliação dos professores: atividades práticas e exercícios, contextualização, problematização, conceituação, interdisciplinaridade e metodologias ativas. De modo geral, todos esses elementos foram considerados, pelos professores, pertinentes à elaboração do material didático de apoio, dado esse que foi levado em consideração na elaboração do modelo, contendo duas sequências de aula, apresentadas na conferência sobre os resultados da consulta pública em relação à construção do material de apoio didático. Outro motivo que nos levou a selecionar esses elementos foi o fato de eles revelarem a abordagem pedagógica que guia as ações oficiais do Estado do Paraná, isto é, a ênfase nas metodologias ativas, em detrimento de outras concepções pedagógicas que não foram elencadas para possível avaliação dos professores nesse questionário. Essas metodologias ativas estão em consonância com o ideário das pedagogias do “aprender a aprender”, cujo lema está ligado “[...] à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p. 430). Além disso, identificamos, nessas ações de formação do Estado do Paraná, tendência de valorização dos testes padronizados ou avaliações em larga escala. No entendimento de Saviani (2016b, p. 75),

[...] essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 316-317), entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil.

---

<sup>97</sup> Conforme os dados disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação, a participação dos professores municipais foi muito baixa.

Essas opções demonstram alinhamento entre as políticas de formação do Estado do Paraná e as demandas requeridas pela lógica neoliberal, representada pela classe empresarial brasileira, que, por meio do movimento “Todos pela educação”, dita as metas e “competências básicas” para a promoção da educação de qualidade. Conforme Saviani (2009b, p. 32) já alertava, “[...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação”. Esse segmento, representado pelo “Movimento pela Base Nacional Comum”, atuou como protagonista da construção da Base Nacional Comum Curricular.

A formação almejada por esses grupos visa instrumentalizar o sujeito com “habilidades” e “competências” atreladas às exigências imediatas que o sistema produtivo exige para a obtenção de lucros, como explicam Marsiglia *et al.* (2017, p. 119):

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Em contraponto a essa concepção de formação, disseminada pelos documentos oficiais, tanto no contexto nacional como no estadual, defendemos que todos os sujeitos devem ter acesso às máximas conquistas alcançadas pela humanidade historicamente, como condição para o seu desenvolvimento pleno. Acreditamos que, apesar dos ataques e desmontes que a educação brasileira vem sofrendo nos últimos anos, espaços como o grupo de pesquisa e ensino, citado no experimento realizado neste estudo, são espaços de luta, resistência, formando professores, e cujo objetivo é garantir a aprendizagem e o desenvolvimento nas máximas potencialidades. Os princípios elaborados a partir do diálogo entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são conceitos científicos que atuam como elementos mediadores, potencializando o pensamento dos professores no movimento de organização da atividade de ensino. O grupo de pesquisa e ensino, como já destacamos neste estudo, defende que o professor, ao pensar sobre a “correta organização da aprendizagem”, além de promover o desenvolvimento psíquico de seus alunos, também mobiliza as funções psíquicas superiores destes, em direção à formação omnilateral.

A busca por essa formação omnilateral, em uma sociedade marcada pelas contradições, desigualdades, exclusões, pressupõe um trabalho coletivo, pois é assim que nos fortalecemos, estudar em grupo também é um ato de resistência! Encerramos esta pesquisa com a certeza de que é necessário continuar com nossas ações coletivas, buscando a humanização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, mesmo em tempos obscuros. É por meio desse movimento coletivo que fortalecemos nossas ações, e “O fim desse caminho, ao dizer de Gorki, é o homem convertido em homem da humanidade”<sup>98</sup> (LEONTIEV, 1983, p. 180, tradução nossa). E, como diz o poema, elaborado no último encontro do grupo, pela Suelene (2019):

Em tempos sombrios, já dizia Galeano: “Sejamos suficientemente valentes para termos coragem de estar sozinho. E, suficientemente valentes para termos coragem de estarmos juntos”.

Em tempos obscuros, tenhamos nós, sejamos o dialógico, busquemos a dialética. Tenhamos o olhar, tenhamos o “nós”, tenhamos o decálogo, tenhamos o pensar, sejamos o pensar.

Em tempos de poder ignóbil, de derrota da civilização pela barbárie. Vejamos o óbvio, em meio à intempérie. Num país “flácido”, sejamos a sensatez, tenhamos a ideia por que sem ela, como faz o “Canto do Galo Gaulês”.

Em tempos difíceis tenhamos em mente: “A humanidade do outro torna-se uma necessidade da humanidade de cada um” (MARX, 1989, p. 142-143).

Tenhamos em mente “Que uma dor assim pungente, não há de ser inutilmente a Esperança”!

Pronto! Temos um motivo, uma situação desencadeadora da aprendizagem!

E agora? A tensão criativa – pulsa!

E tensiona as certezas e tantas incertezas...

Enfim.... a “GRANDEZA” de ser um Humano Genérico.

---

<sup>98</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El final de este camino, como dice Gorki, es el hombre convertido en hombre de humanidad*” (LEONTIEV, 1983, p. 180).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 139-150.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 487-499.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. *In*: \_\_\_\_\_ ; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de Didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 16-36.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARAÚJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. *In*: MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 47-70.
- AZEVEDO, F. *et al.* Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932). *In*: BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. p. 33-66.
- BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. Orientador: Dermeval Saviani. 2004. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BERRUTTI, L. M. Aprendiz de professora I: observando aulas de Biologia. *In*: OLIVEIRA, D. L. (Org.). **Ciências nas salas de aulas**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 59-74.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. A psicologia da aprendizagem de 1600 a 1960. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1991a. p. 145-225.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1991b. p. 73-97.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.
- CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP& A, 2000. p. 149-160.
- CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão.** 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Didática:** questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. *In:* ANDRÉ, E. D. A. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 71-107.
- CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais de matemática.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.
- CARVALHO, E. J. G. Educação e diversidade cultural. *In:* \_\_\_\_\_ ; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade.** Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.
- CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.
- CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In:* MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.** São Paulo: Loyola, 2017. p. 13-46.
- CORALINA, C. **Os melhores poemas Cora Coralina.** São Paulo: Global Editora, 2017.
- CORAZZA, G. O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política. **Revista Estado Economia,** São Paulo, v. 26, Número Especial, p. 35-50, set. 1996.

DAMIS, O. T. Didática: suas relações, seus pressupostos. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 13-24.

DAMAZIO, A. *et al.* Conhecimento matemático na educação infantil. *In*: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 179-192.

DAVYDOV, V. **Tipos de generalización enl aenseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. *In*: \_\_\_\_\_; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**: antología. Moscou: Progreso, 1987. p. 316- 337.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações pós modernas da Teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-cultural do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. *In*: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. (Org.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 34-41.

FABIANO, L. H.; PALANGANA, I. C. Identidade e cultura mercantilizada. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-17. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2013t.PDF>. Acesso em: 30 maio 2018.

FERNANDES, C.; LEITE, Y. U. F. Trinta anos de estudos Didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 30-47.

FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALPERIN, P.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. *In*: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscou: Progreso, 1987. p. 300-316.

GALUCH, M. B. T.; PALANGANA, C. I. Experiência, cultura e formação nos contextos das relações de produção capitalista. **InterMeio**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 71-87, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/intermeio28.html>. <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2490/1683>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.

ILIENKOV, E. V. La ascención de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. *In*: JIMÉNEZ, A. T. **Teoría de la construcción del objeto de estudio**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

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

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LANNER DE MOURA, A. R. **A medida e a criança pré-escolar**. Orientador: Sergio Aparecido Lorenzato. 1995. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, abr. 2017.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIBÂNEO, L. C. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. **Revista da Ande**, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 43-57, 1982.

LIBÂNEO, L. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, L. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In*: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 7., 2009. Montevideo, Uruguay. **Anais...** Montevideo, Uruguay: EGAL; Universidad de la República, 2009. p. 1-14.

LIBÂNEO, L. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Editora PUC, 2012.

LIBÂNEO, L. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, mar. 2015.

LIBÂNEO, L. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. L. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 25-34.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACHADO, M. C. G. **O Projeto de Rui Barbosa**: o papel da educação na modernização da sociedade. Orientador: Dermeval Saviani. 1999. 187 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCONDES, M. I.; LEITE, M. S.; LEITE, V. F. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 305-334, dez. 2011

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia historicocultural. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. p. 43-58.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011b. 315 f. Tese (Livre Docência em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011b.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 103-124.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A Didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A consciência revolucionária da história**. São Paulo: Ática, 1983.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MORAES, M. C. M. de. O recuo da teoria. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. Orientador: Ana Maria Pessoa de Carvalho. 1992. 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, São Paulo, ano 2, n. 12, p. 29-43, jul. 1996.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na formação. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004. p. 257-284.

MOURA, M. O.; LOPES, A. R. L.; ARAÚJO, E. S.; CEDRO, W. L. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da educação básica**. Curitiba: CRV, 2017.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In*: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

MOYA, P. T. **Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. Orientador: Silvia Pereira de Gonzaga Moraes. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. Orientador: Manuel Oriosvaldo de Moura. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Desafios na área da Didática. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas para o ensino de didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 129-143.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas para o ensino de didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 7-18.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA, F. D. de. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. *In*: MOURA, M. O. de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 125-152.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial do Estado do Paraná], 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial do Estado do Paraná], 2018.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas**. Bauru: Sistema Municipal de Ensino de Bauru; Secretaria Municipal de Educação; Proposta Pedagógica, 2016. p. 101-144. Disponível em: [http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 5 nov. 2019.

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT de didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 146-162, jan./mar. 2013.

- PIOTTO, D. C.; ASBAHR, F. S. F.; FURLANETTO, F. R. Significação e sentido na psicologia histórico-cultural: implicações para a educação escolar. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 101-123.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: 2012.
- PUNTES, R. V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do *Ratio Studiorum*. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2010.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROSA, J. E.; DAMAZIO, A. O ensino da matemática no primeiro ano escolar: uma articulação entre a proposição gepapeana e davydoviana. In: MOURA, M. O. de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 153-182.
- RUBINSTEIN, S. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México, DF: Barcelona; Buenos Aires: Grijalbo, 1960. p. 13-36.
- RUBINSTEIN, S. **Princípios da psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973.
- RUBTSOV, V. A. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA (Org.). **Após Vigotsky e Piaget: perspectivas sociais e construtivistas**. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 129-136.
- SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2005. p. 1-38. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf). Acesso em: 18 jun. 2017.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 set. 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.
- SAVIANI, D. **Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In: \_\_\_\_\_*; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Cultura Acadêmica, 2016a. p. 77-102.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016b.

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

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da didática no Brasil e sua (des) articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 61, p. 87-109, mar. 2015a. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7211>. Acesso em: 20 set. 2018.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e a teoria histórico-cultural. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 1-23, abr./jun. 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

TALÍZINA, N.F. **Psicologia de la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In: LOPES, A. O. et al. (Org.). Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 25-40.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VELOSO, F.; VILLELA, A; GIAMBIAGI, F. Determinantes do ‘milagre’ econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica”. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, abr./jun. 2008 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471402008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471402008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 set. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuidores, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuidores, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.