



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAYANNE VICENTINI

**A OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA
ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYANNE VICENTINI



Londrina
2023

DAYANNE VICENTINI

**A OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA
ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2023

Vicentini, Dayanne.

A OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR : CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL /

Dayanne Vicentini. - Londrina, 2023. 248 f.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Tese. 3. Atividade de Estudo - Tese. 4. Atividade de Ensino - Tese. I. Ferreira Barros, Marta Silene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

DAYANNE VICENTINI

**A OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA
ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Orientadora Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a. Aparecida Meire Caligaro Falco
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Divania Luiza Rodrigues
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de setembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, autor da vida, a base que me sustentou até aqui, fonte suprema de amor.

À minha família, por nunca ter deixado de acreditar em mim e permitir que eu desistisse ao longo do caminho.

À minha orientadora, professora Marta Silene Ferreira Barros, que durante todo o percurso desse trabalho, cumpriu além o seu papel, dedicando um olhar humanizador para a minha formação pessoal e profissional.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa FOCO – “Formação continuada: implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano”, pelos estudos desenvolvidos, que foram imprescindíveis para o meu desempenho nas atividades acadêmicas.

À banca examinadora pela leitura atenciosa e crítica do trabalho, possibilitando a ampliação e aperfeiçoamento do estudo.

A todos os professores que tive nessa jornada da vida, que plantaram em mim, a semente do conhecimento e que contribuíram para que eu me tornasse uma profissional da educação.

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

Dermeval Saviani

RESUMO

VICENTINI, Dayanne. **A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor**: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 248 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Concebendo a escola como instituição potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, essa pesquisa originou-se da observação das dificuldades que os professores dos Anos Iniciais de uma Rede Municipal de Ensino têm em objetivar os pressupostos crítico-dialéticos recebidos nos cursos de formação continuada, em sua atividade de ensino, bem como uma acentuada fragilidade na transposição dos saberes escolares para o planejamento. Considerando esse cenário, o estudo faz parte da linha de pesquisa “Docência: saberes e práticas”, núcleo “Ação docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL e tem como objetivo central compreender como o professor pode efetivar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em sua atividade de ensino, a fim de superar as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola na qualidade de promotora da socialização do conhecimento científico e não do senso comum, demanda do professor, o domínio dos saberes escolares e dos conhecimentos didáticos pedagógicos. Quanto mais o professor comprometer-se na atividade de estudos e dominar os conhecimentos em suas formas mais elaboradas de transmissão, com mais qualidade os indivíduos em formação se apropriarão destes saberes. Isto posto, a metodologia tem como base uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação fundamentadas nos pressupostos crítico-dialéticos, almejando solucionar o seguinte problema: de que forma os professores podem superar as dificuldades encontradas na objetivação dos pressupostos crítico-dialéticos na organização do ensino, a fim de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para isso, a partir do percurso do método dialético *síncrise-análise-síntese*, o estudo propõe uma investigação, a iniciar por um questionário destinado aos professores, observações em sala de aula e análise de planejamentos, a fim de verificar quais as principais dificuldades do corpo docente na concretização dos pressupostos teóricos mencionados. Em seguida, será proposto um curso de formação, elaborado especificamente com base nos dados coletados. Por fim, haverá um novo processo envolvendo um questionário final, observação em sala de aula e análise de planejamentos tendo como intuito verificar em que medida houve a superação das dificuldades sinalizadas. A pesquisa revelou que os professores precisam de motivos conscientes e se dedicar de forma efetiva na atividade de estudo. Se apropriar apenas de “fragmentos” da Teoria e não de sua totalidade, impossibilitará a compreensão do processo pedagógico como um todo e a concretização das premissas da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em sua atividade de ensino. Quanto mais o professor conhecer a essência do fenômeno educativo, melhor estará preparado para disseminar o conhecimento científico aos estudantes com maior qualidade e assim promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Atividade de Estudo; Atividade de Ensino; Planejamento.

ABSTRACT

VICENTINI, Dayanne. **The objectification of historical-critical pedagogy in the teacher's teaching activity**: contributions to learning and development in the early years of elementary school. 2023. 248 pages. Thesis (Doctorate in Education), State University of Londrina, Londrina, 2023.

Conceiving the school as an institution that enhances learning and human development, this research originated from the observation of the difficulties that teachers in the Early Years of a Municipal Education Network have in objectifying the critical-dialectical assumptions received in continuing education courses, in their teaching activity, as well as a marked fragility in the transposition of school knowledge into planning. Considering this scenario, the study is part of the line of research "Teaching: knowledge and practices", core "Teaching action" of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina – UEL, and its central objective is to understand how the teacher can implement the assumptions of Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy in their teaching activity, in order to overcome the difficulties encountered in pedagogical work and contribute to the learning and development of children in the Early Years of Elementary School. The school, as a promoter of the socialization of scientific knowledge and not of common sense, demands from the teacher, mastery of school knowledge and pedagogical didactic knowledge. The more the teacher commits to studying and mastering knowledge in its most elaborate forms of transmission, the more quality individuals in training will appropriate this knowledge. That said, the methodology is based on bibliographic research and action research based on critical-dialectical assumptions, aiming to solve the following problem: how can teachers overcome the difficulties encountered in objectifying critical-dialectical assumptions in the organization of teaching, in order to contribute to the learning and development of children in the Early Years of Elementary School? To this end, based on the path of the syncretism-analysis-synthesis dialectical method, the study proposes an investigation, starting with a questionnaire for teachers, observations in the classroom and analysis of planning, in order to verify which are the main difficulties of the faculty in implementing the aforementioned theoretical assumptions. Then, a training course will be proposed, specifically designed based on the collected data. Finally, there will be a new process involving a final questionnaire, observation in the classroom and analysis of planning, with the aim of verifying to what extent the identified difficulties have been overcome. The research revealed that teachers need conscious motives and to dedicate themselves effectively in the study activity. Appropriating only "fragments" of the Theory and not its entirety will make it impossible to understand the pedagogical process as a whole and to implement the premises of the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy in its teaching activity. The more the teacher knows the essence of the educational phenomenon, the better he will be prepared to disseminate scientific knowledge to students with greater quality and thus promote the learning and development of individuals.

Keywords: Education; Early Years of Elementary School; Study Activity; Teaching Activity; Planning.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – A organização do ensino a partir do método dialético..... | 83 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Organização do percurso metodológico da pesquisa | 146 |
| Quadro 2 - Cronograma de estudos da formação continuada | 180 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|--|
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| FOCO | Formação continuada: implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO..... | 21 |
| 2.1 | A ONTOLOGIA DO HOMEM PELO TRABALHO..... | 21 |
| 2.2 | O HOMEM E SUA CAPACIDADE TELEOLÓGICA..... | 34 |
| 2.3 | O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: COMO O HOMEM SE TORNA HUMANO? | 40 |
| 2.4 | O MÉTODO CRÍTICO DIALÉTICO: UM OLHAR PARA A REALIDADE E POSSIBILIDADE. | 48 |
| 2.5 | O PENSAMENTO EMPÍRICO: PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS | 52 |
| 2.6 | O PENSAMENTO TEÓRICO: A ASCENSÃO DO ABSTRATO AO CONCRETO..... | 57 |
| 2.7 | O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO | 63 |
| 3 | O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO..... | 67 |
| 3.1 | A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO OS DILEMAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS..... | 69 |
| 3.2 | A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O MÉTODO PEDAGÓGICO COMO EXPRESSÃO DA LÓGICA DIALÉTICA..... | 81 |
| 3.3 | CONHECIMENTOS ESCOLARES: EM DEFESA DO ENSINO DOS CLÁSSICOS..... | 87 |
| 3.4 | A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR E A DIALÉTICA ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO..... | 93 |
| 3.5 | FUNÇÕES PSÍQUICAS-IMPORTANTES NA FASE INICIAL DE ESTUDO..... | 101 |
| 4 | A ORGANIZAÇÃO E A ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR: A FORMAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA..... | 110 |
| 4.1 | FORMAÇÃO, ATIVIDADE DE ESTUDO E DE ENSINO COMO ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR | 110 |
| 4.2 | A TRIÁDE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO | 117 |
| 4.3 | PLANEJAMENTO DE ENSINO: ELEMENTO PRIMORDIAL NO TRABALHO PEDAGÓGICO. | 122 |
| 4.3.1 | A Sistematização do Planejamento de Ensino à Luz da Teoria Histórico-Crítica e da Pedagogia Histórico-Crítica | 126 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM PERCURSO GUIADO À LUZ DO MÉTODO DIALÉTICO | 135 |
| 5.1 | O MÉTODO DIALÉTICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 135 |
| 5.2 | CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE INVESTIGADA..... | 138 |
| 5.3 | PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS..... | 143 |
| 5.3.1 | A Investigação da Realidade como Ponto de Partida – Síncrise..... | 147 |
| 5.3.2 | Análise de Planejamentos e Observação – Síncrise..... | 168 |
| 5.3.3 | A Formação Continuada com os Professores: A Apropriação do Conhecimento Científico e a Objetivação da Práxis | 179 |
| 5.3.4 | O Ponto de Chegada ... E o Novo Ponto de Partida: A Síntese do Conhecimento..... | 185 |
| 6 | CONCLUSÃO | 197 |
| | REFERÊNCIAS | 205 |
| | APÊNDICES | 214 |
| | APÊNDICE A – Questionário Inicial aos Professores..... | 215 |
| | APÊNDICE B – Roteiro de observação em sala de aula | 217 |
| | APÊNDICE C – Questionário Final aos Professores..... | 218 |
| | ANEXOS | 219 |
| | ANEXO A – Plano de Aula Elaborado pelo Grupo de Professores..... | 220 |
| | ANEXO B - Planejamento de Ensino Individual – Professor A..... | 223 |
| | ANEXO C - Planejamento de Ensino Individual – Professor B..... | 227 |
| | ANEXO D - Planejamento de Ensino Individual – Professor C..... | 232 |
| | ANEXO E- Planejamento de Ensino Individual – Professor D..... | 238 |
| | ANEXO F- Planejamento de Ensino Individual – Professor E..... | 244 |

1 INTRODUÇÃO

Debruçar-se nos estudos na área educacional nunca foi e nem será uma tarefa simples, mas isso decorre de certos pontos de vista. Arrisco-me a pontuar que a depender do nível de conhecimento teórico apropriado pelo pesquisador, essa investigação poderá não sobrepujar os limites aparentes dos fenômenos, uma vez que a Educação, como sendo um objeto demasiadamente complexo, exige uma atitude investigativa que contemple as contribuições dos mais diversos campos científicos: filosóficos, psicológicos, biológicos, sociais, políticos, econômicos, dentre outros. Sim, considero que a Educação não é um fenômeno isolado da realidade e seus processos sofrem influências diretas dos resultados das produções humano-genéricas, graças às conquistas do desenvolvimento dos homens ao longo dos séculos.

O resultado do árduo e longo trabalho de elaboração dessa tese, perpassando inúmeros percalços ao longo de sua constituição – e claro, diversas conquistas também, são a prova de que a apropriação da cultura pelo sujeito é a fonte de todo o enriquecimento do psiquismo humano. É assim que a atividade de estudo se revela como mola propulsora da essencialidade e importância do conhecimento pelo sujeito: quanto mais estudamos, mais nossas funções psíquicas se complexificam e novas necessidades de desvelar o conhecimento que é invisível aos nossos olhos vão surgindo. Afinal, como seres complexos e pensantes que somos, há que se destacar que o “essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry).

Assim, a busca pela essência dos fenômenos aparentes configura-se como um movimento contrário. Isso não significa que são excludentes, mas complementares, sempre na incessante pretensão da efetivação de algo. Essas constatações são resultantes da dedicação de Vigotski e de demais psicólogos como Léntiev, Davidov e Lúria, que realizaram estudos que realmente apontaram para a diferenciação do psiquismo do homem e dos demais animais. Assim, ancorados nos princípios do materialismo histórico-dialético, fundamentaram suas pesquisas na unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, que se constituem como o motor de formação e transformação da vida humana, envolvendo um processo de caráter educativo.

Com isso, quanto mais se investiga a Educação, mais fundamentos teóricos serão necessários para desvelar os nexos causais e as ligações internas desse objeto que implicam diretamente na formação humana. Ao defender que a

Educação *Escolar* é a instituição mais eficaz para qualificar o desenvolvimento integral do sujeito no meio social, há que se analisar e eleger os meios mais efetivos para que esse intento seja alcançado. Partindo disso, fora no grupo de estudos “*FOCO – Formação Continuada: implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano*” e no projeto de pesquisa “*O Social e Cultural na formação e práxis educativa: implicações da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na Educação Escolar*” pertencentes à linha de pesquisa “Docência: saberes e práticas”, núcleo “Ação docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, que aprofundi meus estudos para compreender de que forma a Educação Escolar pode contribuir para uma formação humana cada vez mais desenvolvida.

As ricas discussões entre os demais pesquisadores do grupo de estudos acerca de suas experiências vividas na escola, analisadas à luz do conhecimento científico, bem como as produções científicas por pares, suscitaram sempre novas inquietações, provocando o desejo de estudar cada vez mais os processos que estão ligados diretamente ao desenvolvimento do indivíduo, em prol da qualificação de suas funções psíquicas e, claro, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham o direito de acesso ao que de mais elaborado a humanidade já produziu, sendo capaz de agir de forma consciente no meio social.

Fora com essa “bagagem” teórica que no ano de 2016 assumi o cargo de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de um município situado na região norte do Paraná, concomitante ao curso de Mestrado realizado também na Universidade Estadual de Londrina, cujo objeto de estudo pautava-se na formação de professores para a humanização da criança pequena na Educação Infantil. No ano de 2019, a convite da Secretaria Municipal de Educação do mesmo município, iniciei a função de Assessora Pedagógica da disciplina de Matemática, cuja função era proporcionar orientações teórico-metodológicas e didático-pedagógicas aos gestores e professores por meio de cursos de formação continuada, visitas às escolas e reuniões, bem como acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em toda a rede municipal.

Nesse recorte temporal, além dos estudos oriundos da Universidade, pude participar junto com outros assessores, de reuniões e cursos de formação com a Professora Lígia Márcia Martins – referência nos estudos acerca do

desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural, que colocava em discussão questões fundamentais para pensar o trabalho pedagógico que estava sendo realizado no município naquele momento¹.

Observei que o órgão público prezava – e ainda preza, pela qualidade da educação de todas as crianças desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertando regularmente cursos de formação continuada aos professores, pautados nas premissas da Teoria Histórico-Cultural, ancorando-se outrossim na Pedagogia Histórico-Crítica a fim de auxiliar os profissionais a desempenharem uma atividade de ensino coerente que potencialize os meios mais adequados para a aprendizagem e desenvolvimento sócio, cognitivo, afetivo e cultural das crianças.

Entretanto nos próprios cursos de formação continuada, em visitas às escolas de Ensino Fundamental, análises de planejamentos docentes e atividades realizadas pelas crianças, observei a dificuldade que os professores tinham em objetivar os pressupostos teóricos recebidos por meio das formações em sua atividade de ensino e uma acentuada fragilidade na transposição dos saberes escolares para o planejamento, bem como na aplicação dos conteúdos junto às crianças. As atividades de ensino se constituíam como dispositivos didáticos, os quais direcionavam a um ensino superficial, limitando-se ao imediatismo da realidade social, sem sistematização dos conteúdos, ou mesmo com sistematização fragmentada, por intermédio de uma sequência de atividades de ensino descontextualizadas, sem a delimitação de critérios pré-definidos, o que acarretava uma certa obscuridade em relação aos objetivos que se pretendiam alçar para a promoção do desenvolvimento das crianças.

Esses apontamentos revelaram que mesmo recebendo uma formação fundamentada nos pressupostos da perspectiva crítico-dialética, especificamente da Teoria Histórico-Cultural, grande parcela do quadro de professores da rede de ensino possuía dificuldades em transpor os conhecimentos adquiridos nestes cursos, pautando-se em uma prática pedagógica fragmentada e sem sistematização.

É imperioso que os profissionais da educação participem da formação

¹ Esse trabalho de assessoria da Professora Lígia Márcia Martins à Educação do município permanece até os dias atuais da elaboração da tese – 2022.

continuada tanto oferecida pelo município, quanto em outras vias educativas, apoiando-se em atividade de estudos que permitam se apropriarem cada vez mais da natureza dos conteúdos a serem ensinados, bem como das formas mais viáveis que possibilitem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e do conhecimento do nível de desenvolvimento que a criança se apresenta. Está aí a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário em prol do desenvolvimento das capacidades psíquicas nos indivíduos. (MARTINS, 2011).

Esse cenário me despertou para alguns questionamentos: por que uma grande parcela dos professores, mesmo recebendo formações constantes do município, ainda possuem dificuldades em concretizar uma práxis humanizadora em sala de aula? Por que os seus planejamentos ainda apresentam propostas de atividades fragmentadas, sem um percurso de processos articulados e coerentes? Por que ainda há planejamentos frágeis e com conteúdos desconexos da realidade? Como superar esses impasses? Tantos “por quês” ganharam intensa relevância, que se tornaram bases para a elaboração dessa tese de doutoramento. A partir disso, essas indagações foram sistematizadas, gerando o seguinte problema de pesquisa: De que forma os professores podem superar as dificuldades encontradas na objetivação dos pressupostos crítico-dialéticos na organização do ensino a fim de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sendo assim, *a priori*, as hipóteses dessa problemática foram as seguintes:

- É por meio da constante atividade de estudo que o professor pode superar as dificuldades encontradas para a efetivação dos pressupostos crítico-dialético na organização do ensino sob a perspectiva da práxis.
- O professor necessita de motivos que possam impulsioná-lo nesse processo de objetivação dos princípios crítico-dialéticos.
- As dificuldades podem ser superadas por meio da valorização desses profissionais que se traduzem em melhores condições de trabalho por parte do poder público.

Em reuniões junto à professora orientadora para conduzirmos o estudo, compartilhamos a mesma ideia em partimos essa investigação dos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, psicológicos da Teoria Histórico-Cultural e dos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, por acreditarmos

que essas articulações teóricas contribuem significativamente para se pensar em uma Educação Escolar essencialmente humanizadora, que formam sujeitos críticos e pensantes para atuar na prática social. Assim, se a formação humana cada vez mais elaborada é o objetivo da Educação Escolar, há que se pensar nos meios que irão possibilitar tal intento. É por esse motivo, que os professores, enquanto mediadores do conhecimento, são os responsáveis por organizar o ensino de modo que a função da escola seja realmente concretizada e a sua formação é um elemento crucial nesse processo.

Desse modo, optamos por sistematizar princípios teóricos centrais que estão intimamente relacionados com a formação profissional do professor: a atividade de estudo e a atividade de ensino, utilizando como metodologia uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na abordagem crítico-dialética e na pesquisa-ação tendo como mote averiguar e refletir acerca da problemática apresentada. Com efeito, a originalidade dessa tese se revela no objetivo máximo de compreender como o professor pode efetivar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em sua atividade de ensino a fim de superar as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal intento, outros objetivos secundários se fizeram relevantes como elaboração do percurso investigativo:

- Apresentar as bases filosóficas do processo de constituição do gênero humano na sociedade a fim de compreender de que modo o conhecimento elaborado interfere na humanização do homem.
- Analisar o trabalho como um princípio educativo propulsor do desenvolvimento humano, o papel da educação escolar e seus elementos essenciais para o desenvolvimento psíquico do sujeito.
- Identificar as ações que o professor necessita obter em sua atividade de ensino a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento humano.
- Analisar como organizar um planejamento de ensino que objetive de forma eficaz os pressupostos crítico-dialéticos no trabalho pedagógico em sala de aula.

- Compreender o percurso metodológico realizado na pesquisa, tendo em vista os fundamentos da concepção crítico-dialética de conhecimento.
- Apresentar uma proposta de formação continuada aos professores da Rede Municipal a fim de contribuir para superação das dificuldades no trabalho pedagógico e na objetivação dos pressupostos crítico-dialéticos em sala de aula.

Tendo em vista a consecução desses objetivos, o trabalho está organizado da seguinte forma, a saber:

No primeiro capítulo intitulado como “*Pressupostos teórico-metodológicos da atividade do professor: a produção do conhecimento*” apresentamos os pressupostos materialista histórico-dialéticos do psiquismo humano, os quais envolvem a formação histórica, material e imaterial, que tem como finalidade máxima, a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Além disso, destacamos os determinantes sociais que constituem a universalidade do gênero humano e os resultados de suas ações na realidade que interferem diretamente na formação cada vez mais elaborada do seu psiquismo. Trata-se de abordar o caráter histórico e sistêmico da produção cultural do homem derivada do processo de trabalho e das relações sociais, o qual possibilitou o desenvolvimento da espécie humana em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, etc., no decorrer da história.

O capítulo segundo “*O papel da educação escolar para o desenvolvimento psíquico*” analisa as tendências pedagógicas brasileiras e seus impactos na educação escolar, apontando limites e superações necessárias em prol do desenvolvimento do psiquismo humano. Apresenta a escola como o lócus privilegiado para a socialização da produção do conhecimento científico aos indivíduos e seus impactos para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito na infância a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como forma de possibilitar ao sujeito uma formação omnilateral. Tais perspectivas denotam a defesa do ensino dos clássicos por meio de um método pedagógico ancorado na lógica dialética com o intuito de atingir o desenvolvimento de importantes funções psíquicas do indivíduo em idade escolar.

O terceiro capítulo “*A organização e a atividade de ensino do professor: a formação e sistematização do planejamento em sala de aula*” tem como

foco a discussão dos aspectos fundamentais que integram o fazer metodologicamente sustentado do professor, como a tríade apontada por Martins (2011) *conteúdo-forma-destinatário* e a sistematização do planejamento de ensino ancorada em Arnoni (2006) a fim de possibilitar a concretização do método pedagógico dialético ao professor. Esses elementos contemplados no trabalho pedagógico do professor, qualifica o ensino e a aprendizagem tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento científico das crianças inseridas na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O quarto capítulo “*A formação continuada do professor: um percurso guiado à luz do método dialético*” aborda a fundamentação teórica da investigação, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, apresentando uma proposta interventiva de formação de professores para o aprofundamento e transformação da realidade pesquisada, bem como o detalhamento de todo esse processo formativo. Consideramos essa seção o ápice de todo o trabalho, uma vez que a partir de toda a fundamentação teórica, buscamos desvelar o problema da pesquisa e ao mesmo tempo, apontar os melhores caminhos para que esses desafios sejam transformados em possibilidades humanizadoras para todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

Acreditamos que o presente estudo possa contribuir com a comunidade científica no sentido de expandir as análises sobre o domínio e clareza dos saberes escolares pelo professor e as formas mais elaboradas para um ensino de qualidade em sala de aula que de fato, promova uma educação com vistas ao desenvolvimento humano em sua complexidade. No tocante ao campo social, o estudo pode colaborar com os profissionais de educação de outras redes municipais a refletirem e repensarem as formas de ensino que estão sendo desenvolvidas nas escolas da infância de modo a superar as práticas espontâneas e o esvaziamento do trabalho pedagógico em sua cientificidade, proporcionando um salto qualitativo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A formação do homem em sua plenitude é um sistema complexo e possui uma posição de destaque tanto na Teoria Histórico-Cultural quanto na Pedagogia Histórico-Crítica. Ambas, ancoradas nos pressupostos ontológicos do método crítico-dialético, defendem a natureza social do homem, garantindo ao ensino e a aprendizagem uma acentuada relevância e, para que esse processo ocorra é mister que o professor, ao assumir a função de mediador do conhecimento, esteja munido das melhores condições em prol do desenvolvimento do sujeito em níveis cada vez mais elaborados. Todavia, considera-se fundamental que este intelectual conheça a essencialidade da formação humana e as modificações que o conhecimento promove no desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo.

2.1 A ONTOLOGIA DO HOMEM PELO TRABALHO

Para iniciar o estudo é importante questionar: O que é o homem? A busca por essa resposta sempre fora alvo de complexos estudos em diversos campos do conhecimento, especialmente na Filosofia, Antropologia, Ciências Sociais e na Psicologia. Ao realizar um retrospecto das descobertas científicas da história, constata-se que todas elas foram sempre resultado e ponto de partida para significativas transformações sociais.

No que se refere a tessitura dessa pesquisa, empreender o conceito de homem a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, fonte dos estudos laboriosos de Karl Marx acerca da realidade social, confere a real possibilidade de desvelar os processos que envolvem a formação do profissional professor, uma vez que está diretamente interligada a constituição do gênero humano na sociedade.

Como princípio para seus estudos acerca da existência humana no meio social, Marx e Engels (1998, p. 94) não partiram das premissas do que os homens imaginam, concebem, tampouco de como os homens são descritos, imaginados para chegar aos homens de carne e osso. Pelo viés contrário, os homens são reais e atuantes, “produtores de suas representações, de suas ideias” e ao mesmo tempo são “condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças

produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas". Isso requer o "[...] estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e da influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos". (FROMM, 1961, p. 20). Em função disso, o ser humano faz parte da natureza e, no entanto, não pode ser considerado tão somente como algo abstratamente espiritual. (MÉSZÁROS, 2006).

Em outras palavras, a constituição do homem parte do concreto, do real. De acordo com Marx e Engels (1998, p. 116), o concreto surge no pensamento como um processo de síntese, como decorrência e não como ponto de partida, "[...] ainda que o ponto de partida seja efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação". Compreendendo que o homem real se constitui a partir dos meios de vida concretos, cumpre enfatizar que a atividade cognitiva do homem sofreu inúmeras transformações ao longo da história da humanidade e essa atividade consciente é a forma basilar para o desenvolvimento humano sócio, histórico e cultural. Nesse sentido, a atividade cognitiva diz respeito ao processo de internalização das propriedades do mundo objetivo, possibilitando ao homem atuar para a manutenção de sua existência.

Fora esse tipo de atividade que conduziu o gênero humano a uma nova forma de existência, isto é, a existência sociocultural. A partir daí, com a origem da relação entre sujeito e objeto houve a compreensão do mundo objetivo como realidade. Por esse motivo, o anseio dos estudos de Marx (1978) sobre a forma de *ser* do homem conforme o modo capitalista de produção da vida, parte do ser humano concreto e conclama ao fato de que o pensamento não pode ser restrito a um processo psicológico subjetivo, uma vez que as leis do pensamento "[...] correspondem às leis universais do desenvolvimento do mundo natural e da sociedade". (DAVYDOV, 1988, p. 20). Isso revela que a complexidade das conexões internas do pensamento humano é formada na internalização da imagem do objeto, porém, não a partir da sensibilidade imediata, mas de seus nexos internos abstratos.

Sob esta direção, o homem é formado a partir de um processo por meio do qual o mundo objetivo se reverbera na consciência humana e, com isso, é possível perceber este reflexo na prática, consagrada historicamente pela existência de homens concretos, no momento em que realizam a separação entre si mesmos e os fenômenos naturais. Assim, a consciência é o reflexo da realidade concreta a partir das relações que os indivíduos travam uns com os outros na vida em sociedade.

Compreende-se, portanto, que a consciência humana é uma atividade que se fundamenta na prática social.

Para Leontiev (1978a), a consciência nada mais é do que a expressão de uma forma superior do psiquismo que se manifesta em decorrência da transformação evolutiva, da complexificação e hominização do cérebro humano. Desse modo, a consciência aparece na medida em que o homem se diferencia do que o circunda e o que está a sua volta se apresenta para ele como um objeto de sua análise. Dito de outro modo, a consciência pode ser definida como um sistema de conhecimentos que se forma no indivíduo. Conforme vai estabelecendo relações diretas entre suas impressões e os significados historicamente elaborados por meio da linguagem, ele se apropria da realidade, refletindo o mundo material para dentro de si mesmo.

“Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens”, logo “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 33). A partir da atuação sobre a realidade, o homem faz a sua própria história e se distingue dos animais justamente pela consciência. Dessa forma, o ser humano produz os seus próprios meios de sobrevivência, tecendo sua vida material real. Conforme ponderam Marx e Engels (1998, p. 87),

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Com isso, averigua-se que o processo de surgimento do homem ocorre no momento em que este se destaca da natureza e, para existir, é coagido a produzir a sua própria vida. A esse respeito, Fromm (1961) pontua que o homem origina a si mesmo na defluência da história e o aspecto essencial dessa autocriação está arraigado em sua relação com a natureza, que por sua vez, com o decorrer do processo evolutivo, transforma esta relação e modifica a si mesmo. Sob essa perspectiva, o homem é considerado um ser social ativo que estabelece uma relação metabólica com a natureza, e é nessa unidade sujeito-objeto que se institui o dado fundante da transformação de ambos.

Para se constituir como tal, cabe ao sujeito humano incorporar em sua própria atividade os elementos que fora produzido pela atividade de outros homens, assim “ [...] a existência compartilhada com outros indivíduos se impõe como nascedouro do psiquismo e da subjetividade de cada pessoa. ” (MARTINS, 2015, p. 101). As bases do desenvolvimento psíquico humano e do conteúdo subjetivo (interno) de cada ser está situado no patrimônio histórico-cultural externo ao indivíduo (objetivo). Veja: todo esse acervo cultural em sua forma objetiva não é em si mesmo psíquico, mas é a materialização do psiquismo humano de modo genérico. Portanto, essa materialização não ocorre de modo casual, mas se realiza por meio das relações sociais de produção humana, as quais produzem também, subjetividades.

A formação e desenvolvimento da subjetividade humana de acordo com Vygotsky (1995) implica processos interpsíquicos, que por meio da interiorização, transformam-se em processos intrapsíquicos. Martins (2015, p. 101) expõe que ao apropriar-se do universo cultural os homens consolidam uma imagem subjetiva do real objetivo “a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Portanto, a construção dessa imagem identifica-se como a formação da subjetividade”. Disso é que resulta a possibilidade de o homem realizar uma análise objetiva do real, por meio do qual, abstraindo-o, pode nele intervir de forma criadora.

Para Marx (1998, p.127), o homem não é somente um ser natural, é um ser natural *humano*, “[...] isto é, ser existente para si mesmo, por isso, ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber”. Sob este prisma, a formação do homem como um ser humano está relacionada ao seu pertencimento ao gênero humano. Essa categoria possibilita uma abordagem histórica acerca da sua constituição, analisando-o como um ser social, uma vez que a forma como a sociedade está organizada é determinante na manutenção da existência dessa genericidade. Assim, compreende-se que a dialética entre o indivíduo e o gênero humano sempre ocorre no íterim das relações sociais concretas e históricas sob o qual está inserido. (DUARTE, 2013).

O sujeito então se apropria da genericidade e ao mesmo tempo se objetiva como um ser genérico nos mais diversos níveis de sua relação com os resultados das ações humanas ao longo da história. A sua inserção na sociedade é condição fundamental para que internalize as formas nas quais o gênero humano encontra-se objetivado, passando conseqüentemente a objetivar sua individualidade,

mediada por essas objetivações a partir das circunstâncias sócio-históricas concretas que ele vive.

A relação entre sujeito e o gênero humano encontra fundamento na atividade de trabalho e em seus resultados objetivos outorgando um caráter essencialmente histórico ao gênero humano. Com isso “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades”. (SAVIANI, 2007, p.154). É nesse fato que reside a gênese do trabalho humano, e deste, a constituição das formas de pensamento cada vez mais elaboradas. Com isso, também há, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das formas de trabalho e a (re) qualificação dos elementos objetivos do mundo concreto.

A título de comparação, a reprodução da espécie humana é semelhante a dos outros animais. Dessa forma, a continuidade da espécie depende somente que seus membros atinjam a idade adulta e procriem. No tocante ao gênero humano, a procriação biológica é também condição necessária para a sua continuidade, porém não é suficiente. Para o convívio em sociedade, não basta que os homens sobrevivam, mas é necessário que estejam em constante atividade que reproduza a realidade produzida pela humanidade ao longo do percurso histórico.

Assim, ao produzir a si mesmo, produz a outros homens num caráter social, ao passo que a sociedade os produz, assim como esta também é produzida por ele. Em vista a todo esse transcurso da constituição do homem, a atividade humana consciente orientada a um fim intencional é um processo tão objetivo quanto todos os outros processos naturais e a sua essência, conforme acentua Davydov (1988, p. 29, grifo do autor)

[...] pode ser revelada pelo processo de análise do conteúdo de conceitos inter-relacionados, como *trabalho, organização social, universalidade, liberdade, consciência e estabelecimento de uma finalidade*, cujo portador é o sujeito genérico.

O autor demonstra que a experiência sócio-histórica do homem se funda sob a forma de um fenômeno do mundo exterior objetivo. Cada ser humano inicia sua vida em um mundo repleto de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores, apropriando-se das riquezas da humanidade por meio do trabalho, na produção de diversas formatações de atividade social, desenvolvendo, assim,

capacidades essencialmente humanas que se cristalizaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978a). O homem se apropria de sua essência de forma universal, como homem total ou seja, o seu desenvolvimento será cada vez mais universal quanto mais as suas relações com a riqueza objetiva humana universal for produzindo no indivíduo a ascensão de suas necessidades e de suas capacidades. (DUARTE, 2004).

Todo desenvolvimento universal do sujeito é senão, consequência de sua inserção livre e consciente no intercâmbio universal. Na medida em que se apropria das formas de conhecimento mais elevadas já produzidas pela sociedade, o homem se desenvolve em sua totalidade e participa conscientemente da elaboração da riqueza universal do gênero humano.

Nesse sentido, Pasqualini e Martins (2015) sinalizam que a universalidade do gênero humano é reproduzida em cada ser, ganhando concretude na pluralidade de suas singularidades. Paralelamente, o homem se torna portador das propriedades humano-genéricas, consolidando-se como um representante ativo do gênero. Os indivíduos universalmente desenvolvidos, não são, portanto, produto da natureza, mas sim da história. (MARX, 2011).

Cada uma das relações humanas que o homem estabelece com o mundo, como “ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar”, em síntese, todos os órgãos da individualidade do ser, comum a todos, são em seu comportamento objetivo, a apreensão deste. “A apropriação da realidade humana, seu comportamento desde o objeto, é a afirmação da realidade humana”. (MARX; ENGELS, 2011, p. 49). Cumpre ressaltar que todos esses sentidos humanos ao se firmarem como fenômenos oriundos das leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento do homem, só se expandem nas relações do sujeito com outros indivíduos e no contato com as produções humanas.

O processo histórico da produção do homem demanda a transformação do ser-em-si em um ser-para-si, de sorte que supere as formas e os conteúdos de seres meramente naturais para assumir formas e conteúdos cada vez mais próprios e sociais. Ao estudar a formação humana na esfera da sociedade, Marx (1996) constatou que as relações travadas entre os homens acontecem consubstancialmente por intermédio do trabalho, assim, este se torna o responsável por formar o mundo humano.

A partir dessas considerações o ato de agir sobre a natureza,

modificando-a em função das suas necessidades vitais, é trabalho. Em outras palavras, “o trabalho é sempre esfera de intercâmbio entre o homem e a natureza. O conteúdo do trabalho pode ser comum para diferentes etapas da história da humanidade”. (SAVCHENKO, 1987, p. 04, tradução nossa). Com isso, a essência do homem é o trabalho e, segundo Lukács (2004), a essência do trabalho humano reside no fato de que a princípio surge em meio a luta do homem pela sua sobrevivência e é produto de sua autoatividade.

Conforme Saviani (2007, p.154), a natureza humana “[...] não é dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens”. Sendo assim, o ser humano se constitui como tal por meio do trabalho que se complexifica no transcurso do tempo, caracterizando-se como um processo histórico. Por seu turno, o homem trabalha quando coloca em atividade suas forças corporais ou espirituais tendo um fim que deve ser realizado ou alcançado. (ALBORNOZ, 2004).

A forma como os homens manifestam sua vida reflete exatamente como eles são. “O que eles são coincide, pois, com sua produção [...] tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como *produzem*”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 11, grifo do autor). Destarte, o homem coloca em ação as forças naturais pertencentes ao seu corpo como braços, mãos, cabeça e pernas, que se tornam ferramentas essenciais para a efetivação do trabalho com vistas a apropriação dos fenômenos naturais para satisfação de suas necessidades.

O trabalho outorga ao homem o caráter de ser humano social, uma vez que a partir de sua ação na natureza, munido de seu corpo e dos instrumentos de trabalho criados por ele mesmo, modifica a si próprio, objetivando, por intermédio da consciência, os fenômenos da realidade concreta. O trabalho nada mais é do que a interrelação do homem com a natureza, assinalando a transição do ser meramente biológico ao ser social, e sendo a condição fundamental de sua existência. Em vista disso, o âmago do trabalho corresponde em superar a competição biológica dos seres em seu mundo ambiente. Para Lukács (2004), o momento ímpar que marca essa transição é constituído não pela fabricação de produtos, mas pela consciência, que deixa de ser um mero fenômeno biológico. Assim o resultado final do processo de trabalho do homem – o produto, é consequência do que já existia na representação do trabalhador, isto é, de modo ideal em sua consciência.

Nesse sentido, o labor engendra ao homem a garantia de sua

subsistência. Nas próprias palavras de Marx (1996, p. 297), “[...] no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente”. O homem não efetua apenas uma transformação da matéria natural, mas concretiza nela os seus objetivos, previamente idealizados em sua consciência. Ontologicamente o trabalho possibilita que o homem se desenvolva de forma superior, ao passo que essa atividade altera a adaptação passiva do processo de reprodução do mundo circundante, para ações conscientes e ativas expressando as especificidades do ser social. (LUKÁCS, 2004).

Diante disso, segundo Mészáros (2006, p. 149), o homem é um ser “automediador da natureza” cuja atividade produtiva é imposta por sua necessidade natural. Isso significa que o trabalho é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de suas capacidades ontológicas essenciais a fim de que lhe ofereça as melhores condições de vida no convívio com outros indivíduos em sociedade. Os economistas pontuam que o trabalho é a fonte de toda a riqueza da sociedade, assim a natureza é incumbida de fornecer todos os materiais necessários que o próprio ser humano transmuta em tesouros. Porém, Engels (1999) convida à reflexão: o trabalho humano poderia ser circunscrito somente à produção de riquezas?

Para o autor, é evidente que o trabalho é muito mais do que isso: “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano”. (ENGELS, 1999, p.11). Enquanto um ser de natureza social, o homem carrega consigo a condição de poder fazer história e o trabalho pertence exclusivamente a ele.

Marx (2011) ao vislumbrar as execuções de determinados insetos sobre a natureza, compara as operações de uma aranha às do tecelão e a beleza da construção dos favos de mel da abelha a um arquiteto humano. Porém o que diferencia *a priori* o pior arquiteto, da abelha mais habilidosa, é que o homem idealizou o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No findar do trabalho é alcançado um resultado que de antemão já estava representado idealmente no pensamento do trabalhador desde o início do processo.

Dessa forma, ele tão somente efetua uma transformação na matéria natural, mas realiza ao mesmo tempo o seu objetivo. Destarte, o processo de produção dos homens, implica inicialmente a garantia de suas necessidades básicas que se reverberam na alimentação, vestuário, moradia e, graças a produção cada vez mais rica e complexa de bens materiais surgem novas necessidades, que são os

motores para o avanço dos níveis de produção humana. A essa categoria de processo de trabalho, Saviani (2013) denominou como *trabalho material*. Não obstante, para produzir um objeto é mister que o homem antecipe no plano das ideias os seus objetivos e isso demanda que ele conheça as propriedades do mundo real, como a ciência, a arte, dentre outros.

À medida que o homem necessita se apropriar de conhecimentos específicos para a produção material, manifesta-se uma outra categoria de produção que se configura como *trabalho não material*. Aqui estão inseridos os conhecimentos advindos de conceitos, valores, símbolos, hábitos e habilidades. Trata-se da produção de conhecimento, tais como o saber intuitivo, sensível, estético, artístico, prático e teórico. Essa variedade de conhecimentos não possuem um fim em si mesmos, pois são elementos que os homens precisam assimilar para que se tornem verdadeiramente humanos. Em resumo, os componentes básicos que envolvem o processo de trabalho são a atividade orientada a um fim, seu objeto e seus meios para atingir as suas reais intenções, isto é, para produzir valores de uso e apropriação do natural a fim de satisfazer suas necessidades.

Com essas ponderações, torna-se evidente a insuficiência do nascer humano, ou seja, o homem não nasce ser humano, mas torna-se homem a partir do momento de seu nascimento. Observe: a sobrevivência de um bebê tem total dependência da solidariedade dos seus pais, mais especificamente dos pais. São necessários longos meses para que atinjam uma relativa autonomia de movimento para ter acesso aos objetos que o circunda. Despende-se vários anos para que a criança consiga realizar com destreza as principais funções motoras como correr, pular, manipular objetos, etc.

Essa dependência do bebê de outro ser humano viabiliza a possibilidade de ser educado, isto é, “ que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*”. (PINO, 2005, p.46, grifo do autor). Isso mostra que as funções biológicas não estão plenamente prontas no momento do nascimento, mas o convívio do ser com o meio social e o contato com a cultura oferecem as possibilidades dessas funções sofrerem profundas transformações ao longo da vida do sujeito.

A esse respeito, Leontiev (1978a, p.261) evidencia que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. ” Tal fato compreende que

o desenvolvimento do homem não está restrito apenas às ações das leis biológicas, e que as modificações no campo biológico não determinam seu desenvolvimento sócio-histórico. O que a natureza oferece ao indivíduo quando nasce, não é o suficiente para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, produto do trabalho humano.

O processo de constituição do gênero humano derivou da passagem da vida a uma sociedade organizada com base no trabalho, modificando a sua natureza e ao mesmo tempo, marcando o início do desenvolvimento, diferentemente dos animais, conforme já mencionado anteriormente. Assim o ser humano “[...] estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis *sócio-históricas*”. (LEONTIEV, 1978a, p.262, grifo do autor). É válido depreender que essa passagem dos animais ao homem pode ser categorizada em três longos momentos históricos:

O primeiro momento é o da “*preparação biológica do homem*”. Aqui os representantes eram denominados como *Australopitecos*, animais que levavam a vida em comunidade, conheciam a posição vertical e se utilizavam de instrumentos rústicos. O autor sinaliza ser provável que esses grupos possuíam meios extremamente primitivos para se comunicarem entre si, vivendo sob a primazia das leis da biologia.

O segundo momento pode-se designar a passagem ao homem que perdura desde o aparecimento do *Pitecantropo* à época do homem de *Neanderthal*. Esta fase é marcada pelo primórdio da produção de instrumentos e “[...] pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. (LEONTIEV, 1978a, p.262). O processo de formação do homem ainda estava submetido às leis biológicas, ao passo que “[...] continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. ” (LEONTIEV, 1978a, p.262). Concomitantemente, novos aspectos apareciam em seu desenvolvimento: os homens começavam a produzir-se de acordo com o trabalho e a comunicação pela linguagem, assim, a sua constituição anatômica, os órgãos do sentido, o cérebro, ou seja, o seu desenvolvimento biológico iniciava a dependência no desenvolvimento da produção.

[...] assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis

sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ele engendra. (LEONTIEV, 1978a, p. 263).

Por fim, o terceiro momento citado pelo autor refere-se ao surgimento do homem semelhante ao atual, o *Homo Sapiens*. É neste período que a evolução do homem se desvincula totalmente das alterações biológicas que se transmite pela hereditariedade. “Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem”. (LEONTIEV, 1978a, p. 263). Assim o homem determinadamente formado, detém todas as capacidades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio histórico e infundável. É possível perceber que no processo de hominização, o aparecimento do ser humano atual decorre quando este já possui os caracteres biológicos necessários ao seu desenvolvimento sócio histórico. Para Vygotsky (1995) fora a partir de um processo biológico de evolução da espécie animal que gerou o surgimento da espécie *Homo Sapiens* e, de outro lado, um processo de desenvolvimento histórico converteu o homem primitivo em um ser cultural.

Com o desenvolvimento humano sendo regido pelas leis sócio históricas, passa então a existir a cultura, que nada mais é do que o produto do trabalho do homem objetivado na realidade social. Mello (2009) explica que a cultura é a fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pelas gerações anteriores, ou seja, são as aptidões formadas e desenvolvidas no processo de criação dos objetos da cultura. Com isso, a cultura sendo decorrente do trabalho do homem é a matriz do processo de sua humanização. Por meio do trabalho, os indivíduos constroem habitações, produzem seus vestuários, seus alimentos, dentre outros bens materiais e imateriais.

Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento de mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978a, p. 26).

Nesse sentido, na sua relação criadora com a natureza e com esta modificada, o homem ao produzir a cultura por meio do seu labor, se apropria das funções cruciais dos instrumentos que opera, desenvolvendo, por intermédio da cultura, a formação de novas habilidades e funções intelectuais. Ao trabalhar, o homem deixa suas marcas no processo histórico complexificando cada vez mais as objetivações que se agregam à cultura. As novas gerações então, se apropriam dos

elementos culturais: das diferentes linguagens, da ciência, da arte, das técnicas, hábitos, costumes, objetos e instrumentos.

Ao internalizar esses conhecimentos os indivíduos reproduzem para si as qualidades humanas e desenvolvem capacidades ontológicas fundantes à sua vida em sociedade. “Apropriar-se da cultura significa apropriar-se do uso social para qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, [...] um livro”. (MELLO, 2009, p. 366). Para apreender a função social dos objetos, as novas gerações não precisam necessariamente inventar, mas aprender com os pares mais experientes, podendo (re) qualificá-las.

Pino (2005) afirma que a cultura é uma produção singularmente humana oriunda da vida e da atividade social humana, assim, é obra do homem e não da natureza. Trata-se da capacidade dos indivíduos de produzir cultura, mas incapaz de criar a natureza. Entenda: é nesse cenário que consiste a passagem do plano biológico do ser para o mundo da cultura: o homem não cria nada na natureza, mas a transforma para adaptá-la aos seus objetivos.

Embora a formação do gênero humano venha se efetivando no decorrer da história a partir da atividade objetivante, social e consciente, há em contrapartida a alienação dos indivíduos a qual também faz parte e repercute diretamente na sua constituição. Mas o que é alienação? Codo (1985) exemplifica o termo a partir de uma situação corriqueira: o sujeito vai comprar um carro, porém não tem todo o dinheiro necessário. O que ele faz? Vai até o banco solicitar um empréstimo. Mas para que seja liberado, o comprador precisa apresentar o certificado do veículo, que logo em seguida é devolvido pelo banco com um carimbo: alienado.

Ocorre que se o sujeito quiser realizar a venda do seu automóvel no outro dia, não poderá enquanto o carimbo estiver ali, ou seja, caso o indivíduo não pague a dívida o banco tomará o carro. Nesse sentido, qualquer bem que esteja alienado é e não é seu, ao passo que ao mesmo tempo você pagou e não pagou por ele. Por esse motivo, a palavra alienação é uma síntese de ser e não ser.

Este exemplo auxilia na compreensão do conceito quando Márkus (2015) enfatiza que a alienação é senão a discrepância entre evolução histórica da humanidade e evolução de cada indivíduo, cujos aspectos formativos e criativos da atividade do homem se apresentam apenas em um contexto mais amplo, na sociedade como um todo, mas que estão ausentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio sujeito que a realiza. Dito de outro modo, a alienação é vivenciar o

mundo e a si próprio passivamente como indivíduo separado do objeto.

Em decorrência das análises de Marx (2011) acerca da sociedade capitalista, o resultado do processo de trabalho nesta circunstância, é um objeto ou um valor de uso. Todavia, se ao findar do trabalho o objeto não pertence mais ao sujeito que o produziu, mas a outro ser humano, isso é decorrente de características específicas do modo como o trabalho é organizado e realizado em um determinado momento histórico e não de uma condição absoluta, natural ou divina. (MÉSZÁROS, 2006).

Compreender o processo de constituição do ser humano requer apreender que a priori, a alienação é “um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou [...] limitam, a concretização das máximas possibilidades humanas na vida de cada indivíduo”. (DUARTE, 2013, p. 59). A relação discrepante entre humanização e alienação pode ser evidenciada pelo fato de que há um grande número de pessoas que morrem de fome atualmente, quando há condições concretas para que isso não aconteça, uma vez que a humanidade detém os conhecimentos tecnológicos necessários para que todos se alimentem de forma adequada.

Tal contexto é fruto das relações sociais capitalistas, as quais dominam os homens, ao invés de serem por eles dominadas. Dessa forma, a decorrência da atividade de trabalho na sociedade capitalista se transforma em capital e este domina a atividade do trabalhador. O objeto resultante torna-se alheio ao sujeito que o produziu, tornando-se capital. As formas de internalização do resultado do trabalho na organização capitalista contribuem para que tanto a apropriação quanto a objetivação, alienem o trabalhador da riqueza material e não material, ao invés de humanizarem.

A formação de cada indivíduo a partir da apropriação das forças essenciais humanas produzidas socialmente ao longo da história tem sido realizada sob as condições da luta de classes e com isso não pode ser considerada unicamente humanizadora. Isso significa que a constituição do homem também envolve a reprodução da alienação, uma vez que ninguém se aliena com algo inexistente, haja vista que a alienação é sempre uma forma de relação com alguma objetivação humana. Por intermédio da atividade de trabalho, a objetivação se desenvolve rumo à consolidação da universalidade e da liberdade humana. Não obstante Duarte (2013, p. 98) ainda pontua que a formação do indivíduo será alienante se “todo processo não

resultar em efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal”. Ora, fazer história implica ao homem se objetivar no produto fora de si, deixar suas marcas na natureza e o trabalho dentro da sociedade capitalista, sofre uma ruptura, ocasionando a separação do produtor e do produto, ou seja, o trabalhador produz o que não consome e consome o que não produz. (CODO, 1985). Aí está um dos maiores revezes encontrados no processo de humanização da jornada histórica.

Tendo em vista todas essas considerações, cabe ratificar ao leitor que esse item ao abordar a ontologia do homem por intermédio do trabalho, destaca que o gênero humano se constitui em sua universalidade pelas leis sócias históricas, produtos da cultura humana resultante da atividade principal do indivíduo que é o trabalho, bem como suas relações travadas com outros homens. Todavia, o resultado do trabalho regido pelas formas de organização societárias limita a formação humana em sua plenitude, ao passo que o trabalhador não se apropria efetivamente do produto do seu labor.

Embora haja inúmeros obstáculos para o homem desenvolver suas capacidades ontológicas em totalidade, o trabalho humano em sua natureza, oferece uma característica única ao ser social: a capacidade de idealizar suas ações na realidade. Isso se define, portanto, como uma das múltiplas capacidades do homem: a teleologia. É essa categoria fundante que possibilita ao ser humano viver para além de sua sobrevivência, constituindo-se como um ser integral.

2.2 O HOMEM E A SUA CAPACIDADE TELEOLÓGICA

O que seria o trabalho humano, se não fosse a capacidade do indivíduo idealizar previamente o resultado deste? Naturalmente seria como o trabalho de uma formiga ao auxiliar na construção de um formigueiro - sua habitação, ou como uma lagarta ao construir o seu casulo de seda, ou até mesmo como um “João de Barro” que viaja centenas de vezes para transportar barro úmido, esterco e palha para construir seu abrigo. A diferença é que esses animais são movidos exclusivamente pelas leis biológicas. Já ao homem é garantido iniciar o processo de trabalho mentalmente, planejando resultados. É aí que está a sua habilidade teleológica. De acordo com o Dicionário Online de Português (2021), *Teleologia* se refere à

[...] ciência que se pauta no conceito de finalidade (causas finais) como essencial na sistematização das alterações da realidade, existindo uma causa fundamental que rege, através de metas, propósitos e objetivos, a humanidade, a natureza, seus seres e fenômenos.

Ao considerar que a categoria fulcral da manutenção da vida humana é o trabalho, o seu elemento nodal é composto por teleologia, isto é, por uma finalidade consciente, a projeção, de forma ideal e prévia, do objetivo final de uma ação e de sua causalidade pelas leis naturais e pelos nexos causais da realidade concreta. A conexão dessas duas unidades, por via de uma relação dialética da ação prática, é o que fomenta uma realidade não mais natural, mas social. No tocante a essas assertivas, Marx (2011, p. 327-328) verifica que

[...] além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa. [...] os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios.

Sob esta direção Lukács (2004) contempla a teleologia como uma posição realizada pela consciência e como particularidade do ser social. Isso significa que o homem possui a capacidade de planejar as suas ações. “Esse momento de planejamento que *antecede* e *dirige* a ação, Lukács denominou de prévia-ideação”. (LESSA, 2007, p.37, grifo do autor). É por meio da prévia-ideação que as consequências são previstas na consciência, de modo que o resultado é idealizado, ou seja, projetado na mente antes mesmo de ser operado na prática.

A prévia-ideação é um momento abstrato, porém não significa que não tenha uma existência real, material, ou seja, que não se empreende uma força material nos atos sociais. Pelo contrário, precisamente por ser abstrata, é que a prévia-ideação pode desempenhar uma função tão importante na vida dos homens. “Só enquanto abstratividade pode ela constituir o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e o projetam, idealmente, os resultados de sua práxis”. (LESSA, 2007, p.37). Todavia a prévia-ideação só pode constituir-se como tal se for objetivada, isto é, realizada na prática.

Ao ser conduzida à prática, a prévia-ideação se materializa em um objeto. Esse processo de transformação do ideal em objeto, denomina-se objetivação, que se configura no “momento do trabalho pelo qual a teleologia se transmuta em

causalidade posta”. (LESSA, 2016, p.78). Segundo Duarte (2004, p.49) “aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade”. Esta, por sua vez, passa a ter uma função específica no seio da prática social. Um objeto cultural, seja ele material ou não material, possui uma função social, um significado estabelecido socialmente. Esse processo de objetivação da cultura humana não subsiste sem o seu antagônico e concomitantemente sem o seu complemento: o processo de apropriação da cultura produzida pelos homens.

A apropriação, de acordo com Leontiev (1978a), é um processo regularmente ativo pelo qual reproduz as características essenciais da atividade aglomerada no objeto. Por meio dela as aptidões e funções humanas são formadas.

[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Para ser exato, devo acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. Nos animais a relação entre a espécie e cada ser singular pertencente a ela é determinada pela herança genética. No caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora. Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. (DUARTE, 2004, p. 50-51).

É neste contexto que reside a relação dialética entre objetivação e apropriação, geradora do processo da formação do gênero humano. Tendo em vista essa assertiva, a capacidade teleológica do homem e o objeto produzido, se estabelecem em duas relações fundamentais.

A primeira se deve ao fato de que sem o planejamento o objeto nunca existiria. Dessa forma, Lessa (2007, p.38) sinaliza que “o objeto é a ideia objetivada, a ideia transformada em objeto”. Já a segunda decorre que entre a consciência que operou a prévia-ideação e o objeto, há uma acentuada diferença no plano do ser: o homem não é o objeto e nem o objeto é o homem – considerando que sem a ação do homem não existiria o objeto. A história do objeto é divergente do seu criador, pois não raro, o objeto criado sobrevive ao seu autor.

Essa diferença entre o indivíduo capaz de realizar a prévia-ideação e

o objeto criado por ele no processo de objetivação, é o princípio ontológico da exteriorização. “[...] Ao previamente idealizar o que será objetivado, o sujeito assume que tanto a natureza quanto ele pessoalmente se comportarão da forma prevista na prévia-ideação”. (LESSA, 2007, p.39) Nesse sentido, a exteriorização é o momento do trabalho em que a subjetividade carregada de saberes e habilidades, é defrontada com a objetividade externa a ela e à causalidade e por meio desse confronto o homem pode se apropriar de novos conhecimentos e aptidões que não possuía anteriormente.

Isto posto, a exteriorização é esteada pela diferença concreta entre o sujeito e o objeto a ser criado por meio da objetivação de uma prévia-ideação. “A exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação”. (LESSA, 2007, p.39). Pelo trabalho, a consciência se concretiza e se exterioriza nos objetos, as quais são ontologicamente divergentes de si mesma. Sem a atuação da consciência, do planejamento das ações, esses objetos não existiriam.

É nesse processo que a humanidade vai se produzindo em cada ser individual, e é essa dialética entre teleologia - projetar de forma prévia e ideal a finalidade de uma ação e, a causalidade – nexos causais do mundo real gerados pelas necessidades, que correspondem aos traços do trabalho humano.

A formação da individualidade do ser implica um processo contínuo entre objetivação e apropriação. Ora, se para o homem objetivar uma ideia na prática requer um amplo nível de conhecimento, a apropriação da riqueza material também exige saberes. O sujeito então deverá se apropriar da cultura historicamente elaborada em suas formas materiais e imateriais. Em suma, toda essa riqueza é originada pela dialética entre apropriação e objetivação, isto é, pelo antagonismo do processo de apropriação, que é o de objetivação. (DUARTE, 2013).

Todo o resultado das objetivações humanas realizadas ao longo da história, compõem a realidade contemporânea. Fora a partir das necessidades geradas pelos próprios homens para a manutenção de sua vida em sociedade que a humanidade se desenvolveu no que se refere tanto aos objetos materiais como os instrumentos e ferramentas de trabalho, os utensílios em geral e suas funções sociais, quanto a riqueza imaterial como a produção de ideias, conceitos, hábitos, valores, dentre outros.

As necessidades se modificam por intermédio dos objetos no decorrer do seu processo de utilização, o que corrobora com os postulados marxianos em que

as necessidades são produzidas e possuem sobretudo uma natureza histórico-social. “Ao condensar experiência humana, ao sintetizar prática social, a objetivação faz [...] um trabalho maravilhoso que é o de depurar e preservar a experiência história da humanidade”. (DUARTE, 2013, p. 66). Com isso, pode-se constatar que a objetivação humana é um processo de acúmulo de experiências, uma síntese da prática social, ou seja, a concretude das vivências dos homens

Para atuar na realidade concreta o homem necessita possuir um bom nível de conhecimento para atingir os seus objetivos. A título de exemplo, Lessa (2007) ao considerar as finalidades como socialmente produzidas, enfatiza que a necessidade de utilizar um machado é exclusivamente social, uma vez que nenhum processo natural poderia demandar um machado. Para objetivar essa finalidade, seria preciso a seleção e a busca dos meios materiais mais satisfatórios dentre aqueles disponíveis. É a finalidade que dirige a busca e seleção dos meios, pois se a intenção é produzir um machado, é preciso procurar madeiras e pedras, e não água.

Essa relação se altera ao partir de uma reflexão acerca de um extenso período histórico. Nesse contexto, a acumulação social se faz por meio do desenvolvimento dos meios. Desse modo, para ser capaz de fabricar um machado, o humano precisa conhecer ao menos a pedra e a madeira. E para que esse saber cumpra a sua função social, é necessário que seja reproduzido na consciência, em certa medida, a realidade concreta. O conhecimento que se pleiteia para que haja a transformação da realidade, não deve ser reflexo da subjetividade individual, mas em certa medida, rdo real. (LESSA, 2007).

Esse processo de produção do conhecimento refletido na consciência alavancou o desenvolvimento humano bem como o aperfeiçoamento de novas técnicas e habilidades, as quais possibilitaram às gerações, a apropriação de saberes cada vez mais elaborados. Isso significa que quanto mais o homem internalizar conhecimentos, mais qualidade terá o seu trabalho, maior será a qualidade das objetivações e assim, atingirá seus objetivos previamente estabelecidos da melhor forma. Outrossim, as prévias-ideações serão cada vez mais aprimoradas e o homem enriquece a cultura. Nesse sentido, a atividade humana não é determinada de forma casual. É essa perspectiva teleológica que diferencia a atividade singularmente humana das demais formas de atividades vivas, uma vez que toda ação que se julgue verdadeiramente humana presume a consciência de uma finalidade a qual antecede a transformação concreta da realidade natural ou social. Pode-se pontuar que a

atividade vital do homem é *práxis*, isto é, ação material, consciente e objetiva sobre o real.

De acordo com Martins (2004, p.59), *práxis* é a dimensão autocriativa do homem que se reflete tanto em sua realidade objetiva, por meio do qual modifica a natureza, quanto na elaboração de sua própria subjetividade. “Pela *práxis* o homem pode transformar a matéria – forças essenciais da natureza – em ideia e transformar a ideia em nova matéria – objetivação das forças essenciais do homem”. Seguindo a perspectiva marxista acerca do homem e sociedade, a *práxis* constitui-se como categoria cêntrica que se concebe não apenas como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Para Vázquez (1968), a *práxis* pode ser compreendida não apenas como uma simples atividade da consciência humana, mas como uma atividade material do ser social. Corroborando com essas ideias, Kosik (1965) enfatiza que a *práxis* determina a existência humana, e é uma das categorias fundantes da elaboração da realidade.

Assim a *práxis* como sendo uma categoria de caráter transformativo é o que cria no homem a necessidade de refletir psiquicamente sobre a sua ação, ao passo que o sentido do ato não se finda em si mesmo, mas está sempre ligado a condições sociais mais amplas. O rompimento dos limites biológicos da espécie humana provoca o desenvolvimento de novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio humano os quais são condições essenciais para a prévia-ideação, para a intencionalidade no agir sobre a realidade e para o ser consciente.

Frente a essas exposições, compreende-se que o homem age sobre o real a partir de sua capacidade de planejar ações no pensamento para em seguida objetivá-las e ao mesmo tempo apropriá-las. Com isso, a partir de todas as relações que o homem estabelece com outros homens e com a natureza, conforme exposto, ao se apropriar dos frutos dessas atividades que realiza, produz conhecimentos cada vez mais elaborados. Tal fato revela que o ser humano ao agir sobre a realidade concreta, sucede o processo de *humanização*, ou seja, o desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito social. Além de sua capacidade teleológica, outras características são fundamentais e impactam decisivamente no processo de constituição do homem em sua totalidade.

2.3 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: COMO O HOMEM SE TORNA HUMANO?

A atividade humana no trajeto histórico, gerou um proeminente acúmulo de conhecimento, o qual tem surgido como respostas objetivas às necessidades que o homem enfrenta em sua prática social. São essas necessidades, que reivindicando respostas, engendra o desenvolvimento do conhecimento humano, seja de caráter científico, artístico, filosófico, bem como o conhecimento próprio da vida cotidiana. É válido enfatizar que todas as categorias de conceitos, mesmo aqueles mais abstratos oriundos de determinadas bases epistemológicas, não se originaram trivialmente de “[...] pensamento puros” ou até mesmo de “ideias e/ou intuições inatas”, mas tiveram uma intrínseca relação com as necessidades da vida humana em sociedade. (OLIVEIRA, 1987, p.91).

São essas necessidades provenientes da atuação do homem na natureza, que movem o desenvolvimento de inúmeras capacidades psíquicas do indivíduo (vigoroso alvo de estudos da Psicologia), de sorte que o conhecimento produzido é apropriado por ele. Assim, a formação dessas características especificamente humanas é condicionada às demandas das atividades que se vinculam ao seu entorno físico e social. A partir disso, pode-se inferir que a vida cotidiana é simultaneamente o ponto de partida e de chegada de toda a atividade e conhecimento do ser humano, “desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas do conhecimento como a ciência e a arte”. (OLIVEIRA, 1987, p.91). São os resultados das atividades do homem desde os graus mais elementares aos mais complexos, que geram conhecimentos e, estes, por sua vez, têm influência direta na transmutação das capacidades psíquicas dos indivíduos.

Vygotsky (1995) ao enfatizar que o psiquismo é um produto histórico constituído socialmente, estabelece a distinção entre as propriedades psíquicas legadas pelas leis biológicas do ser e aquelas construídas pela vida social. As primeiras, denominadas como *Funções Psíquicas Elementares* decorrem de respostas instantâneas aos estímulos ambientais, ou seja, delas resultam os reflexos imediatos, que conforme pontua Martins (2017) não diferenciam o comportamento humano da conduta dos demais animais, especialmente dos animais superiores. De forma mais clara, essas funções são garantidas pelo artefato biológico da espécie, como a atenção involuntária e a memória imediata, por exemplo. Enfim, as funções e processos psíquicos elementares incluem processos naturais, espontâneos e

biológicos. (VYGOTSKY,1995).

Como um salto ontológico substancial, desenvolvem-se durante o percurso histórico social da humanidade, as *Funções Psíquicas Superiores*, que diferentemente das primeiras não são formadas a partir de dispositivos biológicos hereditários, “[...] mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social”. (MARTINS, 2017, p. 15). Com isso, as funções superiores desenvolvem-se por meio de aspectos culturais, históricos e sociais.

Em vista disso, Vygotsky (1995) em seus estudos resgata o desenvolvimento filogenético com o objetivo de tornar claro o percurso do desenvolvimento ontogenético. Conforme aludido anteriormente, para compreender esse processo, é mister partir do ponto em que a evolução exclusivamente biológica termina e se tem início o desenvolvimento regido pelas leis sócio-históricas da conduta, a fim de ampliar o entendimento de todo o decurso histórico da humanidade, isto é, desde o ser primitivo até a constituição do homem cultural. Nesse ínterim de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não ocorreu uma transformação significativa do tipo biológico humano, todavia a maior transição aconteceu no desenvolvimento dos órgãos artificiais, ou seja, nas ferramentas culturais. (TULESKI; EIDT, 2017).

Para Vygotsky (1995), ao passo que o desenvolvimento orgânico do ser se produz em um ambiente cultural, este passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. A título de exemplo, Tuleski e Eidt (2017, p. 39) asseveram que nas configurações biológicas do ser humano não está inclusa a capacidade de voar, no entanto devido ao “[...] fato de a esfera das atividades humanas ter condições de ser ampliada por ferramentas ou corpo inorgânico (criações artificiais), abrem-se ao homem infinitas possibilidades para tal”. Dentre essas criações convém citar os aviões, asas-deltas, paraquedas, etc., os quais configuram-se como instrumentos culturais criados pelo homem e que lhes possibilitam realizar ações que não lhe são disponibilizadas naturalmente. Segundo Martins (2004, p.56) essa dinâmica apresenta

[...] a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza biológica (“corpo orgânico”) que garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza construída socialmente (“corpo inorgânico”) do qual passa a

dependem a sua existência.

Esse corpo inorgânico, muito além de significar o que é dado pela natureza de forma imediata, expressa algo pertencente ao histórico e material, ou seja, o corpo inorgânico do ser humano é resultante da natureza trabalhada, materializada nos bens culturais. (MÉSZÁROS, 2012).

Essa suplantação do corpo orgânico ao inorgânico do ser acontece graças ao aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores. A esse respeito, Vygotsky (1995) concebe o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como algo que envolve dois grupos de fenômenos, os quais aparentemente são totalmente divergentes, porém estão completamente associados. Por um viés há os meios externos do desenvolvimento psíquico, a saber: *instrumentos* e *signos*. Esses dizem respeito às ferramentas simbólicas e materiais que produziram as alterações no psiquismo humano, como a linguagem, a escrita, o cálculo, desenho, etc.

Por outro lado, existem os processos de desenvolvimento das funções que estão ligados a alguns tipos de funções específicas como a memória, a vontade, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se modificam em virtude dos meios externos do desenvolvimento. A vinculação de todos esses processos forma indubitavelmente as formas superiores de conduta do sujeito humano. Cumpre destacar que as funções psíquicas são inerentes a todos os indivíduos e estão em constante qualificação, estabelecendo uma relação substancialmente dialética.

A ação do homem sobre o seu meio, desencadeia significativas mudanças no comportamento humano, visto que o signo se interpõe como um novo elemento entre a resposta do sujeito e o estímulo que recebe do ambiente. O signo, enquanto um estímulo de segunda ordem, age sobre as funções psíquicas, transvertendo suas expressões espontâneas em volitivas. Com isso, as operações que atendem aos estímulos de segunda ordem concedem novas propriedades às funções psíquicas e é por intermédio delas que o psiquismo humano conquista um funcionamento proeminente e isento dos determinismos biológicos. (VYGOTSKY, 1997).

Tuleski e Eidt (2017, p. 43) inferem que em termos psicológicos, o homem se diferencia dos demais animais pela significação, que consiste na capacidade de criar e utilizar os signos, que são sinais artificiais, “[...] porém é de suma importância não desconectar a criação e o emprego de signos do fabrico e utilização

de instrumentos”. Essa elaboração dos instrumentos, de ferramentas mais qualificadas exige que o homem possua uma certa gama de conhecimentos, orientados pelos signos. Veja, por exemplo, o machado como sendo um instrumento de caráter social, fora criado de forma simples e evoluiu para formas mais complexas, como o feito de pedra lascada que evoluiu ao machado de pedra polida. Essa ferramenta se fixou socialmente e pôde proporcionar às gerações futuras, a descoberta de novas técnicas. Isso também aconteceu com inúmeros outros instrumentos e ao mesmo tempo, todo esse processo explica o voraz avanço das tecnologias na sociedade humanizada.

Com isso, pode-se constatar que os signos são meios coadjuvantes para a solução de tarefas psicológicas, ou seja, caracterizam-se como instrumentos psicológicos que podem se tornar mais complexos no percurso do desenvolvimento humano. De modo mais claro, pode-se elucidar que os signos são utilizados pelo homem para representar ou tornar presente o que está ausente. Vygotsky (2017) destaca que, como exemplos de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, se pode elencar: a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, dentre outros.

Fora a partir do emprego de signos que o homem alcançou o seu próprio domínio, cuja condição é dada pela atividade de trabalho. Por estas vias concretas, o homem superou os limites de um modelo de atividade circunscrita pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de desenvolvimento. Os signos atuam no funcionamento psíquico como componente que ultrapassa a imagem sensorial do objeto certificando-lhe significação, de forma que os caracteres semióticos dos estímulos, aos quais o indivíduo responde, tornam-se prevaletes em relação às manifestações aparentes e imediatas. Martins (2016, p.65) acentua que a captação sensorial dos objetos e fenômenos da realidade proporciona a formação da imagem mental desses elementos, porém dentro dos limites que a percepção sensível imediata é capaz de oferecer.

A percepção do real e sua transmutação em realidade subjetiva capaz de orientar o indivíduo, se identificam como a aprendizagem da totalidade de significações consolidada socialmente acerca da realidade, ou seja, com a internalização de signos. Assim os signos nada mais são do que “[...] produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos

quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera”. (MARTINS, 2016, p. 66). Nesse sentido, o psiquismo humano só pode ser explicado na como uma construção social e seu desenvolvimento pode ser entendido exclusivamente como produto da internalização de signos.

Os signos, ao possibilitarem ações para além dos alcances naturais do psiquismo, conclamam o desenvolvimento das funções psíquicas, transformando toda a estrutura do psiquismo. Nesse sentido os comportamentos especificamente humanos são significados, mediados pelos signos. Mas para que isso aconteça, os indivíduos precisam internalizá-los, pois o caráter externo dos signos demanda o processo de sua conversão em fenômeno interno de modo que possam se consolidar como dados constituintes da subjetividade do homem.

[...] considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, os mesmos precisam ser ensinados por aqueles que já se apropriaram. Por essa razão, o processo de humanização se identifica com os processos educativos. (MARTINS, 2016, p.68).

Por esse motivo, as novas gerações se humanizam a partir da transmissão de conhecimentos realizada pelos indivíduos que já se apropriaram dos objetos e fenômenos do mundo. Em outras palavras, o conhecimento de uma geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações anteriores. Se um novo ser nasce e se desenvolve fora da sociedade e dos fenômenos criados pelo homem, o seu nível é o mesmo dos demais animais superiores. A criança, nesse caso, não possui linguagem nem pensamento desenvolvidos ao nascer, o processo se dá quando a criança se apropria do que está posto na vida dos homens e internaliza a significação social e os seus movimentos no início da vida não se assemelham em nada aos dos humanos, tampouco adquirem a mesma posição vertical, uma vez que esta, também passa por mutações. (LEONTIEV, 1978a).

Existem casos inversos em que crianças nativas de povos que possuem um nível de desenvolvimento econômico e cultural extremamente inferior, são inseridas muito cedo em sobrelevadas condições culturais, formam-se nelas todas as habilidades necessárias para a sua total integração nessa cultura. Para ilustrar tal assertiva, Leontiev (1978a, p. 266) comenta sobre a tribo dos Guayakis, no Paraguai que é considerada como uma das mais primitivas que se conhecem na contemporaneidade. Um de seus meios de subsistência é a recolha do mel de abelhas

selvagens. “É difícil entrar em contato com eles, pois não tem lugar de habitação fixa. Assim que os estrangeiros se aproximam fogem para os bosques”. Em um outro momento, uma criança fora resgatada dessa tribo com sete anos de idade e verificou-se que a sua linguagem era extremamente primitiva.

Outro caso exposto por Leontiev (1978a) refere-se ao etnólogo francês Jehan Albert Vellard que encontrou uma criança de dois anos em um acampamento abandonado pela tribo. O homem recolheu a menina e a deixou sob os cuidados e educação da mãe dele. Tempos depois percebeu-se que o desenvolvimento da jovem não se diferenciava das demais intelectuais europeias, dedicando sua vida aos estudos da etnografia e articulando sua fala em várias línguas.

Esses fatos e muitos outros comprovam que os caracteres especificamente humanos não se transmitem por hereditariedade biológica, no entanto, adquirem-se no decurso da vida por meio da incorporação da cultura criada - embora o aparato biológico também seja relevante ao seu desenvolvimento. Para se apropriar da cultura é necessário que o indivíduo estabeleça relações sob um processo comunicativo, o que lhe permitirá desenvolver-se enquanto um ser social, capaz de atuar na realidade concreta de forma cada vez mais consciente.

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VYGOTSKY, 2001, p. 11).

A apreensão de todos os fenômenos sociais, criados pelo próprio homem, bem como a complexificação do conhecimento sensorial da realidade é enriquecida pela comunicação graças à linguagem. Não obstante, devido ao desenvolvimento da linguagem, o homem instaurou a palavra como representação material do objeto, ou seja, conferindo a “[...] possibilidade de a palavra ‘ocupar’ mentalmente o lugar físico do mesmo”. (MARTINS, 2016, p. 65). Com isso, a linguagem passa a operar como um sistema de signos capaz de agir tanto na comunicação entre os homens quanto na elaboração do conhecimento acerca da realidade.

Ora, é apenas a linguagem que possibilita a complexificação do pensamento, a abstração das peculiaridades dos objetos do conhecimento. Diante disso, as ideias e as representações se materializam em palavras, transformando-se em realidades concretas para os sujeitos. É em defluência da consolidação da palavra

que as ideias não desaparecem imediatamente após aparecer, por isso, palavra e ideia são produtos da experiência social humana. A linguagem “torna possível a fixação, a consolidação, a generalização e o intercâmbio entre as pessoas dos conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade”. (MARTINS, 2015, p.69). Logo, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34), em outros termos, é a função primordial da interação entre os homens.

Mas, convém ressaltar que Vygotsky (2001, p.398) sinaliza que a palavra, se vazia de significado é somente um som vazio, por esse motivo, o significado é um aspecto imperioso da palavra. Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem revelou as possibilidades para a formação da imagem significada, permitindo um reflexo consciente da realidade em direção ao desenvolvimento do pensamento. No transcurso histórico a linguagem conduziu-se a expressões e cada vez mais elaboradas à medida que o homem fora se apropriando das riquezas materiais e imateriais objetivadas por ele mesmo. Em face disso, Vygotsky (2001) destaca que a palavra/linguagem é considerada o signo mais ilustre por favorecer um processo que transforma as formações externas em internas, requalificando o sistema psíquico.

Essa espécie de relação entre o homem e a cultura - portadora de significações, é considerada como mediação, que se caracteriza como a “interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas”. Assim, é válido considerar que o signo é o elemento que medeia, que modifica a imagem sensorial mental em imagem carregada de significação. Já o veículo de mediação é o outro indivíduo, o ser social, que já os tem internalizado. Com isso, a atividade mediadora é aquela que se fixa na disponibilização de signos fomentando importantes transformações na imagem subjetiva do real objetivo na formação dos indivíduos. (MARTINS, 2016).

Os instrumentos e os signos como uma construção social humana encarregam-se de ser mediadores no processo de apreensão do real e, paralelamente, criam condições para a transformação da natureza. Desse modo, os instrumentos guiam a transmutação da atividade externa ao homem, enquanto os signos orientam as mudanças da atividade interna destes. (BERNARDES, 2012).

Segundo Vygotsky (2010, p. 114, grifo do autor), para que o indivíduo desenvolva suas capacidades psíquicas, todas as suas funções aparecem duas vezes ao longo do desenvolvimento no período da infância:

[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais [...] como funções intrapsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança [...] como funções intrapsíquicas.

Nesse sentido, a partir das relações estabelecidas com outros homens pela mediação, o indivíduo ao internalizar os fenômenos da cultura e com suas vivências psíquicas, vai configurando a sua consciência, que se funda como um elemento derivado e ao mesmo tempo como a confirmação da existência social real do homem, põe em destaque todo o ser em sua totalidade, constituído pelas suas ações e realizações.

Sob esta direção, Vázquez (1968) pontua que a expressão da atividade consciente pode se distinguir entre duas formas. A primeira abrange a produção de conhecimento, a saber: a elaboração de conceitos, hipóteses, teorias, leis, por meio das quais o homem conhece a realidade. A segunda se denota na produção das finalidades que antecedem e orientam as ações humanas (*pôr teleológico*). Isso significa que para uma atividade se instaurar como humana, é substancial que seja movida por uma *intencionalidade*, que por sua vez, atenda a satisfação das necessidades que se estabelece na relação do homem com o meio em que vive, seja ele natural ou cultural.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural ao evidenciar a natureza social do homem, confere conseqüentemente ao desenvolvimento psíquico o resultado da apropriação de instrumentos e signos culturais. Nesse processo entre a ação do sujeito sobre o real, bem como as objetivações e apropriações dos produtos culturais e as relações que estabelece com o outro por meio da comunicação, é que o homem se humaniza. Portanto, sua humanidade se arquiteta em um mundo em movimento, ao passo que as gerações incorporam e ao mesmo tempo produzem cultura, requalificando constantemente o seu psiquismo.

De toda essa elaboração humana, deriva o conhecimento, o qual se consolida como elemento chave para que o homem compreenda o real em sua totalidade, para além da superficialidade, ou seja, que alcance o conhecimento mais profundo das coisas em sua essência. A dialética na qualidade de expressão do movimento da realidade, como forma de pensar e como um método de conhecimento, contribui no desvelamento dos fenômenos que implicam diretamente no

desenvolvimento do humano social.

2.4 O MÉTODO CRÍTICO DIALÉTICO: UM OLHAR PARA A REALIDADE E POSSIBILIDADE

A natureza é o esteio das análises da dialética, fornecendo uma rica colheita de fatos que se expandem todos os dias. A ideia fundamental está na concepção de que o mundo não pode ser considerado como um complexo de fenômenos acabados, mas um complexo de processos, cujas coisas em sua aparência, bem como seus reflexos intelectuais no cérebro humano, passam por transformações ininterruptas. A dialética, de acordo com as análises de Marx e Engels (1999), compreende a teoria do conhecimento, a qual considera o seu objeto sob o ponto de vista histórico, estudando a égide e o desenvolvimento do conhecimento na realidade e a passagem da “ignorância” ao conhecimento.

Em vista disso, Kopnin (1978, p.04) expõe que “a lógica dialética é um sistema de conceitos ricos em conteúdo, que dirigem o processo do pensamento teórico-científico”. Em contraposição à análise metafísica de Hegel sobre o real, o método dialético perpassa suas investigações exclusivamente pelas vias do mundo objetivo, material. Julga a história como algo que está em sucessivo aperfeiçoamento e a realidade como um conjunto de relações.

Segundo Lefebvre (1969) há grandes leis que regem o método dialético. São elas:

- *A lei de interação universal.* Diz respeito às conexões entre tudo o que existe, uma vez que nenhum fato ou fenômeno é isolado. Ao separá-los estarão privados de explicação, de conteúdo. “É transformar a natureza - através do entendimento metafísico - num acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos”. (LEFEBVRE, 1969, p. 238). Assim a concepção dialética analisa cada fato partindo do complexo de suas relações com outros fatos. Desse modo, a categoria *totalidade* é um traço central dessa filosofia, pois para perceber o que acontece no mundo sob essa visão total, é necessário superar as aparências imediatamente visíveis. Isso se torna possível a partir da elevação do conhecimento ao nível teórico.

- *Lei de movimento universal.* Ao partir contra o isolamento de fatos e fenômenos, o método dialético os investiga pelas suas movimentações internas e externas, ou seja, busca penetrar-se na essência das coisas, que se

oculta sob o movimento aparente (superficial). Essa conexão dialética das ideias reproduz, gradualmente, a conexão das coisas em sua profundidade.

- *Lei da unidade e interpretação dos contrários.* Considera-se que o movimento histórico é movido por contradições, isto é, pela luta dos opostos (quente x frio, bem x mal, saúde x doença, etc.), que ao mesmo tempo em que se opõem, modificam o real. O método compreende que a realidade tem a possibilidade de vir a ser o que ela ainda não é, revelando o fato de que o real é inacabado. A contradição se faz presente entre a *tese* - aquilo que é, e aquilo que ainda não é - *antítese*, mas poderá se tornar no devir - *síntese*. O inacabado é a fonte da transformação, o princípio basilar do movimento que possibilita aos seres existirem e se modificarem. “O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera”. (LEFEBVRE, 1969, p. 238). Desse modo, a contradição dialética é “negação” e “negação da negação”, tendo em vista que as contradições estão sempre em luta efetiva. Desse choque urge a ascensão do conteúdo que se revela e se liberta no e pelo embate.

- *Lei da transformação da quantidade em qualidade.* As grandes transformações resultam dos processos originados por pequenas mudanças em grandes quantidades. Esse princípio da passagem da quantidade à qualidade aplicada à sociedade, demonstra que a história humana se modifica por meio dessas pequenas mudanças, as quais se acumulam e principiam as grandes transformações. No instante em que a sociedade passa de um estado a outro, há o início de um salto qualitativo. Lefebvre (1969) pontua que o crescimento das forças criadoras do homem sobre a natureza, não produz apenas novos níveis de desenvolvimento no pensamento. Outrossim, produz crises políticas, sociais e econômicas. Neste caso, a crise produz problemas, que são contradições e é a partir daí que o pensamento humano reflete sobre a solução. Lefebvre (1969, p.239) indica que “o salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo, o fim do antigo)”. Portanto, o pensamento, inserindo-se nesse movimento, resolve a crise, superando essa situação contraditória.

- *Lei do desenvolvimento de superação (espiral).* É no vir a ser do pensamento e da sociedade que o movimento em espiral aparece de forma

mais efetiva: o retorno do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, a fim de elevá-lo de nível, libertando-o de suas barreiras de unilateralidade.

Observa-se que essas leis da dialética são puramente análise do movimento do real e esse movimento provoca várias determinações, como a luta dos contrários, a continuidade e a descontinuidade da superação e os saltos qualitativos. Todos esses fatores despontam no conhecimento. A esse respeito, Lefebvre (1969, p. 49) pondera que para a visão crítico dialética “o conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos”. Não importa em qual modelo de organização cultural o homem está inserido: sempre há conhecimento em diferentes particularidades e níveis de complexidade determinados pelos modos de vida dos grupos sociais.

Todavia, é totalmente possível e indispensável verificar as formas de elevar o conhecimento, aperfeiçoando-o e acelerando o seu progresso. É evidente que todo o conhecimento antes de ascender ao nível teórico, começa pela experiência, pela prática. Isso significa que a prática coloca o homem em contato com a realidade objetiva, porém esse contato não é suficiente para que ele a compreenda suas ligações internas, ou seja sua totalidade.

Com isso, o método dialético constitui uma ciência que se dedica aos estudos das ligações e dos aspectos substanciais do desenvolvimento do mundo material e do conhecimento, que se expressam por meio das *categorias dialéticas*. Conforme notabiliza Krapivine (1986, p.185), “as categorias são os conceitos fundamentais de uma ciência” e revelam os mecanismos de contradições da realidade. Assim, são superadas por novas contradições, num incessante movimento que delinea o avanço da humanidade.

Conforme sinaliza Davydov (1988, p. 21), as categorias lógicas da dialética: “conteúdo e forma”, “essência e aparência”, “causa e efeito”, “quantidade e qualidade”, “realidade e possibilidade”, “concreto e abstrato”, “necessidade e casualidade” dentre outras, são pontos fulcrais “na cognição do mundo natural e do domínio humano sobre ele”. A existência dessas categorias define a consciência de um ser humano e permite que ele se diferencie e se desprenda do mundo natural objetivo. A lógica dialética como ciência filosófica do pensamento pode ser tratada como a doutrina das leis objetivas que regem o universo e, conquanto, imprescindíveis do mundo natural, da sociedade e da totalidade

conjuntural da cognição produzida pelo ser humano. Pode-se depreender, portanto, que a lógica dialética é o processo de elaboração do concreto do pensamento, por isso, é considerada uma lógica concreta. (SAVIANI, 2016).

Nessa perspectiva, a edificação do pensamento acontece do seguinte modo: inicia-se do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto. Essa transição do empírico ao concreto acontece por intermédio da mediação do abstrato. Entende-se que o concreto é ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada. Veja: o concreto enquanto ponto de partida é o *concreto real* e o concreto enquanto ponto de chegada é o *concreto pensado*, isto é, a apropriação pelo pensamento do concreto real. Com isso, ao ser incorporado pelo homem sob a forma de conhecimento, as leis que governam o real são expressas no pensamento.

Para o método dialético, o pensamento não pode se apropriar do concreto pelas vias do imediatismo, ou seja, não pode reproduzi-lo pelo contato direto. Sob análise da economia política da sociedade burguesa, Marx (2011, p. 77) evidencia o método dialético aplicado ao seu objeto de investigação.

[...] se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

A partir disso, Saviani (2016, p.87) de modo mais amplo e claro, indica que o método parte do empírico, da apresentação do objeto em sua forma imediata, aparente. “Neste momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. A forma de um todo confuso em que o objeto se apresenta, se constitui em um problema a ser resolvido. A partir dessa representação inicial, pela mediação da análise, chega-se aos conceitos e às abstrações. Ao atingir esse ápice, há um momento, que nada mais é do que o caminho inverso desse processo, chegando novamente ao objeto pela mediação da síntese não sendo mais entendido como uma representação caótica do todo, mas como uma síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, o método consiste na ascendência do abstrato ao concreto, isto é, partir do pensamento para apropriar-se do concreto, a fim de reproduzi-lo como concreto pensado. “O todo tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível”. (MARX, 1978, p. 117).

O sujeito humano é formado de modo espontâneo no cotidiano e sua relação com a realidade é imediata. Em outras palavras, o homem se relaciona com a realidade por meio da atividade sensorial sobre os objetos, que é a forma primária de pensamento. Porém sua amplitude não é suficiente para internalizar o real em suas múltiplas determinações. É necessário sobrepujar as barreiras da representação imediata da realidade (específica dos demais animais). Apenas assim o homem passa a representar cognitivamente os fenômenos objetivos, visto que a tendência da consciência empírica do sujeito é qualificar-se, refletindo o mundo sob formas cada vez mais complexas. (MÁRKUS, 1974).

2.5 O PENSAMENTO EMPÍRICO: PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

O momento do nascimento de um novo ser humano em qualquer parte do mundo, congrega diferentes emoções aos indivíduos que estão à sua espera. A chegada ao mundo humanizado, revela suas fragilidades e as marcas de um ser totalmente dependente de um indivíduo mais experiente para que suas necessidades biológicas sejam supridas. Para tornar-se verdadeiramente humano, ao pequeno ser precisam ser ensinados os modos de vida e as leis que regem a sociedade. A sua vida é marcada pelo contato imediato com as objetivações humanas, fruto do labor humano no percurso da história.

A esse respeito Saviani (2013) chama a atenção para a necessidade de produzir em cada sujeito a humanidade. A constituição dos caracteres específicos do homem demanda a intervenção dos indivíduos já constituídos como homens. Dessa forma, para reproduzir-se na sociedade é preciso que o homem se reproduza a si mesmo como homem singular e esse processo ocorre no cenário da vida cotidiana. Heller (1977, p.19, tradução nossa) conceitua vida cotidiana como o “[...] conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, dos quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social”. Dessa forma, a vida cotidiana é inerente a todo homem independente de qual seja o seu posto na divisão do trabalho

material e imaterial.

Não há vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade, pois o cotidiano é efetivo em todas as esferas da vida do sujeito, seja em sua vida familiar, no trabalho, nas relações sociais, no lazer, dentre outros. Portanto, os simples atos de acordar todos os dias, ir para o trabalho, cuidar das crianças, ler um jornal, almoçar, ver televisão, se caracterizam mais como gestos mecânicos, automatizados, do que dirigidos pela própria consciência. (CARVALHO; NETTO, 1996).

Na cotidianidade é a superficialidade que movimenta a atenção do indivíduo, uma vez que é caracterizada pela sua imediaticidade. Assim, nesse plano da vida real, o útil é o verdadeiro, sendo este o critério de eficácia. Sob esta direção, pode-se compreender a espontaneidade como característica exponencial da vida cotidiana. Nas palavras de Heller, (1970, p. 30), “a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana” e devido a isso, é impossível na vida cotidiana, prever com uma segurança científica, a consequência de uma ação.

Ao nascer, o homem inicia sua vida como indivíduo em si, ou seja, o início de sua formação acontece por meio do cotidiano de forma espontânea. É nessa circunstância que o sujeito se apropria de um conjunto mínimo de objetivações para que possa se situar socialmente. Para Abrantes e Martins (2007), o acesso à coletânea de conhecimentos produzidos pela atividade humana é determinante no desenvolvimento do pensamento como função psicológica superior. Com isso, é nesse processo de formação do ser social que o homem produz a sociedade.

É mister sinalizar que devido ao avanço da realidade humanizada o complexo das objetivações do gênero humano não se compõe somente das objetivações *em si*, que são próprias da vida cotidiana. Mas em virtude desse avanço, passa a existir a esfera da vida não cotidiana, que se configura como o conjunto das objetivações *para si*, como a ciência, a arte, a filosofia, etc. Na visão de Heller (1970), a cotidianidade é rompida no instante em que o homem concentra toda a sua energia e a utiliza em uma atividade humana de caráter genérico, que escolhe de modo consciente e autônomo. Essa suspensão da vida cotidiana nada mais é do que a passagem do meramente singular ao humano genérico.

A vida cotidiana é o âmbito por excelência das objetivações *em si* e a base das objetivações *para si*, pois há que se considerar que a suspensão da vida cotidiana não é uma fuga, e sim

[...] um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida. (NETTO; CARVALHO, 1996, p.28).

Nesse sentido, o que diferencia a apropriação das objetivações em si das objetivações para si é a relação entre o sujeito e o modo de apropriação dessas objetivações. A compreender: as objetivações em si são apropriadas de forma imediata, por meio de uma relação não intencional com a realidade. Já as objetivações para si, são internalizadas de acordo com uma relação intencional com o real. Isso significa que na esfera da vida cotidiana, o indivíduo se apropria dos elementos da cultura de forma espontânea e pragmática.

Essas formas de apropriação mostram duas características específicas do arcabouço da vida cotidiana: a não intencionalidade para com o objeto (espontaneidade) e o pragmatismo aí intrínseco. Cumpre observar que o pré-julgamento dessas características como algo frágil e deficitário é descartável, uma vez que se trata de um fenômeno próprio da estrutura da vida cotidiana. Para Giardinetto (2000, p.14) “[...] a vida de todo homem seria impossível se, para cada atitude, fosse exigida uma postura teórica, científica”. Ao passo que a vida cotidiana é pragmática e imediata, o pensamento que o indivíduo dirige a ela para a execução de uma determinada atividade responde ao imediatismo e ao espontaneísmo.

De acordo com o método dialético, o sujeito inserido nesse contexto possui uma interpretação do real de forma aparente e superficial. A aparência fenomênica das objetivações aí postas, expressa o que é particular nos objetos, bem como suas características externas, superficiais. Desse modo, a aparência exprime o “conjunto das características, propriedades e ligações externas no objeto ou entre objetos, que são a forma de manifestação da essência”. (KRAPIVINE, 1986, p.197). O conhecimento da realidade sempre irá partir da aparência do fenômeno - no contexto cotidiano, imediato, para sua essência, isto é, dos aspectos externos dos objetos para a compreensão das conexões mais profundas, por intermédio do conhecimento científico.

Dito de outro modo, na vida cotidiana, o ser não ultrapassa os raciocínios mais imediatos. Apesar de o conhecimento cotidiano fornecer um impulso inicial, também limita o indivíduo, pois por si só ele não consegue sobrepujar os limites do pragmatismo. Carvalho e Netto (1996, p.23) chamam a atenção ao fato de que

fortuitamente os indivíduos transgridem os limites do cotidiano.

[...] raras são as pessoas que o rompem ou o suspendem, concentrando toda todas as suas forças em atividades que as elevem deste mesmo cotidiano e lhes permitam a sensação e a consciência do ser homem total, em plena relação com o mundo e a humanidade de seu tempo.

Davydov (1988), a respeito do desenvolvimento do pensamento humano, coloca em questão o que denominou de pensamento empírico - que se constitui como a primeira forma do indivíduo se relacionar com a realidade, indicando que a produção de ideias e de representações da consciência sempre esteve ligado à atividade prática e social dos sujeitos.

Nesse processo de desenvolvimento da atividade consciente do ser humano surgem sistemas verbais e materiais, os quais expressam as representações de diversos aspectos da vida material. Como resultado das observações imediatas, “o homem pode estruturar juízos (por exemplo, ‘isto é uma pedra’, ‘isto é uma casa’, ‘este pequeno animal cinza é um coelho, pode-se comer’, etc.)”. (DAVYDOV, 1988, p.127). As representações formadas sob as bases da atividade prática cotidiana estabelecem condições para se realizar o pensamento, que se constitui como uma função psicológica superior que utiliza as palavras para realizar generalizações em forma de juízos, os quais são empregados no raciocínio.

O pensamento empírico transforma as imagens captadas sensorialmente em expressão verbal e este processo que possibilita ordenar a realidade, é a expressão verbal dos órgãos do sentido e sua relação com a realidade. Segundo Abrantes e Martins (2007, p.08), o pensamento empírico

[...] é derivado direto da atividade sensorial das pessoas em relação aos objetos da realidade e, como uma forma primária de pensamento, tem um caráter diretamente empírico ainda que se realize necessariamente pela expressão verbal”.

É essa categoria de pensamento que conduz ao conhecimento do imediato na realidade. “A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez, ou caráter externo.” (DAVYDOV, 1988, p.128). Assim o saber empírico é o movimento no campo da exterioridade, ou seja, a apropriação do aspecto do real descrito pela existência. O

conhecimento que se torna acessível ao ser humano pelas vias do pensamento empírico se une diretamente ao plano concreto das imagens. O pensamento empírico é pautado nos pressupostos da lógica formal e

[...] suas possibilidades cognoscitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios. (DAVYDOV, 1988. p.124).

Embora haja uma amplitude de possibilidades proporcionadas pelo pensamento empírico, não é suficiente para que o indivíduo se aproprie da realidade em sua essência, ou seja, em suas múltiplas determinações. Para compreender essa dinâmica, Duarte (2013, p.67) exemplifica que a Arte traz para a vida de cada indivíduo um rico acervo da experiência humana que o cotidiano dificilmente trará. “Por mais rica que seja a cotidianidade de uma pessoa, ela nunca terá a riqueza acumulada pela história da humanidade”. Para que o homem se aproprie das objetivações artísticas, expressas por meio de lutas, dramas, alegrias, tristezas, etc., o contato direto, imediato e espontâneo com as obras de arte não será suficiente. É preciso que haja um trabalho educativo, o que será tratado minuciosamente mais adiante.

Dessarte o pensamento empírico sendo proveniente da atividade sensorial do homem acerca dos objetos do real é a forma primeira de pensamento, conduzindo ao conhecimento do imediato, ou seja, ao conhecimento da realidade em suas manifestações exteriores. Daí que esse pensamento só propicia ao ser humano as capacidades mínimas para se desenvolver e se relacionar na esfera da cotidianidade. Além disso é puramente racional e exhibe características do objeto que se expressam, como quantidade, propriedade, medida, classe, dentre outros. Assim capta apenas os atributos e singularidades externas dos objetos porque suas análises e sínteses são rasas, impedindo que se chegue até a essência dos fenômenos da realidade humana.

A título de exemplo, González (2016) pondera que quando criança, o ser humano começa a compreender o mundo exterior, por meio do conhecimento das particularidades dos objetos e esse tipo de domínio da realidade ainda lhe é desconhecido e caótico, uma vez que o conhecimento que possui do mundo, só é oferecido por intermédio das sensações e percepções que constantemente não apresentam os fenômenos como são realmente. A criança pode generalizar ou

conceituar esses objetos apenas com as informações que a sensação e a percepção lhe possibilitaram. Há que se reafirmar que embora o pensamento empírico seja importante, não é o mais eficaz para o desenvolvimento das funções psíquicas do homem. (DAVYDOV, 1988).

Em síntese, a superação do aspecto natural e das formas imediatas da manifestação dos fenômenos da realidade ocorre por meio da apropriação das objetivações para si. Mas para que os sujeitos tenham acesso a essas objetivações, é necessário que desenvolvam uma relação não espontânea com as mesmas. Substancialmente essa relação demanda o desenvolvimento de formas de pensar e agir que vão para além das manifestações imediatas da realidade.

Sendo assim, ultrapassando os saberes cotidianos e espontâneos, o indivíduo pode chegar a níveis cognitivos cada vez mais elevados e poderá apreender os fenômenos naturais e sociais em suas relações internas e as leis que regem seu movimento. Assim, ele poderá caminhar em direção ao desenvolvimento de sua própria essência humana que se define por meio do trabalho, da socialidade, universalidade, consciência e liberdade. Tais características podem ou não se transformarem em realidade, por isso são classificadas como *possibilidades*. (CARVALHO; NETTO, 1996).

2.6 O PENSAMENTO TEÓRICO: A ASCENSÃO DO ABSTRATO AO CONCRETO

O conhecimento teórico é um dos grandes responsáveis pelo salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para que o homem possa se desenvolver e deixar as marcas do conjunto de suas produções na sociedade humanizada, é preciso sobrepujar os limites das experiências cotidianas. É fato que das condições materiais de vida no cotidiano, derivam dados e informações e conduzem o indivíduo a pensar de acordo com o que está posto aparentemente, detendo este saber imediato como se fosse verdade absoluta.

Porém, o saber que a aparência revela de imediato ao homem é diferente de suas conexões internas, haja vista que a ciência requer o raciocínio como condição necessária para interpretar e articular conceitos de acordo com suas causas e fundamentos. Com isso, “a necessidade não está em demonstrar o que já está à vista nas relações como fato, como realidade, mas em explicar como isto se manifesta”. (PADILHA, et.al, 2011, p.67). Assim quanto mais o homem se libertar das

amarras do conhecimento empírico, mais ele terá desenvolvida a capacidade de raciocinar e analisar os fenômenos constituintes do mundo social, em direção à conquista de sua própria essência humana - o ser humano genérico.

Conforme já enfatizado, o conhecimento do ser sobre a realidade que o circunda tem início no pensamento empírico acerca do real sensível, pois a princípio, é necessário que o sujeito conheça as propriedades externas dos objetos a fim de que seja capaz de olhar para a essência dos fenômenos, o que lhe proporciona um conhecimento cada vez mais elaborado do real. Davydov (1988, p.130) acentua que a superação do pensamento empírico acontece por meio do pensamento teórico, haja vista que este “[...] não opera com representações, mas, propriamente, com conceitos”. Para o psicólogo russo, o conceito se manifesta como uma forma de atividade mental que reproduz o objeto idealizado e suas relações, que em unicidade apresentam a universalidade ou a essência do objeto.

O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um 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. (DAVYDOV, 1988, p.130-131).

Denota-se que o pensamento de caráter teórico avança para a capacidade de análise das múltiplas determinações dos objetos, por meio dos conceitos. Segundo Abrantes e Martins (2007) os conceitos se caracterizam como criações históricas da humanidade que existem objetivamente na forma de atividade humana, bem como nos resultados dessa atividade. Sendo assim, cada ser humano em particular, precisa produzir segundo os conceitos que já existem na sociedade.

Se no pensamento empírico as abstrações e os conceitos se distanciam do objeto, no pensamento teórico se aproximam da sua essencialidade. A título de exemplo, não é possível que o código genético (concreto pensado) seja internalizado imediatamente pela observação do sangue (fenômeno aparente), porém o homem foi capaz de conhecê-lo por intermédio do pensamento abstrato, no momento em que foi para além da aparência, que perdendo sua concretude superficial, adquire outra forma de existência: a existência abstrata.

Se perguntar a uma criança o que é o sangue, provavelmente, munida

de conhecimentos do cotidiano, ela o caracterizará como um líquido vermelho que se localiza na parte interna do corpo humano. Para que ela conheça todas as suas funções, de quais substâncias é formado e como interfere no funcionamento do corpo, é necessário que um indivíduo mais experiente, que já apreendeu de modo abstrato os mecanismos dessa substância no organismo, realize um trabalho educativo que ofereça as melhores condições de superação desse pensamento sensorial e empírico e alcance patamares de pensamento cada vez mais complexos e abstratos. Estes níveis alcançam “outro nível de concretude representada por bases teóricas, equações, ideografias etc. que, em toda a sua abstração e abrangência, se aplicam e guiam a prática concreta sustentada por tais conhecimentos”. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 318).

Para a perspectiva crítico-dialética de conhecimento, a interação prática com o objeto é apenas a base para a elaboração do conhecimento científico pela mediação teórica. Assim a qualidade da experiência sensorial depende do grau de desenvolvimento do pensamento do indivíduo e outrossim, dos condicionantes históricos e sociais pertencentes a realidade objetiva que a sustenta. Tais fatos evidenciam a presença da unilateralidade em concepções que defendem a supremacia da prática na elaboração do conhecimento.

No ponto de vista aqui exposto, o pensamento e a produção de conhecimentos originam-se de finalidades práticas. Os fins não decorrem da sensação imediata, mas da consciência do sujeito sobre ela. Nesse sentido, as finalidades bem como a identificação de problemas práticos apresentam-se como atividades substancialmente teóricas. Para que as experiências empíricas atuem como impulsionadoras na elaboração do conhecimento concreto, requerem uma categoria de conhecimento muito notável: o conhecimento sobre o que é desconhecido. Isso significa que sem o domínio do conhecido não é possível mobilizar o desconhecido.

De acordo com os pressupostos crítico-dialéticos a proposição da experimentação como ponto de partida para a construção do conhecimento demanda um domínio conceitual básico. Para Abrantes e Martins (2007, p.318) caso isso não ocorra, “[...] a decodificação dos dados identificados pode não alçar a superação de um conhecimento imediato, circunscrito ao pensamento empírico”. Desse modo a apropriação da realidade em suas mais variadas formas de expressão precedentes e atuais, aparentes e superficiais, conduzem ao desenvolvimento do pensamento

criativo, ou seja, à produção do conhecimento original sobre os fenômenos do real e à apresentação de propostas às soluções de problemas advindos da prática.

Para Davydov (1988) enquanto o conhecimento empírico se fundamenta na observação dos objetos, o conhecimento teórico vincula-se a transformação destes, buscando desvelar por meio de processos analíticos, a função e os nexos entre as coisas no interior de um sistema. Nas palavras do autor,

[...] O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetual sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente. (DAVYDOV, 1988, p. 130).

Para que haja a superação do pensamento imediato ao pensamento teórico é preciso conhecer os grandes pensadores da história, apropriar-se de questões filosóficas e científicas que se concretizaram em obras realizadas pelos homens no decorrer da história, as quais são imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tenha consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. Por isso, é indispensável entender o movimento daquilo que se pretende conhecer e transformar, a fim de que detenha o conhecimento profundo das coisas.

Em vista disso, o motor para o desenvolvimento da humanidade sempre fora as necessidades práticas do ser humano frente a realidade. A partir delas, a ação do homem transformou o seu próprio psiquismo, bem como os modos de vida e as relações sociais. Isso também implica a necessidade de o homem conhecer a realidade em que está inserido, mergulhar e identificar os movimentos dessa realidade de modo a orientar sua atividade no mundo em sentido as forças humanizadoras da sociedade. É válido mencionar que não é qualquer tipo de conhecimento que poderá realizar esse desafio, somente o pensamento teórico que operando por conceitos, reproduz o objeto idealizado em seu sistema de relações internas e expressa sua universalidade.

Há que se considerar que a prática social conjectura domínios teóricos e práticos e no momento em que o sujeito do conhecimento intenta um pensamento sobre o real com o objetivo de nele intervir, a qualidade de sua intervenção estará

pautada na dependência dos domínios conceituais que a ele foram disponibilizados. Destarte, o pensamento como expressão da capacidade de conhecer não é algo espontâneo que se ativa de forma automatizada quando o sujeito é exposto a realidade. É somente por meio da apropriação das conquistas históricas objetivadas que o indivíduo será capaz de pensar e agir sobre o real.

Davydov (1988, p.145) pondera que essa reprodução teórica da realidade concreta pelo homem “se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”. Para Marx (2011) esse processo se caracteriza pelo fato de que o pensamento assimila o concreto e o reproduz como algo espiritualmente concreto. Em função disso,

[...] se o concreto espiritual, como um todo mental, é o produto da cabeça pensante que atua segundo este procedimento, se no pensamento o concreto aparece como processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, na realidade ele é o verdadeiro ponto de partida. (DAVYDOV, 1988, p.145).

Conforme sinalizado, o concreto real surge a priori frente ao sujeito como algo dado sensorialmente, por meio do imediato. O papel do pensamento teórico é o de elaborar as informações da contemplação e da representação do fenômeno em forma de conceito e com ele reproduzir o sistema de relações internas descobrindo sua essência, os quais dão origem ao concreto real. Portanto a lei universal de desenvolvimento do pensamento corresponde ao “[...] movimento do sensorial-concreto ao concreto através do abstrato no pensamento. (KOPNIN, 1978, p. 163). Segundo o autor, o abstrato e o concreto se constituem como categorias da dialética materialista que foram concebidas com o intuito de refletir acerca da mudança da imagem cognitiva do homem, tanto no que se refere à multilateralidade da abrangência do objeto quanto à profundidade de sua essência. Essas categorias exprimem as leis da mudança que atuam no conteúdo do conhecimento no decorrer de todo o seu processo evolutivo.

Nas palavras de Kopnin (1978, p. 159), “[...] todo pensamento é abstrato no sentido de que se realiza somente nas abstrações”. O pensamento se mostra sob a forma de sistemas de abstrações que apreendem o real. É possível que tais abstrações se reduzam à representação dos estímulos sensoriais imediatos ou podem internalizar aquilo que não é visível na contemplação espontânea. É válido destacar que na abstração

[...] não se isola simplesmente algum indício sensorialmente perceptível do objeto, mas atrás do sensorialmente perceptível descobrem-se as propriedades, aspectos, indícios e relações que constituem a essência do objeto. A tarefa da abstração não é separar uns dos outros os indícios sensorialmente perceptíveis, mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzem relações de essência. (KOPNIN, 1978, p. 160-161).

O conhecimento proveniente da abstração é mais profundo que o conhecimento decorrente da captação sensorial concreta e imediata, conquanto, para que esse movimento de análise aconteça, a abstração se afasta da realidade imediata e a ela retorna. É neste retorno ao concreto que ocorre a modificação interna de sua apreensão, agora de modo diferente e mais elaborado. Esse processo de ascensão do abstrato ao concreto possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva que tem como ponto de partida o pensamento empírico acerca dos fenômenos, passa pela análise, chegando à essência do objeto, e retorna à prática compreendendo-o em suas múltiplas determinações. Daí o movimento de superação da aparência à essência, isto é, do próprio método dialético.

Segundo Marx (2011) a análise da lógica de um fenômeno em sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico que envolve o desenvolvimento desse fenômeno. A esse respeito, Duarte (2000, p. 75-76) pontua que

[...] na dialética entre o lógico e o histórico, o pensamento humano, ao tomar determinado aspecto da realidade objetiva como objeto do conhecimento, 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, por sua vez, aprofunda a compreensão da fase mais desenvolvida, tornando ainda mais rica a reprodução do concreto pelo pensamento, reprodução essa que requer, como vimos, a mediação das abstrações.

O processo de análise a partir do percurso histórico revela a gênese e o desenvolvimento do objeto. O movimento de ascensão do abstrato ao concreto é condição fundamental para a práxis. Esta requer a apropriação da realidade em sua concreticidade, ou seja, demanda a apreensão teórica do real, assim o movimento de ascensão do abstrato ao concreto viabiliza ao homem compreender essa realidade e transformá-la. Sob a visão dessa perspectiva, considera-se que a educação é um aspecto essencial ao desenvolvimento do psiquismo humano. Assim a tão almejada superação do pensamento empírico ao teórico será possível apenas por meio de um

trabalho educativo que seja capaz de movimentar a capacidade cognitiva do sujeito, elevando-o a níveis de pensamento cada vez mais complexos e conscientes.

2.7 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Sabe-se que o gênero humano se diferencia dos demais animais pelo trabalho. Trabalho este que se institui ao passo em que o homem antecipa mentalmente a finalidade de suas ações. Com isso, Saviani (2013, p.11) destaca que “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. Ao criar o mundo da cultura por meio de um processo laborioso, ao homem cabe transpor às novas gerações o conhecimento acumulado pela humanidade, para que assim possam se apropriar dos instrumentos, hábitos, costumes, etc. que contribuirão para o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas, bem como a socialização dos sujeitos na relação com outros homens. Porém, como ocorre o processo de socialização e apropriação de toda a riqueza gerada pelo trabalho humano?

Martins (2004) denota que a transmissão do saber às gerações posteriores é realizada por meio de uma categoria chave: a *educação*. Esta possui um caráter indissolúvel do desenvolvimento humano, por meio da qual o homem conquista suas qualidades essenciais ao longo do processo histórico. Por isso, pode-se afirmar que a educação é uma das principais constituintes do corpo inorgânico, isto é, todos aqueles elementos objetivados em decorrência da humanização. Nesse contexto, a educação é um fenômeno singular dos seres humanos e se constitui como um processo de trabalho.

A educação se encaixa na atividade de trabalho não material do homem. Em relação a essa premissa, Saviani (2013, p.12) sinaliza duas modalidades na atividade não material: em uma delas o produto se afasta do seu produtor, como é o caso dos livros e obras de arte. O que ocorre é que há “um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre produto e o ato de produção”. A outra variedade refere-se às atividades em que o produtor e o produto não se separam, ou seja, não se observa um intervalo, o ato da produção e o ato do consumo se conectam. É aí que a educação se situa, configurando-se como um processo de trabalho imaterial. Assim, a atividade de ensino que está inserida no fenômeno educativo, é algo que pressupõe simultaneamente a presença do professor e do estudante. Isso

significa que o ato de ensinar não se separa desse ato e de seu consumo, uma vez que a aula é produzida e consumida simultaneamente.

Compreendendo que a educação se insere na categoria de trabalho imaterial, é válido afirmar que está relacionada a ideias, conceitos, símbolos, habilidades, valores, etc., assim pode-se considerá-la como um fenômeno exterior aos homens, isto é, como um produto social. É por meio do processo educativo como reprodução dialética da humanidade, que o indivíduo se insere no mundo como sujeito humano, pois como notório, o que a natureza oferece ao homem no momento do seu nascimento não lhe garante capacidades que só serão desenvolvidas na relação com outros seres humanos. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 13) esclarece que

[...] 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.

Assim sendo, o autor destaca a importância do processo educativo na produção dos caracteres especificamente humanos em cada indivíduo, mas ressalta em um mesmo patamar de importância a verificação das formas mais elaboradas para que esse objetivo seja alcançado. Ora, entende-se que não basta tratar sobre apropriação da cultura, sem considerar a qualidade do trabalho educativo, uma vez que esta é a grande mola propulsora para que o sujeito alcance níveis de desenvolvimento psíquico cada vez mais elevados.

Ao considerar o trabalho como “[...] o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades” (LUKÁCS, 1979, p.87), o processo educativo implica a organização dos meios mais eficazes (espaço, tempo, conteúdo, procedimentos) para que atinja seu objetivo precípuo de produzir a humanidade em cada indivíduo de modo que desenvolva e aperfeiçoe suas funções psíquicas. O trabalho como sendo um princípio educativo é o que tornou possível o movimento da história, de sorte que, por meio desse processo, as novas gerações se apropriam da cultura humana. Devido a isso, quanto mais a humanidade avança, mais rica será a prática social acumulada e, conseqüentemente, mais substancial se torna a função específica da educação e mais complexa será a sua atribuição.

Leontiev (1978a) acentua que no decorrer do processo de

desenvolvimento histórico da humanidade, diferentes grupos sociais propuseram novos paradigmas para o desenvolvimento da educação. Nesse sentido, o tempo destinado à educação das gerações fora aumentando gradativamente e tal fato ocasionou o surgimento de estabelecimentos próprios de ensino – as *escolas*. Esta surge inicialmente como manifestação secundária, derivada de processos educativos mais gerais, modificando-se no percurso histórico até se estabelecer como a preponderante forma de educação na sociedade. Desse modo, ao carregar uma identidade própria, o processo educativo possibilitou a sua institucionalização e a escola tornou-se um espaço privilegiado, destinado à formação das novas gerações.

O acelerado progresso da humanidade fez surgir novas exigências e novas esferas do conhecimento humano, assim, a necessidade de o homem superar os saberes cotidianos tornou-se cada vez mais eminente. Oliveira (1987) corrobora com essa ideia, enfatizando que para o indivíduo tornar-se um ser consciente de sua prática social, é preciso que ele seja capaz de dominar o conhecimento elaborado. Assim, tanto para a Teoria Histórico-Cultural quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, o espaço escolar é o local especificamente destinado para o desenvolvimento do processo de socialização do saber sistematizado, instrumentalizando o indivíduo para atuar no meio social que está inserido.

O conhecimento sistematizado está diretamente relacionado ao saber teórico e se diferencia do saber espontâneo da vida cotidiana. Isso significa que a escola trabalha na disseminação do conhecimento científico, daí o seu caráter metódico e, sua função precípua é trabalhar no desenvolvimento do pensamento teórico do ser. Nesse sentido, a existência da escola justifica-se pelo fato de possibilitar os melhores meios de acesso ao saber elaborado. Saviani (2013, p.14) é assertivo na ideia de que “[...] o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola”. Dessa forma, cabe a reflexão: se o pensamento empírico fosse autossuficiente para o indivíduo agir sobre a realidade, de que valeria a escola?

É sob esta direção que a instituição escolar se constitui como mediadora no processo de transição do saber espontâneo ao saber elaborado. Nesse caso trata-se de um movimento dialético, pois viabiliza que novas determinações enriqueçam as prévias, todavia, sem que estas sejam excluídas. Para a Pedagogia Histórico-Crítica a escola emerge de necessidades socialmente produzidas, tendo como incumbência desenvolver atividades de ensino que sejam capazes de inserir os indivíduos no universo da essência dos fenômenos, isto é, naqueles conhecimentos

que não se fazem presentes de modo espontâneo na vida cotidiana.

Cumprе аcentuar que o trabalho como atividade especificamente humana, produziu diferentes tipos de objetivações desde as mais simples às mais complexas como os objetos em si, as relações entre os homens, a linguagem, bem como a arte, a filosofia e a ciência. Dessarte, essas produções humanas são carregadas de atividade objetivada, ao passo que em todas as objetivações – sejam elas materiais ou imateriais, há riqueza acumulada pelas gerações predecessoras. (MARTINS; EIDT, 2010)

É na disseminação dessas objetivações mais complexas acumuladas que está a finalidade do processo educativo: produzir a humanidade em cada indivíduo, formando-o plenamente “em todas as dimensões de uma individualidade livre e universal”. (MARTINS, 2020, p. 39). A educação compreendida como uma via para o desenvolvimento humano e não como uma mera aquisição de habilidades ou conteúdos específicos, permite que a produção humana se complexifique progressivamente e isso requer que a escola esteja cada vez mais capacitada para que de forma intencional e planejada tenha como finalidade a ascensão do abstrato ao concreto pelos indivíduos em direção ao agir de forma consciente sobre o real.

Como sendo uma categoria de trabalho, o processo educativo é fator preponderante para a produção da humanidade na espécie humana. Isso significa que ele não nasce sabendo pensar, falar, agir e avaliar. Essas e tantas outras habilidades são aprendidas e conquistadas ao longo da vida somente por meio da educação, o que demanda a mediação de agentes mais experientes na promoção do desenvolvimento do ser social.

Com a ascensão histórica, a escola passou por inúmeras ressignificações, configurando-se como alvo de estudos nos mais diversos âmbitos do conhecimento. Para a Teoria Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, compreender como o homem se torna humano permite que haja entendimento acerca da notoriedade que essas perspectivas subscritas dedicam à instituição escolar na formação dos indivíduos. Desse modo, a produção do conhecimento gerada pelas necessidades humanas, conferiu ao homem a capacidade de elevar-se a níveis cada vez mais complexos de comportamento e, ao mesmo tempo, distanciar-se dos demais animais inferiores.

Para Suchodolski (1976) a educação está enraizada na cultura, uma vez que esta incorporada pelo sujeito, suscita que ele alcance sua plena realização

ao executar tarefas cada vez mais complexas. O processo educativo deve empreender esforços para formar seres humanos capazes de assumir o trabalho enquanto atividade (re) produtora de conhecimentos cada vez mais qualificados que atendam suas necessidades humanizadoras numa realidade social em constante desenvolvimento.

Portanto, a defesa da educação como elemento crucial na formação do gênero humano, se justifica pelo fato de que ela é uma categoria do trabalho do homem. Sob esta direção, para chegar à defesa do processo educativo como algo ineliminável da constituição do indivíduo, fora necessário compreender, nesta seção, sob a perspectiva crítico-dialética, as bases que sustentam a ontologia do ser social e o desenvolvimento de suas capacidades a partir de suas ações sobre a realidade. Isto posto, na medida em que o homem atua sobre a natureza de modo intencional, produz conhecimentos e estes, podendo aperfeiçoar-se, transformam-se em instrumentos psicológicos capazes de requalificar o sistema cognitivo do homem. Para alcançar níveis mais complexos de pensamento, cabe à educação transcorrer por meio de atores sociais mais desenvolvidos, atuando como mediadores na socialização do conhecimento científico dentro do contexto escolar, o qual configura-se como instância excepcional para formar as novas gerações.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

A certificação da natureza histórico-social do homem confere salutar influência aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Isso porque, após muitos estudos, chegou-se à evidência de que a Educação Escolar é fundamental na qualificação das funções psíquicas, como a *sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, cálculo, escrita, desenho*, dentre outras. É de conhecimento que há diferenças extremas entre aqueles sujeitos que não tem o acesso ao espaço de Educação Formal e aqueles que frequentam o espaço escolar. Neste caso, considera-se que os níveis de capacidades psíquicas são mais elevados e a atuação frente à realidade torna-se cada vez mais consciente pelo estudante. Já aquele que nunca frequentou a escola se desenvolve de acordo com os saberes pragmáticos que a vida cotidiana lhe confere.

Apesar disso, ainda há aqueles que mesmo frequentando a escola, não alcançam graus superiores de pensamento e, por muitas vezes, isso tem origem nas fragilidades do trabalho pedagógico junto aos estudantes, que minimamente contribuem para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento. Tais efemeridades são reflexos de teorias educacionais e psicológicas, as quais partem do pressuposto que a natureza humana é algo a-histórico e imutável. Suas limitações residem no fato de que concebem o indivíduo sob uma visão empírica, cujo desenvolvimento é predominantemente regido pelas leis biológicas da espécie. Com efeito, um dos grandes problemas encontrados na Educação Formal é que a prática escolar se mantém a mercê de teorias que naturalizam os fenômenos humanos sociais, bem como o processo de ensino e aprendizagem no que tange ao sucesso ou insucesso escolar.

A partir de conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que a Educação Escolar sistematizada e muito bem conduzida por finalidades conscientes pode inverter essa situação, potencializando o desenvolvimento humano elevando-o em níveis psíquicos cada vez mais primorosos por intermédio do conhecimento científico. Com isso, este segundo capítulo, trata da urgência em avançar na compreensão das relações entre desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização a fim de que se obtenha uma profícua transformação na visão de homem presente no trabalho pedagógico, concebendo-o como um ser que, ao ter sua consciência modificada pela apropriação

do saber elaborado, pode provocar mudanças em sua prática social, sendo capaz de se posicionar criticamente diante da realidade.

3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO OS DILEMAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

A Educação Escolar como sendo um fenômeno crucial à plena formação humana, sempre fora objeto de estudos de diversas concepções teóricas com o intuito de desvelar os meios mais qualificados para alcançar um método pedagógico eficaz que proporcionasse a aprendizagem dos indivíduos atuantes no meio social. Entretanto, é válido problematizar: a escola sempre esteve a serviço da função humanizadora? Existem contrariedades que incidem sobre especificidades da educação escolar? Quais são os desafios enfrentados pela Educação Formal para concretizar sua tarefa nuclear?

Segundo Bernardes (2017) as formas de mediação da produção humana, varia de acordo com a organização da sociedade, podendo impedir ou potencializar o desenvolvimento psíquico dos homens. É sabido, que no modelo capitalista, o acesso à cultura elaborada não é disponibilizado de forma igualitária a todas as pessoas, o que delimita o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos.

Os processos pedagógicos no decorrer da história que envolveram e ainda abrangem as instituições escolares, apresentam-se fortemente vinculados à proposta de uma formação humana unilateral, limitada ao desenvolvimento do conhecimento empírico, com o propósito de formar o indivíduo para que seja capaz de atender as demandas impostas pelo modelo societário capitalista. De acordo com Martins (2004, p. 53) os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, “[...] são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado” enfatizando o trabalho técnico manual em detrimento do trabalho intelectual.

O encantamento presente nessa perspectiva se encerra na oportunidade de um futuro emprego, na inserção contemplável do mercado de trabalho. É evidente que não se pode desconsiderar esse compromisso educacional, todavia, a crítica se aplica ao enclausuramento da educação à uma formação pautada nas percepções e representações imediatas dos estudantes, constituídas sob as

bases de suas próprias experiências cotidianas, o que empobrece a complexidade dos fins educacionais, reduzindo-os em meios cada vez mais eloquentes para a adaptação dos sujeitos de modo passivo às exigências do mercado. (MARTINS, 2004).

Conforme antevisto, a educação é um processo indissociável do desenvolvimento humano e é uma das condições principais pelas quais o homem adquire as características essenciais para a sua vida em sociedade. Desse modo, a educação de caráter escolar é o principal meio que possibilita ao indivíduo desenvolver suas capacidades ontológicas fundamentais. Com esses princípios a Educação Escolar estará desempenhando o seu papel substancial de *humanização*. Com isso, torna-se válido abordar em que medida as teorias pedagógicas aplicadas à Educação Escolar, cumprem ou não um papel humanizador na formação dos sujeitos.

Via de regra, as teorias educacionais, podem ser classificadas em dois grandes grupos. O primeiro, Saviani (2009) denominou como “teorias não-críticas”, dado que as tendências desse conjunto acreditam na autonomia da educação em relação à estrutura social e como fator determinante na erradicação das desigualdades sociais. Concebem, outrossim, a sociedade como um conjunto de mecanismos harmônicos, que necessitam apenas de alguns reajustes que possam amenizar os desequilíbrios presentes na sociedade e alcançar a equidade social (FACCI, LEONARDO, SILVA, 2010). Dentre as principais tendências pedagógicas que se destacam nesse grupo estão: a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

Constituída por meio de “sistemas nacionais de ensino” a Pedagogia Tradicional despontou em meados do século XIX no Brasil com os preceitos de que a educação é um direito de todos e dever do estado. Esse desejo de colocar a educação à serviço da população, decorreu dos interesses burgueses, o qual se estabilizara no poder. Para ascender à uma sociedade democrática, tornara-se necessário sobrepujar os limites da ignorância, pois apenas desse modo seria possível transformar os homens em indivíduos livres e esclarecidos. Tal intento só poderia ocorrer por meio do ensino, sendo a escola a ferramenta impreterível para essa mudança.

Nesse cenário, de acordo com Saviani (2009, p. 05) “a escola surge como um antídoto à ignorância [...] seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizado logicamente”. Nesta

direção, a educação tradicional seria reflexo de uma sociedade estática na medida em que a transmissão de conhecimentos, hábitos, costumes, etc., produzidos pelas gerações precedentes seriam suficientes para garantir a formação das novas gerações e sua adaptação à organização da sociedade capitalista. (DUARTE, 2000).

No Brasil, a Pedagogia Tradicional predominou até meados de 1920 e grande parcela da população não tinha acesso à escola. A educação se restringia a uma pequena clientela: a classe elitizada detentora dos poderes econômicos e políticos. Com isso, os índices de analfabetismo eram exacerbados e o trabalho exercido pelos sujeitos não possuía qualificação, resultando em modelos de labores braçais que tinham predominância na produção em âmbito nacional (FACCI, 2004). Tal fato revela que a proposta de integração de todos na sociedade capitalista avançou rumos opostos, ao passo que contribuiu ainda mais para a perpetuação das desigualdades sociais, cuja socialização dos conhecimentos acumulados era privilégio exclusivo das classes mais favorecidas.

No tocante a organização do ensino escolar, o grande protagonista dessa cena era o professor que como mestre, transmitia os conhecimentos por meio do método expositivo e os estudantes assimilavam. Outrossim, o professor era visto como um sábio detentor do saber, um modelo de autoridade a ser seguido, que organizava todo o processo pedagógico. Dentre os principais aspectos que caracterizam esse modelo pedagógico está o surgimento rigoroso de um currículo preestabelecido, com ênfase nas habilidades básicas e atividades intelectuais de raciocínio abstrato pautadas fundamentalmente em livros, textos e exercícios. A metodologia utilizada pelo professor era a mesma para ensinar todos os estudantes, que deveriam repetir e memorizar os conteúdos de forma passiva. Com isso, a Pedagogia Tradicional perdeu de vista seus fins educacionais, tornando os conteúdos vazios e mecânicos.

Os estudantes eram vistos como “tábulas rasas”, sobre as quais as informações recebidas seriam impressas. Estes sempre trabalhavam sozinhos e precisavam seguir atenta e disciplinadamente as lições que o professor propunha. A avaliação da aprendizagem era separada do ensino, sendo realizada geralmente por meio de testes. (CAMILLO; MEDEIROS, 2018). Pode-se inferir que essa tendência tradicional não humanizava, haja vista que não possuía uma visão nem histórica, nem crítica e nem contestável, concebendo o conhecimento como uma verdade absoluta inquestionável. Além disso, promoveu saltos no pensamento teórico, porém a partir

de um processo lógico, que não permitia o diálogo entre estudante e professor. Aqui as funções psíquicas mais incitadas eram a atenção e a memória, que se constituíam como as bases para o sucesso na resolução de atividades repetitivas.

A escola tradicional vagarosamente fora declinando, pois não conseguiu alcançar seu maior intento de universalização, uma vez que nem todos os indivíduos ingressavam na escola e os que adentravam nem sempre obtinham sucesso. Iniciou-se, pois, acentuadas críticas a essa teoria da educacional, originando uma nova concepção de educação: a *Pedagogia Nova*.

Fora a partir do final do século XIX que esse novo modelo educacional começou a ganhar força, mantendo a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Considerando que a escola tradicional não atendia as demandas de suprir as necessidades de formação dos sujeitos com premissas radicais e conservadoras, um abrangente movimento de reforma ganha força, o qual ficou conhecido como “Escolanovismo”.

Essa teoria trouxe mudanças significativas na educação brasileira tendo como foco, desconstruir a Pedagogia Tradicional, buscando um novo modelo de ensino centrado no estudante. Suas premissas intentaram deslocar

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009, p.08).

Tendo em vista essas mudanças, o conhecimento mais valorizado na escola, passou a ser o saber tácito, pessoal, cotidiano. O professor deixara de socializar o conhecimento elaborado, tendendo a transmitir os saberes de forma anticriativa, exaltando o pensamento reflexivo independente do conteúdo. Não era mais um mediador entre o estudante e o patrimônio intelectual da humanidade, mas um organizador de atividades que atribuíam significado ao cotidiano dos aprendizes. Mesmo quando havia algum tipo de projeto relacionado ao conhecimento advindo do campo da ciência, tinha como objetivo “a formação de habilidades e competências

requeridas pela prática cotidiana”. (DUARTE, 2010, p. 38). Ou seja, o conhecimento precisava partir das necessidades individuais para a adaptação social do sujeito.

Outro ponto central nessa pedagogia era a oferta de possibilidades para que o sujeito entrasse em contato com diferentes técnicas de produção do conhecimento, a fim de que fossem desenvolvidas habilidades procedimentais. Isso significa que a concepção considerava o estudante como o cerne do processo educativo e o professor como o facilitador das aprendizagens a serem adquiridas pelos escolares, cumprindo o dever de observar e acompanhar o seu desenvolvimento considerando os processos espontâneos e naturais.

Nessa linha, o professor, de sábio detentor do saber, passa a atuar como um estimulador e orientador da aprendizagem, em que a iniciativa primordial caberia aos próprios aprendizes. Destarte a aprendizagem seria uma defluência espontânea do ambiente estimulador rico em materiais pedagógicos e da relação entre professor e estudantes. Para Saviani (2009, p. 09) esse novo formato de escola transformaria o seu cenário “sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um lugar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”, cujo o conhecimento prático do cotidiano ganharia destaque. É nessa configuração que a Pedagogia Nova não humanizava os indivíduos, ao passo que a exacerbada prioridade na disseminação do saber empírico, não oferecia espaço para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes, tampouco uma visão crítica sobre os mesmos.

Assim, esse novo ideário pedagógico, amplamente difundido no Brasil, especialmente no final da década de 1920 e início da década de 1930, gerou significativas consequências nas redes escolares organizadas nos moldes tradicionais. Tais efeitos impactaram de forma mais negativa do que positiva, ao passo que provocaram a despreocupação com a transmissão de conhecimentos científicos, bem como a absorção do novo modelo pelos professores que declinaram o nível do ensino destinado às camadas populares, os quais tinham a escola como o único meio de obter acesso ao conhecimento elaborado. A partir daí surgiram tentativas de desenvolver uma escola nova popular, destinada a grupos mais vulneráveis, como por exemplo a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

De outro lado havia uma grande preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo o que acabou por afluir na eficiência instrumental: eclode a *Pedagogia Tecnicista* no início da década de 1970.

Influenciada pelos princípios da racionalidade, produtividade e eficiência, essa pedagogia intentava tornar o processo educativo objetivo e operacional. Sob essa visão, a educação precisaria ser planejada a partir de uma organização racional, que minimizasse as interferências subjetivas, as quais poderiam colocar em risco a sua eficiência. Tais ideias originaram a propagação de propostas pedagógicas com enfoque sistêmico: o telensino, as máquinas de ensinar, a instrução programada, dentre outras. (SAVIANI, 2009).

Dito de outro modo, essa pedagogia privilegiava de forma excessiva a tecnologia educacional, transformando professores e estudantes em passivos executores e receptores de projetos, de modo autoritário e sem nenhum vínculo com o contexto social. O modelo tecnicista além de ser extremamente autoritário, era considerado antidialógico, isto é, ao estudante caberia a função de assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor. (CAMILLO; MEDEIROS, 2018). Eram utilizados estímulos, reforços positivos e negativos a fim de obter a resposta desejada, esculpindo o comportamento do sujeito para que ele se tornasse capaz de controlar a sua própria conduta. O ensino partia sempre do necessário para que os estudantes pudessem atuar de modo prático em suas atividades. Partindo desse pressuposto, essa pedagogia também não possuía um caráter humanizador na formação dos indivíduos, pois estava voltada integralmente para a produtividade no mercado de trabalho, primando os saberes técnicos para o trabalho manual.

Pode-se inferir, que esse primeiro grupo de teorias pedagógicas tem em comum a manutenção do sistema do capital, o que descarta totalmente a possibilidade do sujeito aprender para desenvolver suas múltiplas capacidades como cidadão ativo, livre e consciente para viver em sociedade. Os eixos do processo educativos valorizam o aspecto lógico em detrimento do histórico, bem como a ênfase nos conteúdos pragmáticos (no caso da pedagogia nova e tecnicista).

Dessa forma, sob o olhar pedagógico, para a Pedagogia Tradicional, o foco central era aprender; para a Pedagogia Nova era aprender a aprender e para a Pedagogia Tecnicista era aprender a fazer. É evidente que outras concepções foram surgindo, porém, são classificadas em outro grande grupo: as teorias crítico-reprodutivistas, que se justificaram pela tentativa de explicar o problema da educação mediante a organização socioeconômica dominante que utilizava a escola como um espaço de perpetuação da adaptação passiva dos sujeitos às exigências do capital.

Se as teorias não-críticas tinham como foco central resolver a questão da equalização social por meio da educação, o outro grupo de teorias denominadas crítico-reprodutivistas subentendiam ser impossível compreender a educação fora de seus determinantes sociais. A partir de minuciosas análises, chegaram à conclusão de que o papel da Educação Escolar consistia em reproduzir a sociedade em que ela se insere. Em contrapartida à proposta de resolução das injustiças sociais, postulada pelas teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas inferem que todas as reformas escolares malograram “tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. (SAVIANI, 2009, p.15). Dentre as diversas manifestações contra os modelos de educação não-críticas, destacam-se as que reverberaram e que atingiram um maior nível de elaboração teórica, porém sem colocar em questão a prática pedagógica. São elas: *teoria do sistema de ensino como violência simbólica*; *teoria da escola como aparelho ideológico de Estado* e *teoria da escola dualista*.

A primeira teoria que concebeu o sistema de ensino como violência simbólica está desdobrada na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, dos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Cleud Passeron. Em seus escritos, observam-se severas críticas a instituição escolar, descaracterizando sua autonomia absoluta. Desse modo, o termo “violência simbólica” aplica-se a instituição escolar, haja vista que reproduz privilégios existentes na sociedade, favorecendo o sucesso daqueles que pertencem à classe dominante, o que nada mais são do que os herdeiros do sistema capitalista.

Para os estudiosos dessa teoria, toda a sociedade, independentemente de sua organização, se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sob o pilar da força material e sob sua determinação, institui-se um sistema baseado nas relações de força simbólica, em que a função é substanciar as relações de força material.

Nesse sentido a violência simbólica se manifesta de diversas formas, como nas propagandas, programas de TV, jornais, pregação religiosa, educação familiar, dentre outras, conduzindo o indivíduo a agir e pensar por imposição, sem perceber essa coerção. Assim, a cultura e os sistemas simbólicos podem se transformar em instrumentos de poder ao legitimarem a ordem vigente, tornando o comportamento social homogêneo.

No cerne de seus estudos, Bourdieu e Passeron (2009) explicitaram essa questão, buscando demonstrar a ação pedagógica como imposição da cultura das classes dominantes aos grupos dominados. Isso revela que para a teoria, a função da educação consiste em reproduzir as desigualdades sociais, ao passo que, a reprodução cultural colabora com a reprodução social.

Em vista disso, o indivíduo que teria sucesso no meio escolar seria aquele oriundo de uma classe privilegiada, uma vez que a educação familiar desses estudantes era muito próxima daquela que recebiam na escola, ou seja, seus hábitos familiares seriam análogos aos hábitos propagados no ambiente escolar.

A teoria da escola como um aparelho ideológico de estado, é a segunda dentre o grupo de teorias crítico-reprodutivistas. Louis Althusser (1987) expoente desses princípios, ao analisar a reprodução das condições de produção, que envolve a reprodução das forças produtivas e as relações de produção existentes, inseriu o conceito de “Aparelho Ideológico de Estado”. Para o autor, esses aparelhos são representados pelo âmbito religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, informativo e cultural, e, funcionam por meio da ideologia e da repressão.

Isso origina-se da tese de que a ideologia possui uma existência material, isto é, existe sempre ancorada nas práticas materiais controladas por rituais materiais, os quais são definidos por instituições materiais. É por meio dos aparelhos ideológicos de estado que a ideologia se objetiva. Dessa forma, a escola como sendo um destes, é o instrumento preponderante de reprodução das relações de produção capitalista. Abrangendo indivíduos de todas as camadas da sociedade, a escola impõe saberes práticos derivados da ideologia dominante.

Para Saviani (2009) grande parcela das classes mais baixas cumprem a escolaridade básica e se insere no processo produtivo do mercado. Por outro lado, há aqueles que prosseguem no processo de escolarização, porém acabam evadindo-se. Há ainda uma diminuta parte que atinge o “ápice da pirâmide” escolar: aqueles que se tornam os agentes da exploração, ou seja, os profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1987). Em outras palavras, trata-se de reproduzir as relações de exploração próprias do sistema capitalista.

Nesse sentido, a escola não oferece oportunidades igualitárias para todos, contribuindo cada vez mais para a disparidade de condições de vida entre os grupos sociais. Assim, a ideologia dominante calcada na instituição escolar, obstrui a

expressão dos anseios da classe dominada e o seu pensar e agir conscientes sobre os determinantes sociais que manipulam seus modos de vida.

A terceira teoria desse grupo é designada como *teoria da escola dualista*. Elaborada pelos franceses Christian Baudelot e Roger Establet tem como princípio que a escola, mesmo aparentando ser uma instituição unificadora e unitária, é dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão de classes da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado. Se há uma sociedade separada por classes, não é possível que haja uma escola única. Desse modo os autores pontuam duas escolas totalmente divergentes: a escola secundária superior (SS) e a primária profissional (PP) que correspondem a divisão de classes.

Sob esta direção, Baudelot e Establet consideram a escola como um aparelho que reproduz relações sociais de produção capitalista. Nessa teoria há a retomada do conceito de aparelho ideológico de estado de Althusser e como tal, a escola cumpre duas funções basilares: a contribuição para a formação de força de trabalho e para a imposição da ideologia dominante burguesa.

Verifica-se que o papel da escola é a disseminação da ideologia burguesa. “Isso é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar [...] a sujeição e o disfarce da ideologia proletária”. (SAVIANI, 2009, p. 25). A especificidade dessa teoria está no fato de que reconhece a existência de uma ideologia do proletariado, porém esta deriva e existe fora da escola, ou seja, nas classes operárias e em suas organizações. Destarte, a escola configura-se como um aparelho ideológico da burguesia e está a serviço de seus interesses.

Frente a essas proposições teóricas examinam-se dois fatos: as teorias não-críticas sistematizam uma forma de organização e funcionamento das instituições escolares, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas realizam uma análise acerca dos determinantes sociais, políticos e econômicos que envolvem a escola, porém não apresentam uma proposta pedagógica para que o cenário analisado possa ser transmutado. Em suma, o que se percebe, é que houve uma mudança qualitativa nas teorias pedagógicas, que passaram a analisar criticamente e encontrar contradições na educação escolar, oportunizando que novas reflexões surgissem no tocante aos seus efeitos na formação humana.

A partir de uma análise cautelosa acerca das principais teorias não-críticas da educação que repercutiram nos estudos acerca do modelo de escola a ser

difundido, Saviani (2009,2013) aponta que nenhuma delas, como pôde ser observado, conquistaram a escola igualitária. O autor evidencia que a solução para que todos possam ter as mesmas oportunidades, está na possibilidade de dominarem os conteúdos escolares, concebendo-os por meio de uma visão histórica e dialética. Sendo assim, o proletariado sairia de sua condição de dominado e estaria à “altura” dos burgueses, dominando o que estes dominam.

Portanto, a valorização dos conteúdos escolares, bem como o conhecimento crítico e reflexivo do real, revela um caminho para uma pedagogia revolucionária: a *Pedagogia Histórico-Crítica*. Corroborando apenas com a defesa do ensino de conteúdos teórico da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada teoricamente no final da década de 1970 pelo professor Dermeval Saviani, vem de encontro com os preceitos das tendências educacionais que se fizeram fortemente presente nas escolas brasileiras durante as últimas décadas. É considerada por Saviani (2009,2013) uma teoria crítica, ao passo que, diferentemente das tendências postas anteriormente, dedica uma visão crítica aos modos de organização da sociedade e, ao mesmo tempo, apresenta uma proposta pedagógica pautada nos postulados crítico-dialéticos.

Ao contrário das pedagogias de caráter pragmatista, que surgiram como novas alternativas para a equalização social – e que fracassaram, a Pedagogia Histórico-Crítica se contrapõe à visão de que o conhecimento apenas fornece as bases para que os processos psíquicos do indivíduo se adaptem ao ambiente. Sob outra direção, defende que quanto maior acesso aos bens culturais mais elaborados, mais os indivíduos poderão se desenvolver em sua plenitude como seres humanos ativos e conscientes de suas condições de vida. Saviani (2009) considera, pois, que a escola precisa cumprir o seu papel de socializar o conhecimento científico para todos, tendo em vista que cada indivíduo carrega o potencial para aprender e desenvolver funções psíquicas indispensáveis ao seu aprimoramento afetivo, moral, intelectual, motor, dentre outros fatores que o caracterizam como ser humano social.

A Pedagogia Histórico-Crítica como expressão de uma visão crítico-dialética de educação, envolve a necessidade de articular uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade e não sua manutenção. Sob esta visão, conceber a escola como um organismo da sociedade civil capitalista (OLIVEIRA, 1987) não significa tratá-la como uma instituição condenada à reprodução da estrutura de poder e de exploração. Essa perspectiva mostra que a escola atual

como fruto da organização social comandada pelo capital, não impede que haja ações contraditórias a fim de que ocorra uma formação para além do atendimento aos interesses mercantis, que balizam o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

É devido a essa estrutura de poder - que interfere diretamente na organização dos sistemas de ensino, na formação (inicial e continuada) e nas condições de trabalho do professor, que tendências não críticas ainda se fazem fortemente presentes nas instituições escolares, impondo inúmeros desafios à verdadeira humanização dos indivíduos, defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica. Mas essa é uma questão complexa que será abordada mais à frente deste trabalho.

O que se cumpre validar, por hora, é que fundamentada pelos aspectos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético e pelos caracteres psicológicos da Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das tendências pedagógicas brasileiras, surge como uma forma de superar as práticas escolares fragmentadas, desumanizadoras e alienantes as quais balizam as potencialidades dos indivíduos. Seu objetivo é um ensino desenvolvente, que forneça as condições para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos científicos, qualifiquem seu psiquismo e tenham as condições de se emancipar, desenvolvendo maximamente a consciência de todos, principalmente aqueles oriundos da classe proletária, que sofrem privação das conquistas humano-genéricas.

Nesse sentido, a luta da Pedagogia Histórico-Crítica está na garantia da apropriação da riqueza produzida pelos seres humanos, que depende da “[...] possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave.” (LEONTIEV, 1978a, p. 283). Isso só é possível dentro de condições reais que permitam

“[...] suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico” (idem), por meio de um ensino que certifique a formação do homem em sua totalidade. A classe proletária, ao adquirir os mesmos conhecimentos que tem sido apropriado de forma privada pela classe burguesa, usufruirá de melhores condições de vida na sociedade capitalista demarcada por tantas desigualdades e injustiças sociais.

Desse modo, a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica de acordo com Saviani (2013) pode ser dividida em três aspectos. O primeiro diz respeito a escolha dos saberes mais desenvolvidos produzidos historicamente. Não é suficiente que o estudante incorpore esses conhecimentos de modo passivo, assim como faz a Pedagogia Tradicional, mas reconheça e compreenda as condições históricas em que

foram produzidos, suas principais manifestações no real – os quais são o ponto de partida para a imersão em suas conexões mais profundas, bem como as transformações que sofreram ao longo da história e refletem na atualidade. O segundo aspecto é nodal para que esses conhecimentos complexos, tornem-se acessíveis aos estudantes no espaço e tempo escolar, por isso precisam ser convertidos em saberes escolares, ou seja, em conteúdos, que necessitam ser compilados nos currículos que norteiam os sistemas de ensino. Já o terceiro aspecto está relacionado à organização das melhores formas para que os indivíduos se apropriem dos saberes, conhecendo as necessidades humanas que os originaram.

Comprometida com a classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica almeja oferecer uma educação de qualidade para os que tem esse direito negado. Essa qualidade está fundamentada na “passagem do senso comum à consciência filosófica” a qual se torna “condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1983, p. 13). No que tange a essa ideia, Duarte (2018) salienta que não se trata de uma consciência filosófica qualquer, mas daquela que responda de forma lógica dialética a questões que envolvem a constituição da realidade, como: o que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o homem? Como o homem se humaniza? Como se desumaniza? Qual é o sentido da vida do homem? Como ocorre a produção do conhecimento? Como o homem se desenvolve? Como se formam os valores humanos?

É evidente que essas são apenas algumas questões que o gênero humano busca responder e refletem a importância do pensamento filosófico na mudança de “concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas e místico-religiosas, que naturalizam a sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação” (DUARTE, 2018, p. 75). Essa pedagogia preocupada com a formação das camadas populares, prima por métodos de ensino que sejam eficazes no enriquecimento das capacidades humanas, superando por incorporação as contribuições tanto dos métodos tradicionais quanto os denominados “novos”. O método crítico pressupõe que o professor dialogue com o estudante a partir da valorização do conhecimento elaborado, considerando a periodicidade da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico do sujeito, bem como a sistematização dos conteúdos por meio do ordenamento e graus de complexidade que impactam os processos cognitivos do indivíduo em cada período de vida.

Tendo em vista essas assertivas, a Pedagogia Histórico-Crítica considera a escola como a instituição privilegiada para que as camadas populares possam ter acesso ao que de mais elaborado a humanidade já produziu em termos culturais. Além disso, propõe um método pedagógico que busca de forma eficaz, promover saltos qualitativos no psiquismo do homem.

3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O MÉTODO PEDAGÓGICO COMO EXPRESSÃO DA LÓGICA DIALÉTICA

Conforme já mencionado, a escola configura-se como uma instituição de caráter científico, cuja função primordial é trabalhar com o conhecimento sistematizado e não aquele oriundo do senso comum, embora há que se considerar o conhecimento espontâneo como ponto de partida para a ampliação e compreensão de maneira elaborada das questões vividas na vida em sociedade. Ora, sabe-se que o indivíduo é um ser em potencial, uma vez que a partir das relações que estabelece com outros seres humanos e da apropriação da cultura historicamente elaborada pelas gerações predecessoras, ele desenvolve funções psíquicas importantes para que internalize as máximas características tipicamente humanas conquistadas no decorrer da história.

Bem como explora Saviani (2013), justifica-se a existência da escola devido ao fato de ser a única instância social que tem como finalidade proporcionar a conquista dos instrumentos que viabilizam o acesso ao saber científico. Neste sentido, fundamentada pela concepção da lógica dialética, a escola se institui pela busca de colocar em movimento o pensamento teórico para o entendimento da prática social.

Para isso, é necessário que todas as atividades desempenhadas dentro do ambiente escolar estejam organizadas a partir dessa questão. É na escola que se encontra o conhecimento sistematizado, a cultura erudita e letrada, que precisam ser socializados com os indivíduos a fim de que haja equidade de oportunidades para todos, possibilitando a formação dos seres em direção ao humano genérico. Assim, as primeiras vias de acesso a esses saberes, demandam o desenvolvimento de funções psíquicas chave para que outras também possam ser formadas nos indivíduos. Sob esta direção,

[...] é preciso conhecer [...] a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p. 14).

Certamente, alcançar o conhecimento em sua essência, requer que o indivíduo tenha desenvolvido capacidades para se comunicar e compreenda os significados das produções culturais. Observe: o autor assinala que o principal conteúdo a ser socializado na escola está relacionado às habilidades de leitura, escrita, cálculo e noções básicas das ciências sociais e naturais. Tais saberes possuem uma existência objetiva, cabendo à escola organizar as melhores formas para disseminá-los, contribuindo para a aprendizagem desses conteúdos a partir das leis do movimento da realidade.

Tendo em vista a necessidade da realidade que precisa ser transformada em prol da verdadeira humanização a todos os homens, contemplar a função social da Educação Escolar expressa considerar primordial que o sujeito conheça a realidade sob o qual está inserido, adentrando em sua profundidade e identificando os movimentos do real, a fim de “direcionar sua atividade no mundo em direção as forças humanizadoras da sociedade”. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p.11). É o pensamento que confere a capacidade de o homem realizar essa inserção profunda no conhecimento sobre a realidade refletindo seu movimento na consciência. Isso é o que Marx e Engels (1998) entendiam como teoria. Portanto, o conhecimento teórico nada mais é do que o conhecimento do movimento real do objeto reproduzido no pensamento.

Com efeito, a partir do significado de conhecimento teórico sob o entendimento da lógica dialética pela qual fundamentou os estudos de Marx, e da compreensão da função escolar na formação dos indivíduos, Saviani (2013) sistematizou um método pedagógico inspirado no próprio método dialético utilizado por Marx (2011) para investigar o seu objeto de pesquisa. Ao enfatizar as melhores condições para socializar o conhecimento elaborado, a sistematização do movimento de ensino e aprendizagem é expressa pelo compromisso de elevar o pensamento sincrético do sujeito (que possui uma visão caótica, prévia do objeto de estudo), à síntese (visão enriquecida das múltiplas determinações desse conteúdo), mediado pelas análises (movimento do pensamento em relação às abstrações e determinações mais simples).

FIGURA 1 – A organização do ensino a partir do método dialético



Fonte: a autora

Desse modo, o ensino, a partir do método dialético, se organiza do complexo para o simples, do todo para as partes, enquanto a aprendizagem é conduzida do simples para o complexo, da parte para o todo. (MARSIGLIA, MARTINS E LAVOURA, 2019). No decorrer da jornada escolar, o movimento do ensino e da aprendizagem acontecem por meio de uma sequência lógica de conhecimentos, ou como se queira denominar, por graus de complexidade.

Lavoura e Martins (2015) assinalam que um mesmo objeto de estudo é abordado em diferentes momentos na escolarização do indivíduo, fornecendo cada vez mais elementos para compreendê-lo em suas múltiplas determinações. O conteúdo “água” é um exemplo bem claro: pode aparecer desde a Educação Infantil – explorando seus aspectos empíricos de reconhecimento como cor, textura, utilização no dia a dia, passando para o Ensino Fundamental, cujo foco central será a abordagem do ciclo da água, características, utilização no fornecimento de energia para a vida humana, poluição, etc., chegando ao Ensino Médio que haverá o estudo da composição química da água, e que exigirá conhecimentos sobre moléculas, densidade, pressão, átomos, dentre outros.

Este é um exemplo claro que percorre o método pedagógico e demonstra que o salto qualitativo do conhecimento espontâneo para o elaborado, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não ocorre de modo sagaz e instantâneo. É durante toda a vida escolar do sujeito que esses saberes vão

alcançando níveis mais complexos. Tal processo justifica a concepção exposta acima por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), ao passo que o professor enquanto mediador, detém o conhecimento em sua síntese e cabe a ele transpor todo esse conteúdo por meio de diferentes estratégias a fim que se torne possível a aprendizagem pelo estudante, que a cada apropriação do conteúdo, terá condições de incorporar novas determinações do fenômeno em sua profundidade. Percebe-se que tanto o ensino proporciona desenvolvimento, quanto o desenvolvimento em iminência ou consolidado, permite a incidência do ensino. Eis a presença da lógica dialética! (MAGALHÃES; MARTINS, 2021).

Por seu turno, a mediação das abstrações no campo da educação escolar, possui papel fundamental para que o salto qualitativo do conhecimento ocorra, ao passo que infere decisivamente no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. É neste momento que as melhores formas de disseminação do conteúdo pelo professor se refletem. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 352) justificam essa importância em sistematizar as condições de ensino a fim de oportunizar o acesso ao saber elaborado:

[...] reproduzir o movimento do objeto em pensamento – a busca do conhecimento teórico – não significa [...] uma reflexão mecânica, um espelhamento ou fotocópia da realidade na consciência. Se assim fosse o papel do indivíduo na busca pelo conhecimento seria meramente passivo. Bastaria mirar o objeto, ou, valendo-se de uma expressão tipicamente pós-moderna, lançar o olhar.

De pouco vale a instância escolar assumir o compromisso de (re) qualificar as funções psíquicas dos sujeitos, se o processo de mediação das análises organizadas pelo professor dirigirem os estudos aos conteúdos de ensino por intermédio de uma reflexão mecânica, puramente perceptiva e imediata. Pelo oposto, é preciso que o estudante compreenda o processo ontológico da realidade humana e como este tem se efetivado historicamente no âmbito das relações sociais. Para isso, a relação entre o ponto de partida (síntese) e o ponto de chegada (análise) reflete a dialética inerente ao método marxiano, que proporciona ao sujeito uma visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados por meio da história e das contradições.

Por esse motivo, quanto mais o pensamento for desenvolvido, mais condições de atuar de forma humana e consciente sobre a realidade o indivíduo terá. Quanto mais o homem estagnar seu pensamento nos saberes espontâneos do

cotidiano, menos qualificada será a sua compreensão acerca do mundo e maiores chances de ser alienado. Para tanto, a escola não pode desprezar a tarefa de preparar os indivíduos para a produção social e, principalmente, para a produção de si mesmos como seres livres e universais, preparados para a luta contra a produção social alienada, que impede a formação da verdadeira humanização em sua essência. (MARTINS, 2004).

Partindo dos pressupostos da lógica dialética, segundo o qual os fenômenos precisam ser internalizados como síntese de múltiplas determinações, os esforços na formação do pensamento dos sujeitos, por intermédio da Educação Escolar, se impõem como uma dessas determinações requeridas na elaboração de um outro projeto de uma sociedade igualitária e com todos os sujeitos amplamente desenvolvidos. Desse modo, a escola ao facultar, pela mediação do ensino, a apropriação dos signos culturais, transforma o desenvolvimento, bem como a estrutura das funções psíquicas. “Eis, pois, o nexó psicológico real entre a qualidade da transmissão de conhecimentos promovida pela Educação Escolar e a formação psíquica dos indivíduos”. (MARSIGLIA, *et al.*, 2019, p. 289). Esse elo entre as melhores formas de socialização do saber pela escola e o desenvolvimento do psiquismo descende do reconhecimento do papel ativo que o sujeito desempenha durante todo o seu processo formativo, determinado pelas circunstâncias históricas e sociais em que vive.

Ao longo de sua existência, o homem realiza inúmeras atividades, exercendo influência direta sobre si mesmo e na realidade ao seu entorno. Contudo, ao considerar a formação do psiquismo em seu movimento, existem atividades que possibilitam maiores avanços dos processos psíquicos no que se refere a interpretação do real e tem maior predominância no que tange a outras atividades que são secundárias – porém não menos importantes. (MARTINS, 2017). É por esse viés que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica se constituem como unidade, associando o desenvolvimento dos aspectos psicológicos à aprendizagem dos conhecimentos escolares. Para Mello e Farias (2010) considerando que o desenvolvimento do sujeito é resultado de seu processo de aprendizagem, há que se vincular as vivências da vida cotidiana com as esferas mais complexas do saber.

Ao corroborar com os princípios do materialismo histórico-dialético, o método pedagógico proposto por Saviani (2013) sistematiza as formas de promover a aquisição do pensamento teórico pelo sujeito engendrando sua capacidade de pensar

para além do saber oferecido pelo cotidiano, desvelando o mundo da cultura universal a partir de suas ligações internas. Veja um exemplo: se uma criança cresce sem ter contato nenhum com o ambiente escolar, seu desenvolvimento será mínimo, pois para se apropriar de conhecimentos científicos, indispensáveis ao seu enriquecimento cognitivo, é mister que ela experiencie as múltiplas linguagens (oral, escrita, plástico-visual, lógica-matemática, espaço temporal, gestual-corporal, dentre tantas outras) para poder se expressar e agir no mundo.

O conhecimento advindo da atividade prática do homem sobre a natureza em seus âmbitos populares e eruditos precisam ser disseminado a todos. Ocorre que, em contrapartida, devido a educação ter sido um bem de acesso apenas a uma classe minoritária, o saber fora apropriado pela burguesia em benefício de si próprio. Acerca disso, Silva (2009) pondera que a função da escola está relacionada a responsabilidade de devolver às classes populares o conhecimento que lhes fora expropriado, criando condições para que se desenvolvam cada vez mais suas capacidades cognitivas.

Sob essa perspectiva, Saviani (2009) defende o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, priorizando a socialização dos conteúdos, uma vez que se os sujeitos das classes menos favorecidas não dominarem esses conhecimentos, estarão desarmados para atuarem de forma crítica na sociedade em prol de um sistema mais justo e igualitário. Com isso, “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (SAVIANI, 2009, p.51). Libertação esta, que proporcionará “rearranjos” no processo psíquico, bem como abrirá caminhos para uma prática social humanizada.

Essa tarefa da escola, portanto, significa operar na mudança dos próprios homens e por este motivo, pode ser considerada uma prática revolucionária, permitindo a automudança consciente dos indivíduos, conclamados a atuarem na ordem social de uma forma radicalmente diferente na conquista de atividades humanas que sejam verdadeiramente autorrealizadoras. (MÉSZÁROS, 2006).

Em função disso, a escola enquanto instância mediadora da transição do saber espontâneo ao elaborado, encontra-se em um movimento dialético, ao passo que “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas”. (SAVIANI, 2013. p.20). Ao disseminar e sistematizar o conteúdo do patrimônio histórico e cultural a partir de uma relação dialética e integrada, a escola também

precisa considerar a relevância da mediação de signos e instrumentos na formação do psiquismo do sujeito, os quais se objetivam por meio dos processos educativos.

Tendo em vista essas constatações, Martins (2010) pontua que a relevância da escola em disseminar as riquezas culturais elaboradas pela humanidade, está pautada no objetivo de transformar os sujeitos rumo a um ideal humano superior, que coloque em prática suas forças criadoras. Apesar da escola, tal como é conhecida atualmente, seja fruto da sociedade capitalista, não há impedimentos para que nela se desenvolvam elementos contrários que sobrelevem as capacidades psíquicas dos sujeitos e atendam a essa finalidade. O sucesso no alcance desse escopo, demanda a organização dos conhecimentos em graus de complexidade, sendo dosados e sequenciados para que o indivíduo se desloque do seu não domínio ao seu domínio. É a partir disso que emerge a magnitude da ação sistematizada do ensino, por meio da defesa dos *conteúdos clássicos*.

3.3 CONHECIMENTOS ESCOLARES: EM DEFESA DO ENSINO DOS CLÁSSICOS

A Teoria Histórico-Cultural compreende que o psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva. Em face dessa assertiva, é na vida social os indivíduos encontram as condições essenciais para qualificar-se enquanto ser humano. Tal fato leva a considerar fundamental a existência e o papel da escola na socialização dos saberes relativos aos aspectos culturais mais elaborados a fim de que influenciem diretamente na formação do indivíduo.

A esses conhecimentos, Saviani (2009, p.17) denominou como clássicos, isto é, aqueles saberes que resistiram ao tempo. “É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é clássico da literatura universal [...] etc”. Esses conhecimentos são imprescindíveis na composição do currículo escolar, uma vez que se constitui como atividades nucleares que precisam ser distribuídas de forma sistêmica no espaço e tempo da escola.

O leitor pode estar se perguntando o porquê de a escola se preocupar em disseminar conhecimentos ditos “arcaicos, obsoletos” ainda mais considerando a importância de aplicá-los na prática tendo em vista o patamar evolutivo da sociedade em pleno século XXI. Conforme elucida Duarte (2016, p.49) em sua obra intitulada como “*Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria*

histórico-crítica do currículo”, há severas críticas aos currículos escolares por serem compostos por “conteúdos prontos e acabados, coisas mortas, inertes, desconectadas da vida dos alunos” o que acabariam por declinar o caráter ativo e contemporâneo que a aprendizagem deveria ter na era pós-moderna.

É por esse viés que a Educação Escolar é caracterizada como “conteudista” para determinados defensores, principalmente os que comungam com as aspirações da Escola Nova. Sob o seu ponto de vista, defendem uma educação baseada na vida e nos processos de construção do conhecimento, bem como em atividades orientadas pelas questões do cotidiano. Destarte o processo de humanização decorre do apoderamento dos conhecimentos produzidos pelas gerações predecessoras, fruto do trabalho, isto é, da ação humana exercida sobre a natureza de modo consciente. A esse respeito, Marx já expressava que a apropriação dos clássicos se torna vital para o processo de humanização.

Apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte, recém-engendrados. Pois não é só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX, 2011, p.110, grifos do autor).

Observa-se que Marx (2011) sinaliza que constituição do homem em suas qualidades humanas é resultante da sua própria atividade objetivada na cultura durante o percurso histórico. Os sentidos humanos formados pelos próprios homens, como o autocontrole da sua conduta, o comportamento moral, as emoções, pensamento, linguagem, etc., só são aprendidos no convívio com outros seres humanos, por isso são funções eminentemente culturais, fruto das próprias ações do homem e que interferem veementemente sobre o real.

Isso significa que o homem se humaniza e consolida sua subjetividade individual por meio das elaborações já existentes e estas vão se aperfeiçoando à medida em que o homem opera sobre o meio social, em um movimento dialético. Na esfera intelectual, esse aperfeiçoamento só ocorre graças ao

ensino dos conteúdos clássicos nas escolas, que demanda a organização desses saberes em um currículo, bem como a sua dosagem de acordo com as necessidades, em cada período do desenvolvimento do indivíduo. Com efeito, o processo de apropriação incorpora ao homem uma espontaneidade de segunda ordem.

Para compreender melhor essa denominação, Duarte (2016) enfatiza que a internalização de parte da riqueza artística pelo indivíduo, se incorpora a tal ponto que ele a externa de forma espontânea. Vale ressaltar que não se trata daquela espontaneidade de senso comum, mas uma espontaneidade formada e apropriada. Não é a espontaneidade dos processos psíquicos elementares, mas dos processos psíquicos superiores. Quanto mais o sujeito internalizar e externalizar a riqueza cultural elaborada historicamente pelo gênero humano, mais desenvolvida será a sua subjetividade.

O processo de apropriação das formas culturais mais elevadas não descarta as demais formas, mas produz uma superação por incorporação. Todavia, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, essa internalização não pode ocorrer sem a mediação do trabalho educativo. Essa mediação caracteriza-se por um processo intencional e sistematizado do ensino escolar. Verifica-se então que a socialização dos conteúdos escolares não se designa como uma transferência mecânica de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a do estudante, como se fosse uma folha em branco a ser preenchida por conteúdos inativos. Conforme elucida Duarte (2016, p.59)

[...] O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Diante disso, qual é o critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos na sociedade? O saber mais elaborado é aquele que possibilita a objetivação do homem de modo cada vez mais livre e universal. Portanto, identifica-se os saberes mais desenvolvidos de acordo com a sua universalidade. Cumpre enfatizar que para alcançar essa condição, o conhecimento precisa ser objetivo, ou seja, que apresente as leis que regem determinados fenômenos, tanto no que se refere aos fenômenos naturais quanto sociais. Ser universal, significa ultrapassar, resistir às particularidades de cada época, lugar, organização social, etc. Esse

conhecimento, por ter um caráter histórico é questão central posta na Educação Escolar. Isso, porque, conforme pontua Saviani (2013), ao constituir-se em sua historicidade, os conteúdos escolares precisam ser aprendidos também em seu caráter histórico, ao passo que sua existência fora – e ainda é, produzida a partir de condicionantes sociais. O conhecimento enfrenta constantes contradições na história e sua veracidade está a serviço de possíveis novos nexos causais dos fenômenos a serem desvelados pela ciência.

Duarte (2016) defende que os conteúdos clássicos a serem ensinados na Educação Escolar, bem como as formas pelos quais serão organizados pelo professor precisam ter como referência uma visão de mundo pautada no postulado materialista, histórico e dialético. Caso contrário, os conhecimentos clássicos poderão sucumbir ao relativismo e ao dogmatismo. No relativismo, os clássicos são considerados relevantes apenas para um grupo social em particular, perdendo seu valor em outras culturas (neste caso não são vistos como universais). No dogmatismo, os clássicos são considerados como verdades absolutas, independente das circunstâncias históricas. É na direção à superação dessas concepções, que a Pedagogia Histórico-Crítica se firma na luta pela emancipação do gênero humano, por intermédio dos conteúdos clássicos do campo artístico, científico e filosófico.

Com isso, é extremamente necessário que os conteúdos sejam internalizados pelos estudantes, conduzidos sob um olhar crítico, que seja capaz de colocar o pensamento em movimento a fim de compreender as objetivações humanas em sua totalidade e conhecer as possibilidades de transformação. Tendo o desenvolvimento psíquico cada vez mais complexo, esse conhecimento sobre o real, permite ao homem, o estabelecimento de estratégias para conduzir mudanças rumo ao alcance de sua humanidade. Para que isso ocorra, Vygotsky (2001) assinala que o critério de escolha desses conteúdos específicos a serem disseminados na escola, precisam ter como base a realidade concreta, isto é, a utilidade para a vida do sujeito, o que oferece pleno significado e sentido aos estudantes. Quando ensinado numa perspectiva de transmissão e recepção passiva, os conteúdos clássicos podem perder todo o seu sentido de transformação, dificultando o desenvolvimento dos processos psíquicos do sujeito. Quanto mais esses conteúdos forem ensinados com um fim em si mesmos, menos chances de ação consciente pelos indivíduos haverá na sociedade. Essa questão reflete a falta de motivos para aprender algo novo, uma vez que os

conteúdos, esvaziados de significado e sentido ao serem ensinados, na perspectiva do estudante, não possuem vínculo com a sua prática social.

Por isso, em questão de trabalho educativo é mister que se reconheça quais saberes e quais formas podem produzir o desenvolvimento do pensamento. A apropriação dos conteúdos escolares, isto é, do conhecimento científico, oportuniza ao homem a condição de compreender novos significados, expandir seus horizontes de percepção, bem como transformar os modos de interação com a realidade que o cerca. Permite a ele outrossim, a modificar a forma e o conteúdo do seu pensamento. (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016).

Leontiev (1978a, p. 283) ao considerar a estrutura da sociedade de classes enfatiza que “para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”. Com isso entende-se que a escola é também um espaço de luta e contradição e, evidente que não é a instância determinante das relações sociais, mas uma forte influenciadora para estas, uma vez que possui intervenção direta na formação dos sujeitos, bem como em seus modos de se relacionar e compreender os fenômenos da realidade objetiva.

Em face do exposto, situar os clássicos na instituição escolar não é suficiente para a formação dos indivíduos. As formas como esses conhecimentos são socializados impactam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento. É aqui que se torna fundamental a mediação e articulação adequada por parte do professor “entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas”. (DUARTE, 2016, p. 109). Formas estas, que por vezes, revelam a concepção de mundo do professor.

Esses conhecimentos clássicos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica são instrumentos psicológicos complexos e o domínio pelo estudante, de toda a riqueza de atividade humana integrada nesses saberes, acarretará um eficaz desenvolvimento no seu psiquismo. Dessa maneira, para que o sujeito incorpore maximamente esses conhecimentos, o trabalho educativo do professor pode estar atrelado às formas mais avançadas de ensino, pois é fato que a escolarização pode *potencializar* ou *limitar*, *expandir* ou *balizar* as possibilidades de autonomia, criação, imaginação, evolução e desenvolvimento do sujeito.

Em suma, a Educação Escolar reconhecida como instituição pautada no ensino dos conhecimentos clássicos não se caracteriza como proposta “conteudista” focada unilateralmente na transmissão do saber científico em si e por si. Martins (2011, p. 232) propõe a “tríade forma–conteúdo–destinatário” como exigência fulcral no ensino, pois “nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. O estudante como sendo o destinatário desse processo é compreendido como sujeito que ao longo de cada período da sua existência, sintetiza a história das apropriações que lhe foram oportunizadas a partir de suas condições objetivas de vida.

Afirmado o caráter da Educação Escolar, a disseminação dos conteúdos clássicos tem como objetivo o desenvolvimento integral dos indivíduos, cuja incidência se consolida no processo de fazer emergir novos comportamentos complexos formados culturalmente, isto é, novos processos funcionais superiores fundamentais para que os indivíduos se firmem como sujeitos e não sujeitados da sociedade. (MARTINS, 2011). É sob essa concepção que Vygotsky (2001) dirigiu seus estudos e constatou que a psicologia de caráter educacional e a pedagogia escolar, são ciências indispensáveis ao ensino desenvolvente. Essa aliança demonstra que a Educação Escolar, ao priorizar o desenvolvimento de funções psíquicas importantes ao homem, “quebra” o ponto de vista de que a instrução do ser humano pode ser realizada da mesma forma que se adentra animais, ou por meio do ensino de hábitos pragmáticos, que não desempenham nenhuma influência significativa no desenvolvimento do indivíduo.

Conforme já apresentado, para que o desenvolvimento multilateral do indivíduo ocorra de forma qualitativa há que se considerar a necessidade de uma neoformação psicológica basilar ao processo de humanização: o pensamento. O ato pensante apresenta componentes complexos, que não permitem reduzi-lo a um simples fluir de imagens que vai e vem na consciência humana de forma livre. (VYGOTSKY, 2011). A conquista do pensamento de natureza teórica no indivíduo, perpassa inúmeros processos complexos que atingem seu ápice na atividade específica do estudante inserido no ambiente escolar, a partir da apropriação dos conteúdos essenciais que são capazes de re(qualificar) seu psiquismo.

3.4 A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR E A DIALÉTICA ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Todas as objetivações humanas é fruto da atividade do homem na realidade natural e social, a serviço de um determinado fim. Como um conceito central no Materialismo Histórico-Dialético, a atividade, em termos gerais, está relacionada às ações humanas, sendo compreendida na Teoria Histórico-Cultural, como um fator de análise do desenvolvimento e do comportamento do homem. Sendo assim, considera-se que um dos tópicos principais dessa psicologia está na relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a aprendizagem, cujos potenciais são viabilizados pela escolaridade. Nesse contexto, a aprendizagem é vista como uma atividade extremamente necessária e possui determinadas particularidades ao longo do processo formativo do homem.

Ao analisar o conceito de atividade, Leontiev (1978b, p.76) enfatiza que esta tem como finalidade orientar o sujeito na realidade objetiva.

[...] a atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.

Enquanto fenômeno objetivo da vida material, a atividade visa a satisfação das necessidades humanas, sendo caracterizada, em termos psicológicos, pela intencionalidade dos atos de quem a pratica. É importante destacar que o conceito de atividade não pode ser atribuído a qualquer processo, mas apenas aos que estabelecem relações entre o homem e a natureza e que atendem às suas necessidades. É a contradição entre o mundo material e o psiquismo que garante o movimento do real, contribuindo para que surjam novas atividades e por consequência, novas formações psíquicas no percurso do desenvolvimento humano.

[...] é na atividade onde se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, à sua imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus produtos. Tomada deste ângulo a atividade parece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos “sujeito-objeto” (LEONTIEV, 1978b, p. 76).

A atividade como sendo as ações humanas na realidade concreta repletas de intencionalidades com o intuito de atender necessidades específicas, pleiteia a qualificação de uma outra função psíquica importante, que é o pensamento. Ora, se a atividade está ligada ao pôr teleológico, cuja premissa é o planejamento do objetivo final de uma ação na consciência do indivíduo, o pensamento urge tendo em vista a solução de demandas da atividade. Nesse processo, o pensamento se efetua a partir de operações mentais conscientes, as quais são orientadas pela satisfação de necessidades ou vontades do sujeito. Com efeito, o pensamento se torna um processo mental real, vinculado às experiências subjetivas, que são reflexos da realidade objetiva. (MARTINS,2011).

Nesse sentido, Martins (2011, p. 153) acentua que o pensamento é um sistema de operações intelectuais que “possui um princípio – a situação-problema representada pela tarefa – e um fim – a consecução satisfatória da necessidade condicionada pela solução da referida situação”. Conduzida pelos processos de pensamento, a atividade é movida por um motivo direcionado a um objeto. Por isso, para compreender o motivo de determinada atividade, é imprescindível que a necessidade vá ao encontro do objeto. Para que as ações surjam, é preciso que a finalidade esteja conscientemente relacionada com o motivo. Por exemplo, conhecer o desenvolvimento humano pode ser a finalidade de uma ação para um estudante de pedagogia. Portanto, a definição dos conteúdos de ensino pode ser considerada como o objeto de sua necessidade. Não obstante, o fim dessa ação está relacionado com o motivo dessa atividade do estudante, que podem ser vários, como obter um diploma, tirar boas notas ou a vontade de crescer profissionalmente. (MAGALHÃES, 2018).

Em síntese, tal atividade pode ser revelada no pensamento do estudante da seguinte maneira: “*eu tenho como objetivo conhecer o desenvolvimento humano (fim) me apropriando dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (objeto da necessidade) porque eu quero qualificar o meu trabalho enquanto futuro professor (motivo)*”. Assim, a consciência vai se estruturando a partir das intervinculações entre o motivo da atividade e os fins das ações.

Sendo que não é toda e qualquer atividade que garante o desenvolvimento de novos processos psíquicos, Leontiev (2010) sinaliza que existem atividades mais importantes ao desenvolvimento do psiquismo humano ou que o conduz em cada período da vida. Essa atividade guia se torna responsável pelas principais transformações no psiquismo e na personalidade do homem desde a sua

mais tenra infância, além de possibilitar o surgimento de outras atividades que se tornarão guia no próximo período.

Se o presente estudo tem a ver com o problema da formação do pensamento teórico da criança inserida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é válido explorar quais são as características principais que envolvem a atividade guia nesse período de desenvolvimento a fim de desvelar quais são as suas próprias ações na realidade escolar para que ela se aproprie dos conteúdos teóricos.

A atividade guia da criança em idade escolar (6 a 10 anos) é denominada de *atividade de estudo*. Compreendê-la como a atividade principal nesse período da vida significa entendê-la como uma atividade que tem como meta o desenvolvimento e a formação do pensamento teórico, sendo estruturada a partir dos procedimentos que envolvem a disseminação dos conteúdos científico, bem como os procedimentos de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVYDOV, 1988). *A priori* há que se esclarecer ao leitor, que não se pode confundir a atividade de estudo com ações corriqueiras realizadas pelas crianças na escola como avaliações, leitura de textos, resolução de exercícios para fixação de conteúdo, dentre outros. Segundo os estudos de Asbahr (2017) estas ações podem integrar a atividade de estudo se as suas finalidades forem consentâneas com os motivos dessa atividade na intenção da formação do pensamento teórico. Mas, por outro lado, podem ser meras operações que contribuem minimamente para a formação da criança.

O ingresso na escola acarreta profundas mudanças ao desenvolvimento infantil. É evidente que não se pode descartar que a aprendizagem da criança ocorre bem antes de sua entrada na escola, a iniciar-se pelo contato com os adultos mais próximos que a cuida, o que torna possível inferir que aprendizagem escolar não se inicia no vazio. Davidov (1988, p. 158) pontua que além da mudança em seu lugar social, há também transformações internas:

[...] com o ingresso na escola a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral o direito, aspectos ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas”.

Para que haja a apropriação do conhecimento pelas crianças, é mister que ocorra um tipo singular de atividade, isto é, a atividade de estudo que está relacionada à atividade humana representada nas formas mais desenvolvidas de consciência social. Cumpre enfatizar que a aprendizagem se integra a todas as

atividades tipicamente humanas e a atividade de estudo, especificamente, possui estrutura e conteúdo próprio, divergindo-se de todas as outras atividades que a criança desempenha. É essa atividade principal que determina a manifestação das principais neoformações psicológicas tais como a consciência e o pensamento teórico, definindo o desenvolvimento psíquico geral das crianças (DAVYDOV, 1988).

A imersão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acarreta profundas transformações externas e internas na criança. Conforme mencionado, há uma ruptura no universo infantil. Aquela que anteriormente teve vivências na escola de Educação Infantil, agora experimenta uma nova posição social, cujas obrigações implicam na organização do seu trabalho de modo sistemático e na incumbência de novos direitos e deveres. A escola passa a ser iminentemente, o núcleo da vida das crianças.

Compreende-se assim que atividade de estudo não se forma de modo espontâneo, natural. Pelo contrário, é preciso que a escola nos seus anos iniciais prepare a criança para a organização de sua atividade cognitiva, isso significa formar a conduta de estudante. “A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária”. (ASBAHR, 2017, p. 174). É nesse processo que a formação de motivos para o estudo se faz extremamente necessária.

Ao ingressar na escola dos anos iniciais as crianças demonstram entusiasmo para aprender a ler e a escrever, ou seja, apresentam o desejo de estudar, de conhecer o novo. Ao ser socialmente valorizada, a entrada na escola produz o interesse inicial da criança em apreender todo esse novo universo do saber. É comum que as crianças em nível de primeiro e segundo ano de escolaridade, tragam consigo inúmeras curiosidades refletidas nos famosos “por quês”, o que demonstram suas necessidades intelectuais. Em vista disso, Asbahr (2017, p. 174) pondera que

[...] a questão colocada no processo de constituição da atividade de estudo é como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem: Como surgem essas novas necessidades? Como as necessidades de conhecer podem converter-se em motivos impulsionadores da atividade de estudo?

A atividade de estudo, ao gerar mudanças no sistema psíquico da criança, contribui para a formação da necessidade cognoscitiva e dos motivos que a corresponde. Por exemplo, uma criança que iniciou sua atividade de estudo tendo

motivos afetivos, como satisfazer a professora, no decurso de suas ações, a própria realização, bem como os resultados obtidos, suscitou motivos superiores, o que significa que o motivo passou a ser aprender. Leontiev (2010) compreende essa transformação de motivos e infere que um dos papéis da Educação Escolar é a transformação dos motivos compreensíveis em motivos eficazes.

Como ocorre esta transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (LEONTIEV, 2010, p. 70-71).

Assim a criança começa a instituir uma graduação de motivos e a controlar o seu comportamento. Acontece um salto qualitativo no seu desenvolvimento, ao passo que está aprendendo o autocontrole de sua conduta. O seu pensamento tende a superar a predominância das necessidades biológicas presentes até então. Porém, essas transformações iniciadas na precedente atividade principal de jogo de papéis, concretizam-se na atividade de estudo, a depender da qualidade das mediações pedagógicas do professor.

A criança enxerga na figura do professor uma autoridade pela qual deve respeitar e valorizar. Desse modo, todas as tarefas proporcionadas pelo profissional são vistas como leis para os pequenos estudantes, o que não deixam de ser relevantes, dado que estas ainda não possuem as condições necessárias para compreender o significado de todas as ações realizadas em prol de sua formação. É sob esta direção que os motivos das crianças em idade escolar estão fortemente vinculados à relação com o professor, o que significa que os motivos são predominantemente afetivos. Tais motivações de caráter emocional não se referem às ações de estudos, porém, se considerá-los como ponto de partida do trabalho pedagógico do professor, tornam-se eficazes. Por isso, é essencial que o professor estabeleça os melhores meios para transformar os motivos afetivos em motivos cognitivos. (ASBAHR, 2017).

Via de regra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que o entusiasmo da criança pela escola e pelo estudo começa a declinar e

desencadeiam-se os problemas de ordem indisciplinar. Nesse período as funções psíquicas superiores transmutam-se para mais complexas e com isso, as crianças possuem maiores condições de apreender as explicações dos fatos, porém, paralelamente, há uma queda no interesse pelo estudo. De acordo com Davydov (1988) tal fato se deve à fragilidade na organização do ensino, cujos conteúdos são pautados no entendimento empírico dos fenômenos, que pouco satisfazem as necessidades intelectuais das crianças. Há um predomínio de ações de memorização mecânica dos conteúdos, em detrimento do desenvolvimento do pensamento teórico.

Em contrapartida a esses tipos de ações mecânicas, Davydov (1988) defende que o ensino desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisa conferir aos estudantes a apropriação teórica do real, sendo esta a essência da atividade de estudo. Os conteúdos escolares – os quais expõem as formas mais elevadas da consciência social é o objeto de internalização por parte do sujeito. Nas palavras autor “as crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de estudo”. (DAVYDOV, 1988, p. 169). Assim, esse grau de apropriação dependerá do modo como o professor irá organizar o ensino.

Nesse ínterim, a criança, no início de sua vida escolar não carrega a necessidade própria de apreender conhecimentos teóricos. Essa necessidade apenas desponta durante a realização das tarefas de estudos, as quais demandam um processo real de apropriação de conhecimentos. Destarte, Davydov (1988) pontua que os saberes teóricos se configuram como o conteúdo da atividade de estudo e, ao mesmo tempo, sua necessidade.

A *tarefa de estudo* como sendo uma categoria de análise para a investigação da atividade de estudo é compreendida como a unidade entre a finalidade da ação e as possibilidades para almejá-la. Com isso, “a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de modo passivo, mas sim como resultado da busca autônoma por meio da resolução de uma tarefa de estudo”. (ASBAHR, 2017, p. 180). Sendo assim, a tarefa de estudo se configura no elo entre o objetivo e a ação e as condições concretas para o seu alcance. Para Davydov (1988, p.174) esse processo é a estrutura da atividade de estudo.

[...] Durante a solução da tarefa escolar os alunos identificam a origem do “núcleo” do objeto integral estudado e, utilizando-a, reproduzem

mentalmente este objeto. Com isso, ao resolver a tarefa escolar, as crianças completam uma espécie de micro-ciclo de ascensão do abstrato ao concreto como meio de assimilação dos conhecimentos teóricos.

A relação que há entre tarefa de estudo e as ações a serem realizadas, bem como as tarefas específicas a serem resolvidas por meio do procedimento aprendido é um fator central para a organização do ensino. A tarefa de estudo apresenta-se como a unidade entre forma e conteúdo no processo de ensino e a sua organização parte de um problema de aprendizagem que tem como intuito reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito (conteúdo). Isso não significa assegurar que o estudante aprenda somente a verbalizar um conceito (muitas vezes memorizado de forma mecânica), mas que compreenda e se aproprie do movimento histórico que produziu a necessidade de elaboração deste.

A necessidade de aprender gerada pelo professor no estudante, provoca a apropriação dos conhecimentos teóricos e os motivos para assimilar os procedimentos que envolvem a reprodução desses saberes por intermédio das ações de estudo, as quais são direcionadas pela resolução de tarefas de estudo. Por isso, é fundamental para a tarefa de estudo, que o estudante esteja motivado a aprender.

Dito de outro modo, o ponto de partida para a apropriação dos conceitos científicos é o enfrentamento de uma situação-problema de caráter teórico e que requer determinadas ações de estudo para a sua solução. Nesse cenário, o papel do professor consiste em propor tarefas de estudo que oportunizem aos estudantes um movimento dialético do pensamento, isto é, a reflexão do percurso histórico de elaboração do conceito, de tal modo que se sintam como coparticipantes da produção do conhecimento científico. Ao criar situações-problemas, o professor proporciona aos estudantes a autonomia na resolução das tarefas de estudos, bem como a formação da capacidade de estudar.

Diante disso, durante a formação da atividade de estudo surgem “as bases da consciência e do pensamento teórico e das capacidades psíquicas a elas vinculados (reflexão, análise, planificação)”. (DAVYDOV, 1988, p. 176). É nesse processo que o estudante modifica suas relações com seus objetos de estudos, com ele mesmo e com os outros indivíduos, tornando-se sujeito de sua atividade. Porém quando é percebido uma organização do ensino respaldado nas bases do conhecimento empírico é habitual encontrar estudantes com dificuldades para

discriminar os nexos conceituais internos de um objeto ou fenômeno. Segundo Rosa, Moraes e Cedro (2016) isso acontece quando no ensino há uma exploração aparente do conceito, visto que a sua exemplificação, operacionalização ou definição adequada não asseguram que o estudante se aproprie dos caracteres essenciais daquele objeto.

Com isso, os conceitos científicos constituem as bases de todo o processo de ensino e é a referência fundamental para a formação da consciência e do pensamento teórico do indivíduo. Esses conceitos como representações da realidade são caracterizados por signos específicos e se apresentam como ferramentas do pensamento, que possibilitam o indivíduo a operar mentalmente com aquilo que não está diretamente presente. (DAVYDOV, 1988).

No decorrer do período da atividade de estudo, em que o estudante desenvolve capacidades de controlar a sua produção cognitiva e a consciência sobre os seus próprios processos de aprendizagem, é fundamental que haja um trabalho pedagógico sistematizado e intencional que promova processos analíticos a fim de que haja a ascensão do abstrato ao concreto. Quando o indivíduo sobrepuja os conceitos cotidianos, passando a enxergar a sua realidade por meio dos conceitos teórico, terá melhores condições de compreender o real em sua complexidade. Facci (2006, p. 134) exemplifica esse processo:

Pensemos, por exemplo, no conceito de flor. O indivíduo aprende rapidamente o que é uma flor, ele vê essa flor no jardim, no vaso e tem esse conceito espontâneo. Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida, são classificados como flor. Quando ele vai para a escola, ao estudar Botânica, o conceito de flor se amplia: cálice, corola, androceu, gineceu. Suas informações são ampliadas e ocorre uma modificação no conceito espontâneo que o sujeito tinha. Esse conceito pode ser cada vez mais aprofundado, chegando a um estudo cada vez mais específico que complexifica o seu entendimento do conceito de flor.

Não é qualquer atividade de estudo que promoverá o desenvolvimento do pensamento teórico. Por esse motivo a Teoria Histórico-Cultural em congruência com a Pedagogia Histórico-Crítica aponta para um ensino desenvolvente, ao passo que essa categoria de atividade precisa ser planejada e organizada tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico. Em função disso a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos estudantes necessitam constituir-se como uma unidade dialética.

As ações realizadas pelo professor precisam impulsionar no estudante, a necessidade de incorporação do conceito, possibilitando que os motivos da atividade estejam coerentes com o objeto de estudo de forma consciente. É este, pois, o objetivo do ensino destinado às crianças em idade escolar: a formação do pensamento teórico, que só poderá ocorrer por meio de um ensino qualificado que oriente, dê sentido e potencialize as ações de estudo.

Diante disso, o estudo é a atividade principal que conduzirá o desenvolvimento da criança em idade escolar. Porém se esta é atividade principal, mas não a única, há outras que, não menos importantes, também atuam na formação integral do homem, contribuindo para que suas funções migrem para as formas superiores de conduta humana.

3.5 OS PROCESSOS FUNCIONAIS IMPORTANTES NA FASE INICIAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A faculdade de imaginar, de pensar em objetos e fenômenos ausentes, planejar ações e estabelecer relações entre o real, são categorias de atividades psicológicas denominadas como superiores, pois são estas que se diferenciam dos processos psicológicos elementares, de origem biológica presentes em seres humanos e animais, como as ações reflexas e mecânicas.

De acordo com Martins (2011) as ações humanas, demandam ora certos domínios, ora outros, que evidenciam que o motor do desenvolvimento psicológico do homem é a riqueza de vínculos que ele estabelece com a realidade física e social. “Seu cérebro e mãos têm ampliado de maneira infinita seu sistema de atividades, quer dizer, o âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta”. (VYGOTSKY, 1995, p.37). Tal fato constata que o ser humano é superior aos demais animais, dado que sua atividade se amplia de modo ilimitado, graças às ferramentas culturais.

Conforme já salientado, a cada período do desenvolvimento humano, algumas funções do psiquismo se fazem mais dominantes, outras são secundárias, porém, todas elas são iminentes no processo de desenvolvimento humano, ocorrendo de forma dialética. Nunca desaparecem do aparato psíquico do homem, mas se complexificam ou permanecem em estado latente – a depender dos estímulos sociais recebidos.

No caso da criança em atividade de estudo, para que ela possa se apropriar do conhecimento teórico de modo a expandir seu raciocínio frente aos fenômenos sociais, é necessário que funções importantes sejam desenvolvidas a fim de potencializar essa internalização. Dentre essas funções essenciais, é válido mencionar a *atenção voluntária*, que ao contribuir com a atividade de estudo e com outras atividades, constitui-se como a imagem focal da realidade captada.

Como uma função psíquica elementar, a atenção baseia-se inicialmente em mecanismos neurológicos inatos e involuntários, representados por estratégias de adaptação do organismo ao ambiente. Gradualmente, a partir das necessidades da vida em sociedade, a atenção vai sendo submetida a processos que envolvem o controle voluntário do sujeito, em grande parte, fundamentado pelas mediações simbólicas. Tais necessidades exigem reações atencionais dirigidas e voluntárias para a atuação do indivíduo no meio social e isso consolidou a atenção como um instrumento fundamental na construção da cultura e do próprio ser humano.

Pode-se atestar que “o desenvolvimento da atenção é causa e efeito do trabalho” (MARTINS, 2011, p.114). Sendo assim, a atenção é uma das formas em que a percepção se torna consciente, elegendo, dentre diversos estímulos, a retenção da imagem na consciência. Ao sobrelevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora, amplia as possibilidades para o comportamento orientado a fins específicos. Isso significa que a atenção orienta mecanismos seletivos de ação, ao destacar de forma racional dadas propriedades percebidas e a abstração de outras.

O caráter *direcional e a seletividade dos processos mentais*, base sobre a qual se organizam, geralmente são chamados de *atenção* em psicologia. Com esse termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental (LURIA, 1981, p. 223, grifo do autor).

Ao selecionar dados eventos, a atenção institui a dinâmica figura/fundo, ou seja, é um processo em que determinados estímulos sobressaem como dominantes (figuras) em relação ao outros simultaneamente presentes, os quais se mantêm retidos na consciência de forma secundária (fundo). É esta dinâmica que consolida a zona perceptual que surge o comportamento e pelo qual se orienta. Martins (2011) acentua que esse campo perceptual não se limita à percepção sensorial imediata. Pelo contrário, a dominância da figura sobre o fundo, refere-se à

instituição do foco da atenção. Esse mecanismo revela um significativo grau de condicionabilidade entre atenção e percepção. Ao considerar que todo foco de atenção evidencia somente uma parte da realidade perceptual, sua ampliação se torna imprescindível à qualidade da atenção. Nesse sentido,

[...] a atenção é um processo dinâmico e altamente complexo que pressupõe contínuos deslocamentos, ademais, pelos próprios limites de se apreender da realidade, exterior e/ou interior – muita coisa ao mesmíssimo tempo. Tais deslocamentos, por sua vez, são condicionados pela atividade em curso. (MARTINS, 2011, p. 115).

Em sala de aula, a aprendizagem, gerada pelo conjunto da organização da atividade de ensino do professor e da atividade de estudo pelo estudante, não poderá ocorrer se os processos mentais da atenção voluntária não estiverem voltados à captação dos conteúdos teóricos apresentados naquele momento. Cumpre frisar mais uma vez que os motivos da atividade de estudo são fundamentais, pois influenciam demasiadamente o foco de atenção do estudante ao conteúdo proposto. Assim, os motivos possuem papel decisivo pois podem fortemente mobilizar ou inibir essa atenção. A esse respeito, Luria (1991) enfatiza que as vontades do indivíduo são as responsáveis por tornar alguns sinais dominantes e ao mesmo tempo estes inibem outros sinais, que ficam a segundo plano e que não pertencem a sua área de interesse.

Desse modo, sabe-se que a atividade humana é condicionada por necessidade ou motivos, visando sempre um objetivo. É evidente que se em algumas situações o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade serão sempre conscientizados.

[...] é justamente essa circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelas quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Basta lembrar como fica tensa a atenção de um atirador inexperiente ao puxar o gatilho ou a atenção de um datilógrafo iniciante a cada batida no teclado. (LURIA, 1991, p. 05).

Com isso, Luria (1991) quer demonstrar que quando uma atividade se automatiza, isto é, quando ela é internalizada pelo indivíduo, dadas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e desenvolvem-se sem conscientização, uma vez que o objetivo continua conscientizado. “Tudo isso mostra que o sentido da

atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do *grau de sua automatização*". (LURIA, 1991, p. 05, grifo do autor). A título de ilustração, Saviani (2013) aborda brilhantemente a questão do automatismo no processo de aprendizagem. Para o autor, é preciso que se compreenda o automatismo como condição de liberdade. Veja: para dirigir um automóvel, é necessário repetir várias vezes os mesmos atos até se familiarizar com eles. Porém, depois de um tempo, já não será preciso a repetição constante. Mesmo que de modo esporádico, praticam-se esses atos com mais facilidade e desenvoltura. A aprendizagem de tais ações exigia concentração e esforço até que fossem fixados e exercidos de modo automático. No momento em que o sujeito for capaz de dominar todo esse conjunto de ações, ele deixou de ser um aprendiz.

O foco de atenção do indivíduo movido pelos seus interesses que outrora se dispndia na aprendizagem de dirigir um veículo, uma vez automatizado muda de direção. Ao dirigir, o sujeito é capaz de operar os comandos de forma automatizada e a sua atenção pode estar voltada a outras situações como: uma conversa instigante com o passageiro ao lado, o trajeto a ser percorrido, o cumprimento das regras de trânsito, dentre outras. Imagine se não houvesse essa dominância de sinais de atenção na vida do homem. O tempo todo ele sofre uma diversidade de estímulos advindos do meio social e, se não houvesse uma seleção de estímulos, sua própria conduta seria desorganizada, mal saberia se orientar, para que lado seguir, em que som prestar atenção, etc. O ato de focar a atenção em um determinado estímulo e não no outro, está relacionado aos interesses do indivíduo naquele momento. É assim que o psiquismo humano funciona: em prol desse interesse. (LURIA, 1991).

O mesmo se aplica ao processo de alfabetização. Nesse caso também é preciso dominar os mecanismos que envolvem a linguagem escrita. Nas palavras de Saviani (2013, p.36)

[...] também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e

internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra.

Observa-se que no momento em que o indivíduo inicia a alçada à aprendizagem da língua escrita, sua atenção é totalmente voltada aos aspectos mecânicos da grafia, como sons e traçados. Uma vez internalizados, a atenção muda de foco na busca pelas significações do lido ou escrito. Dessa forma, novas demandas precisam ser criadas, isto é, novos estímulos precisam entrar em cena para que a atenção se organize de uma forma diferente. Esses estímulos nada mais são do que os elementos culturais criados no âmbito histórico-social, que sustentam o comportamento humano. Dentre os primeiros estímulos de caráter social, estão os gestos e a fala utilizados pelos adultos com o objetivo de chamar a atenção da criança. Em suma, a origem da atenção é direcionada pelos objetos da cultura e pela comunicação com o outro. (MARTINS, 2011).

Sob esta direção, a atenção só alcança seu estágio superior em decorrência do desenvolvimento do pensamento em conceitos. Ora, se o início do processo da atenção superior, conduz à formação dos conceitos, com o seu desenvolvimento, essa relação se inverte e os conceitos obtêm a capacidade de dirigi-la. Porém, para que a atenção possa cumprir o seu papel com êxito na qualidade da apropriação do conhecimento, outra função se faz essencial na vida humana: a memória. Sem ela, a herança sócio-histórica da humanidade seria impossível, uma vez que essa função psíquica é nodal para o registro e o armazenamento dos traços especificamente humanos. Para Luria (1991, p. 39, grifo do autor) a memória é

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

É por intermédio da memória que o homem é capaz de se desenvolver como tal, atuando e registrando suas marcas na sociedade. Porém, existem dois tipos de memória: a involuntária, que se situa no campo das funções psíquicas elementares, e a memória voluntária, desenvolvida no âmbito das funções superiores. Vygotsky e Luria (1996) enfatizam que a memória involuntária é representada pela forma primária de fixação mnêmica estruturadas com base nas marcas deixadas pelas experiências

nos processos estimulados pelo córtex cerebral, ocasionando registros espontâneos. Isso significa que na memória involuntária não existe utilização de estratégias específicas para a memorização. Pelo contrário, sua ocorrência é imediata e surge apenas do contato com determinado conteúdo.

Já a memória voluntária, fundada em signos, é carregada por um apelo consciente, ou seja, pela tarefa de lembrar e com efeito, alguns recursos auxiliares são convocados. Com isso, Vygotsky e Luria (1996) enfatizaram o desenvolvimento da memória como um percurso orientado culturalmente que tem início com uma prevalência imperiosa da memória involuntária. Antecedente ao desenvolvimento da linguagem e em unidade com a atenção espontânea, caminha em direção a uma prevalência relativa com a ampliação dos domínios da linguagem da atenção voluntária e do desenvolvimento do pensamento, culminando na prevalência total da memória voluntária sobre a involuntária, graças ao desenvolvimento do pensamento abstrato e de outras funções.

Martins (2011) assinala que na idade escolar, em defluência do ensino, é que se observa modificações decisivas em direção ao alcance da memorização mediada, que, progressivamente, converte a memória objetiva, isto é, aquela que fixa objetos e figuras, em memória lógica, abstrata. Nesse sentido, a atividade de estudo requer que o estudante crie os seus próprios mecanismos de memorização por meio de tarefas e ações de estudo que contribuirão de forma significativa para o alcance de níveis cada vez mais elevados do pensamento.

Se nas etapas iniciais do desenvolvimento a memória tinha caráter direto e era, até certo ponto, uma continuação da percepção, com o desenvolvimento da memorização mediada ela perde a sua ligação imediata com a percepção e contrai uma ligação nova e decisiva com o processo de pensamento. (LURIA, 1991, p. 96).

Desse modo, a memória se converte em parte interna do pensamento, isto é, em memória lógica, que adquire métodos racionais para fixar e recordar conteúdos. Porém esse trabalho só poderá acontecer de modo intencional, ou seja, por meio de uma atitude ativa do indivíduo, provocada pelos seus motivos. O professor organiza atividades a partir dos conteúdos escolares, e o desenvolvimento da função psíquica da memória possibilita a apropriação desses saberes por parte do estudante, que oportuniza a ele a condição de apreender novos significados para o mundo. Isso estende seus horizontes de percepção, modificando os modos de relação com a

realidade que o circunda, viabilizando a ele transformar o conteúdo e a forma do seu pensamento.

Todo esse processo de socialização e apropriação do conhecimento, os quais implicam necessariamente o desenvolvimento da atenção e da memória voluntária, também não ocorrem sem a linguagem, a qual se constitui como uma função psíquica superior que só é concebida na comunicação entre os seres humanos. Dado que a palavra é parte fundamental da fala, é o principal meio de comunicação vocal e oral que tem como objetivo último, propagar informações. Assim a fala é pautada em frases, que constitui a unidade basilar da expressão narrativa, em que acontece a combinação de determinadas palavras em consonância com as normas da língua.

A língua é caracterizada por um sistema singular de comunicação por intermédio da linguagem, a qual se organiza por vocabulário, sistema fonológico próprio e gramática (MARTINS, 2011). Pode-se verificar que a linguagem é um conjunto de signos que opera pela comunicação entre os seres humanos e como instrumento da atividade do intelecto. É devido a linguagem que a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser transmutada em signos. Bem, se os mecanismos de apropriação do real estão baseados na linguagem, então ela está intimamente relacionada ao pensamento do homem. Mas como?

Para Vygotsky (1995) o desenvolvimento da linguagem é o ponto crucial na história, uma vez que permitiu importantes avanços na elaboração cultural, tendo em vista a sintetização do acúmulo da experiência social da humanidade, impulsionando os mais importantes saltos qualitativos das capacidades humanas, tanto do prisma filogenético quando do ontogenético. Assim, foi possível ao homem representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, se libertando das amarras do aparentemente sensível, imediato, partindo em direção ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar. Martins (2011, p. 134, grifo da autora) pondera que

[...] a palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de *outros*. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens.

A linguagem constitui-se historicamente por signos culturais que ganham sentido na relação com o outro, no processo de produção e apropriação da

cultura humana. Sob essa perspectiva, a palavra é caracterizada como a materialização do signo, o qual alimenta a formação e o desenvolvimento da consciência do homem. Dessarte, há uma relação dialética entre a consciência e a comunicação, ao passo que ambas são nutridas e desenvolvidas pelos signos e pela lógica da interação social e cultural. A partir disso, constata-se que a linguagem é fulcral para o desenvolvimento da consciência do homem. (LIMA, 2019).

No ambiente de sala de aula, a socialização dos conteúdos organizados pelo professor acontece, na maioria das vezes, por meio de propostas de tarefas de estudos, cujos conceitos e significações são transformados em palavras, e estes, por sua vez, ao estabelecerem relações, conferem sentido a ideia a ser apropriada pelos estudantes. A produção e o consumo do saber em sala de aula, conforme pontuado por Saviani (2013) implica a comunicação entre professores e estudantes. Todavia esse movimento deve partir de um trabalho qualificado por parte do professor, considerando que a atividade de estudo tem como objetivo máximo o desenvolvimento humano na vida escolar.

A organização do ensino é fator preponderante para que a atividade principal das crianças em idade escolar e outras funções psíquicas relevantes nesse período possam conduzir a aprendizagem e ao desenvolvimento. Ambos processos têm sede de escola. Isso significa que o indivíduo necessita desse espaço, não para legitimar o conhecimento que ele já adquiriu na vida cotidiana, mas para ter acesso ao saber que ele ainda não é capaz de elaborar e sistematizar. Com efeito, ele só vai adquirir essa habilidade, por meio de um ensino intencional e que impulse a atividade de estudo.

Asbahr (2017) coloca em questão o problema na organização do ensino, em que na maioria dos casos, a atividade de estudo não se constitui como atividade principal, sendo que os motivos e as ações de estudo não se correspondem, tornando-se esvaziados de sentido. Considere esse exemplo, ilustrado por Mello (2006): uma criança de seis anos que frequenta a escola, realiza todos os dias atividades de escrita. Junto à turma, há uma pesquisadora que escreve. A criança se aproxima dela e pergunta o que está fazendo. Ela responde que está escrevendo. Rapidamente a criança quer saber o porquê de ela estar fazendo isso. A investigadora diz que está escrevendo para lembrar o que viu na escola naquele dia. A criança então lhe dirige mais uma pergunta: quem mandou?

É perceptível nessa situação que o motivo da criança realizar atividades de escrita todos os dias é porque alguém solicita, no caso, o seu professor. Isso demonstra que em nenhum momento houve um trabalho direcionado à formação de consciência dos estudantes, explicando a verdadeira função de comunicação da escrita para expressar sentimentos, pensamentos, aprendizagens. Compreenda que o motivo e a ação de estudo da criança não possuem um sentido coerente que o coloque em uma real atividade de estudo.

Desse modo, a fragmentação entre motivo e ações de estudo, só será superado por meio de um trabalho pedagógico que produza uma relação consciente entre ambos. Para isso há que se considerar que o próprio professor também esteja em constante atividade de estudo, pois se apropriando dos conhecimentos que fundamente o seu trabalho de forma concisa e coerente, obterá as melhores condições para organizar um ensino desenvolvente.

O método pedagógico, portanto, “é aquele que alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo as melhores condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas de fazê-lo”. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 21). O professor, enquanto detentor de sínteses dos conhecimentos elaborados e mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa dominar o saber científico, tendo clareza dos objetivos educacionais a serem alcançados, bem como das etapas do planejamento, com vistas a uma organização pedagógica que permita o desenvolvimento cognitivo do estudante, ou seja, que produza requalificações do psiquismo, na base dos quais se consolidam os comportamentos complexos formados culturalmente.

4 A ORGANIZAÇÃO E A ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR: A FORMAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA

A discussão acerca da formação do professor, aquele que tem o domínio do conhecimento, o qual será estabelecida importantes relações com os estudantes, se faz absolutamente necessária para analisar a sua função e o seu preparo para tornar-se um profissional qualificado em prol de um ensino desenvolvente.

Afinal, estar na escola, não é garantia de que o sujeito receberá uma formação que contemple todas as suas esferas psíquicas e saia de lá pronto ou acabado. As reflexões apresentadas nessa seção conclamam a necessidade do preparo qualificado no professor e apontam um conjunto de aspectos imprescindíveis para que esse trabalho responda com maestria, as necessidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

4.1 FORMAÇÃO, A ATIVIDADE DE ESTUDOS E DE ENSINO COMO ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR

O tipo de formação que se almeja aos sujeitos inseridos na escola, bem como a formação que os professores precisam ter para que atuem de modo a contribuir significativamente com a aprendizagem dos escolares, perpassam a reflexão sobre o universo da educação, o qual origina múltiplas reflexões, ainda mais quando se trata acerca da responsabilidade do professor se capacitar como mediador do conhecimento, possibilitando aos estudantes a síntese de seus saberes. É evidente que quanto mais o profissional se capacita mantendo uma rotina de estudos dos conteúdos a serem socializados, bem como a eleição de uma teoria coerente que fundamente os modos de organização do ensino, mais qualificado será o seu trabalho e melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento o estudante irá obter.

Conforme antevisto neste trabalho, a atividade é o que move o ser humano na elaboração do mundo da cultura e o que proporciona aos indivíduos os saltos qualitativos que os farão libertar-se dos determinantes das leis biológicas para as leis sócio históricas as quais regem o desenvolvimento do homem. Assim, com a capacidade teleológica, o ser é capaz de planejar ações e prever ao mesmo tempo os

resultados destas por intermédio do pensamento, antes que tal situação se concretize. O trabalho do professor requer um constante planejamento, uma vez que a partir do conhecimento internalizado, torna-se capaz de traçar estratégias e objetivos a serem alcançados em um certo espaço de tempo.

A formação do professor nesse sentido é um dos elementos essenciais e determinantes para que haja ações coerentes e sistematizadas no trabalho pedagógico que o profissional irá desempenhar em sala de aula. Chaves (2014), a respeito do cenário da formação de professores no Brasil, sinaliza acentuadas fragilidades nas propostas de estudos, sendo constituídas como capacitações aligeiradas, cujos objetivos se pautam em práticas a favor da aprendizagem a partir da realidade imediata dos estudantes. O que se observa são sistemas educacionais em parceria com editoras ou empresas de consultoria pedagógica que limitam os cursos de formação em apenas como saber lidar com recursos tecnológicos de fins educativos e/ou como explorar tecnicamente os livros/apostilas didáticas junto aos estudantes.

Outro grave problema exposto por Chaves (2014) diz respeito ao aligeiramento dos cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas que prometem estudos rápidos e em pouco tempo de conclusão a fim de obter a certificação o mais depressa possível. Nesse sentido, a profissão professor cumpre o requisito de ser mais uma vaga no mercado de trabalho, cujo empregado necessita vender a sua força de trabalho para sobreviver. De acordo com Vicentini (2018, p. 111)

[...] esse fato acentua, ainda mais, a alienação em nome da formação dos profissionais da educação. A superficialidade encontrada na formação continuada é uma característica do capitalismo exacerbado, pois, ao fragilizar o conhecimento do professor nesses cursos, o Estado almeja práticas que estejam em consonância com a legitimação da ordem social estabelecida, considerada natural, inalterável.

O oferecimento de cursos rápidos, por parte do poder público e dos setores privados aos profissionais da educação, mascara o real sentido da formação continuada que é o de promover um estudo teórico e reflexões do trabalho pedagógico efetuado nas escolas. As propostas desses modelos de formação, por serem mais pautados em conteúdos pragmáticos, são considerados “vazios” de estudos teóricos, o que acabam por negar aos professores “condições efetivas de aprimoramento que

os instrumentalizem para práticas educativas mais consequentes em favor de uma Educação [...] humanizadora”. (CHAVES, 2014, p. 124).

Observa-se anteriormente que no curso do aparecimento das “pedagogias novas” a função docente fora totalmente esvaziada, cujo o “saber fazer” sobrepôs de tal modo que ocorreu a “desvalorização do papel do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor”. (DUARTE, 2003, p. 607). Nesse esteio, o ensino escolar é orientado por descrições fenomênicas e interpretações presentes em representações mentais imediatas, caminho pelo qual a realidade passa a ser identificada.

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re) significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificando minimamente com a vida cotidiana. (MARTINS, 2010, p. 21).

É evidente que para transitar sobre as vias do conhecimento cotidiano, as experiências pragmáticas do sujeito são suficientes. Porém, quando se trata a escola como um espaço do conhecimento teórico com fins desenvolvimentistas, surge a necessidade de um corpo docente qualificado, que tenha desde sua formação inicial até a continuada, uma gama de saberes científicos, os quais facultarão subsídios para a organização de um trabalho pedagógico de qualidade. A esse respeito, Martins (2011) pontua que o ensino escolar voltado ao desenvolvimento humano não é aquele produzido pelo cotidiano, marcado pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas que colocam o conhecimento de senso comum em posição de destaque, operando nos limites do pensamento empírico.

O papel do professor sob a perspectiva humanizadora é organizar os conteúdos clássicos a fim de que criem condições de aprendizagem aos estudantes. Todavia, para que isso se torne possível, cabe ao docente o preparo para socializar da melhor forma, os conhecimentos que lhes fora apropriado. Assim, quanto mais saber elaborado o professor internalizar, melhores serão os níveis de aprendizagem dos estudantes.

É por isso que a preocupação com a formação deste profissional entra em evidência: que conhecimentos o professor precisa dominar para que possa

cumprir a sua função no que se refere a aprendizagem dos sujeitos? Cursos bem fundamentados que proporcionem a ampliação do repertório cultural do professor em relação aos conteúdos de ensino que irá ministrar, bem como dos saberes filosóficos, psicológicos, pedagógicos e sociais, são extremamente essenciais para um trabalho de qualidade com caráter humanizador. Assim, o triunfo no processo de aprendizagem requer que o professor domine os conteúdos escolares a serem socializados e desperte a necessidade e a importância de internalizá-los de modo que os estudantes também possam chegar a esse domínio. (SAVIANI, 1997).

Diante disso, o professor necessita obter os conhecimentos didático-curriculares que vão orientá-lo na condução das melhores formas de ensino e os saberes específicos das disciplinas escolares que irá ministrar. Por exemplo, um professor que conheça superficialmente as causas da poluição do ar terá fragilidades na socialização desse saber, sistematizando tarefas de estudo “vazias” que não proporcionarão saltos qualitativos do pensamento empírico ao teórico do estudante. Desse modo, ambos conhecimentos estão interligados e reverberam na qualidade da organização do ensino. Diante disso, Chaves (2014) demonstra que a formação inicial e continuada dos professores, não podem se reduzir a minicursos, oficinas pedagógicas e/ou propostas de procedimentos didáticos, caracterizados pela fragmentação. Nas palavras da autora

[...] o desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora. (CHAVES, 2014, p. 129).

Essa condução à reflexão só será promovida por meio de estudos teóricos, permitindo ao professor uma atividade consistente e coerente com os princípios funcionais que a educação escolar carrega, uma vez que as exigências do trabalho docente a partir de uma visão histórico-crítica, “demandam qualificação, leitura crítica e capacidade, intelectual, considerando a complexidade da educação das crianças”. (RAUPP; ARCE, 2012, p. 59). Isso significa que o professor - além do estudante, necessita estar em constante atividade de estudo.

Ora, essa categoria de atividade é o que orienta o desenvolvimento do sujeito em idade escolar. Todavia, para se capacitar, o professor também precisa estar em contínua atividade de estudo, buscando os conhecimentos mais elaborados no que tange ao universo educacional a fim de que cumpra o seu papel mediador e impulse o processo de aprendizagem da criança. Observe: ambos sujeitos, professor e estudante precisam estar em frequente estudo para se apropriarem dos saberes científicos explicativos da realidade desenvolvendo seu pensamento teórico.

Ao consolidar uma formação de excelência e ao buscar a constante atividade de estudo, o professor terá melhores condições de organizar um ensino verdadeiramente voltado ao desenvolvimento do pensamento do indivíduo, potencializando sua capacidade de compreensão dos conceitos científicos e transformando a qualidade das relações e da atuação do ser na realidade social. Para Moura, *et.al* (2016) cabe à atividade de ensino do professor despertar a atividade do estudante. Isso significa que precisa gerar no sujeito um motivo para a sua atividade, que é o de estudar e aprender de forma teórica os fenômenos da realidade. É esse o trabalho intencional na visão da Pedagogia Histórico-Crítica!

Dessa forma, o professor que se mantém em atividade de estudo e de ensino, continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe possibilitam organizar ações e, estas, promovem a internalização de saberes científicos explicativos do real, desenvolvendo o psiquismo do estudante por intermédio da atividade de aprendizagem. As ações que envolvem a sistematização do ensino implicam diretamente para que a aprendizagem também ocorra de forma sistemática, organizada e intencional. A tese de Vygotsky de que o “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento deixa claro que não é “qualquer” modelo de ensino que viabilizará a aprendizagem e o desenvolvimento do ser, pois para que isso ocorra, o sujeito necessita estar em atividade constante.

A esse respeito, pode-se depreender que não há aprendizagem sem estudo e, para isso, compreender a escola como o lócus privilegiado da apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é assumir que a ação do professor precisa estar intencionalmente organizada para esse fim. Martins (2011, p. 231) acerca da formação do professor reitera que este

[...] “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos

escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, a busca da organização do ensino fundamentada na articulação entre teoria e prática é o que estabelece a atividade de ensino professor. Se na perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui como tal por meio do trabalho, compreendendo este como uma atividade humana orientada a um fim, então, o professor também se consolida como professor pelas vias do seu trabalho que é a atividade de ensino. (MORETTI, 2007).

Conhecida a importância dessa atividade no trabalho docente, compreende-se que o bom ensino oferece contributos importantes para a superação das representações superficiais dos objetos e fenômenos da realidade, rumo à sua representação conceitual, ou seja, para a superação do conhecimento cotidiano e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento por conceitos, “[...] para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de *capacidade para pensar além das aparências*”. (MARTINS, 2011, p. 231, grifo da autora). Vygotsky justifica a necessidade de alçar o pensamento por meio de conceitos a fim de que haja uma prática social mais qualitativa:

[...] o pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta. (VYGOTSKY, 1996, p.79).

Assim como o pensamento do estudante para alcançar níveis mais complexos, requer que esteja em contínuo processo de aprendizagem dos conceitos, ao professor cabe também que se aproprie dos conteúdos a serem socializados de forma que organize um ensino que ofereça condições para que o estudante ultrapasse os limites do pensamento a partir da esfera cotidiana.

No que tange a esse aspecto sobre a posição de destaque da atividade de estudo na formação do professor, Moura, Sforzi e Lopes (2016) ressaltam

que há dois polos distintos que se constituem como críticas à formação de professores, ao passo que oscilam entre a concepção de que essa formação é superficial, voltada somente em questões de cunho prático, instrumental e entre a ineficiência por ser demasiadamente teórica, sem a atenção na ação docente. Porém, compreende-se que esses dois polos constituem uma unidade, a qual se legitima somente quando trata o conhecimento teórico como uma sistematização da realidade concreta e objetiva.

É por meio da intencionalidade do professor repercutida na organização de sua atividade de ensino, que desencadeará processos de análise e síntese acerca do real por parte de ambos atores sociais. Quanto mais organizado e intencional for o trabalho pedagógico pautado em conhecimentos científicos, mais condições o estudante terá para compreender a realidade de forma não ilusória ou fantasiosa.

Uma dúvida muito presente em grande parcela dos professores em formação está em saber como aplicar a teoria pedagógica estudada na prática de sala de aula. Isso também se transpõe na necessidade de encontrar modelos e exemplos de aplicabilidade dessa teoria na sua atividade de ensino, como se fossem uma “receita” a ser seguida. Não obstante, a resposta a essa aspiração está em dominar a teoria para que ela possa se desenvolver na prática. Somente um estudo aprofundado desse conhecimento poderá proporcionar ao professor a compreensão mais global da realidade em que atua.

O que queremos salientar é a impossibilidade de materialização de aulas embasadas na pedagogia histórico-crítica sem o fecundo domínio de seus fundamentos teóricos, que são exatamente os pilares constitutivos do método pedagógico em questão. O arsenal categorial teórico é que possibilita colocar em movimento o método na sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 536).

Qualquer tentativa de aplicar o método pedagógico sem o domínio dos fundamentos da teoria pode acarretar tanto na sua didatização quanto na sua desmetodização. Isso pode ocorrer quando o método acaba por ser encaixado em um básico esquema estrutural que delimita a atividade de ensino em uma simples técnica. Assim, uma formalização do método da Pedagogia Histórico-Crítica se transforma em meros procedimentos unilaterais e imediatos, cuja práxis docente se reduz a uma

atividade técnica e empobrecida, presa às regras formais. Lavoura e Martins (2017, p.537) a esse respeito apontam que “[...] uma racionalidade técnica passa a substituir o método dialético, em que o [...] espontâneo e o linear acabam por fragmentar [...] um único e orgânico movimento, rico em mediações e contradições”.

É necessário destacar que o entendimento dos fundamentos do método se coloca como exigência primeira para a elaboração do planejamento de ensino. Quanto mais houver clareza no processo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, mais flexível e dialético será o planejamento e menos chances de cair nas armadilhas do trabalho técnico, o professor terá. Isso engloba a sua formação inicial e continuada, bem como sua atividade de estudo e de ensino. Há que se considerar que o trabalho educativo é um movimento dialético e não pode ser relegado a um emaranhado de procedimentos desconexos. Tal processo descaracteriza a função primária da instituição escolar, causando ineficiência ao ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

4.2 A TRÍADE CONTEÚDO, FORMA E DESTINATÁRIO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.

A produção da humanidade em cada homem é uma tarefa complexa quando se trata de sua omnilateralidade. Conforme apresentado no decorrer deste trabalho, os órgãos do sentido, de início, só revelam algumas manifestações dos objetos e suas relações aparentes. Desse modo, a ciência se configura como um elemento fundante para que essa visão superficial do real seja transformada, a fim de desvelar as leis essenciais que regem os fenômenos, suas ligações internas e nexos causais, que não são acessíveis à percepção imediata. Nesta vereda, à escola, a grande protagonista no tocante aos processos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo humano, cabe uma ampla organização do ensino a fim de que seus objetivos nevrálgicos alcancem sucesso.

Martins (2011, p. 232, grifo nosso) acentua que a proposta do ensino dos conhecimentos clássicos nos ambientes escolares, “[...] não se identifica com nenhuma proposta ‘conteudista’, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo”. E continua que “a tríade **forma – conteúdo – destinatário** se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino”. Por seu turno, nenhum desses elementos de modo isolado, podem orientar um trabalho

docente qualificado. Conforme assinala Cheptulin (1982, p.268), em suas ponderações acerca das leis da dialética “[...] na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro”. Isso porque, todos os objetos e fenômenos do real, possuem traços essenciais, que em conjunto, constituem o seu conteúdo.

Assim todo objeto ou fenômeno possuem não apenas conteúdo, mas também forma. “A forma é a organização interna, a estrutura do conteúdo, que torna possível a sua existência”. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 116). Isso significa que todos os componentes da tríade precisam estar em constante conexão para que haja um ensino capaz de potencializar e ampliar as apropriações já adquiridas, bem como fazer emergir novos comportamentos complexos culturalmente formados, uma vez que a forma só tem sentido quando possibilitam o domínio de determinados conteúdos pelos destinatários.

Essa centralidade do ensino no tocante ao desenvolvimento dos processos funcionais superiores por intermédio da aquisição das máximas conquistas do gênero humano, requer que os conhecimentos sejam socializados sob formas mais elaboradas a fim de que o aprendiz os internalize e possa ser sujeito e não sujeito na história. Em outras palavras, a humanização do indivíduo inserido no contexto escolar, precisa acontecer na atividade pedagógica, e isso demanda a tríade conteúdo, forma e destinatário como exigência indispensável para o planejamento de ensino. Assim a realização dessa atividade implica não apenas que o professor conheça a prática social em sua aparência, mas compreender a sua essência.

Esses conhecimentos, reverberados em conteúdos escolares só poderão causar efeitos no processo de aprendizagem do estudante, caso estejam interconectados com a forma de como serão socializados, bem como ao destinatário que irá se apropriar dos mesmos. Assim os conteúdos precisam ser organizados em graus de complexidade, considerando os marcos referenciais do desenvolvimento, como também os níveis de desenvolvimento real e iminente dos estudantes. Nessa perspectiva, a criança é entendida como um ser que em cada período da vida, sintetiza as apropriações que lhe foram facultadas.

No processo educativo, o conteúdo está relacionado ao *que ensinar*, a forma em *como ensinar* e o destinatário *para quem se ensina*. Sem uma organização do ensino solidificada nessas bases, a constituição do pensamento não alcançará

patamares mais complexos e abstratos, o que deixará de contribuir para a formação de uma ampla consciência, a qual supera, por incorporação, as bases elementares da estrutura psíquica. “A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar com bebês, crianças, jovens e adultos”. (MARTINS, 2016, p. 20). Quanto mais acesso ao conhecimento científico, mais requalificações psíquicas o sujeito terá.

Portanto, é condição da tríade promover a ampliação da formação integral do indivíduo em suas particularidades físicas, sociais e psicológicas. Considera-se que em qualquer idade essas propriedades dependem das situações concretas de vida, bem como das atividades que serão proporcionadas pela educação escolar. Por isso, é válido mencionar que os sujeitos de uma mesma idade podem apresentar características de desenvolvimento substancialmente distintas. Ora, isso não significa que o professor necessite orientar sua atividade de ensino pelas conquistas já obtidas pelas crianças, mas promover o alcance daquilo que deverá ser adquirido, ou seja, da emergência do novo.

Marsiglia e Saccomani (2017) pontuam que a internalização da cultura objetiva, exige do trabalho pedagógico a seleção dos conhecimentos que devem fazer parte dos currículos escolares, bem como as formas mais adequadas para a socialização desses conteúdos a fim de que se articulem dialeticamente com as atividades-guia dos estudantes visando a apropriação do saber em suas expressões mais complexas. Desse modo, a organização da atividade de ensino do professor é determinante no desenvolvimento do estudante, uma vez que lhe aponta caminhos e direções. O desenvolvimento não decorre de qualquer tipo de ensino, mas depende de como os conteúdos e as formas são organizadas para que haja aprendizagem e desenvolvimento.

Como forma de ilustrar e tornar a tríade mais compreensível aplicada a prática docente, Martins (2012) pondera que o professor precisa dispor de conhecimentos que afetem de modo direto ou indireto o desenvolvimento do estudante. Com isso, deve-se respeitar a atividade guia do sujeito que perpassa os períodos da vida, isto é, não ir além nem aquém dos graus de complexidade dos saberes fundamentais àquele estágio do desenvolvimento. A título de exemplo, não se trata de disseminar os conhecimentos próprios do Ensino Fundamental na Educação Infantil ou vice-versa. Observe.

Os conteúdos que possuem intercessão indireta na aprendizagem podem ser denominados de “conteúdos de formação operacional”. São saberes que devem estar sob o domínio do professor, e desse modo incluem os conhecimentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, dentre outros. São conteúdos que compreendem o ensino para as crianças pequenas da Educação Infantil e, por esse motivo, não são socializados em forma de conceitos, sendo categorizados como aprendizagem indireta.

Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos [...] (MARTINS, 2012, p.95).

Considerando a tríade, o ensino destinado ao início da vida humana no ambiente escolar, demanda o desenvolvimento dos conhecimentos empíricos nas ações que executa, incorporando gradualmente as formas de funcionamento mais elaboradas culturalmente. A partir disso, o trabalho pedagógico a ser realizado com um bebê entre 0 e 1 ano é predominantemente operacional. O professor ao planejar uma atividade envolvendo habilidades de comunicação significada necessita conhecer as características específicas do desenvolvimento do seu destinatário para que haja coerência entre este, o conteúdo a ser socializado e a forma como será disseminado.

Silva (2013) a respeito desse conhecimento, propõe um trabalho com livros ilustrados, adequados para os bebês, que contenham ilustrações nítidas. O professor, como mediador, denominará as imagens que existem nos livros, estimulando os bebês a balbuciá-las. Esse procedimento contribui para a formação do vocabulário da criança e por esse motivo, é fundamental que o professor esteja em constante interação, ao passo que a comunicação emocional direta é a atividade guia do bebê nesse momento. Os conteúdos de formação operacional, nesse sentido, implicam diretamente nas funções psíquicas elementares objetivando a “complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de **processos psicológicos superiores**”. (MARTINS, 2012, p.96, grifo da autora).

Já os “conteúdos de formação teórica” que possuem interferência direta no desenvolvimento, são aqueles que compreendem o domínio de diversas áreas do conhecimento científico, sob o formato de saberes escolares. Estes sim, para que se efetivem como objeto de apropriação, precisam ser disseminados diretamente sob a forma de conceitos. São eles que contribuem para aquisições culturais mais elaboradas com o objetivo de superar progressivamente, os conhecimentos de caráter empírico, espontâneo, rumo à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade. Ao promover a internalização dos saberes científicos, os conteúdos de formação teórica incidem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Martins (2012) exemplifica que o ensino das Formas Geométricas não contém somente a aprendizagem de uma propriedade matemática, mas também interferem nos processos de atenção, percepção, memória, linguagem, etc. Por seu turno, os conhecimentos de caráter teórico não podem ser selecionados sob uma visão simplista de pragmática relegada a uma utilização imediata.

Barbosa (2013) ao propor uma atividade de formação teórica para crianças de 4 anos, apresenta uma sequência de peças de lego verde, vermelho, azul e amarelo para que os pequenos repitam a sequência. Essa dinâmica representa a aprendizagem de relação de sequência de objetos, a qual se constitui como um processo mental básico para a apropriação de conhecimentos matemáticos. Sequenciar objetos é algo que as crianças já realizam no seu cotidiano, ou seja, elas cumprem ordens dos adultos, que são uma sequência de ações como vestir-se, alimentar-se, etc. Segundo a autora, esperava-se com isso, que as crianças tivessem facilidade ao sequenciar os objetos, porém isso não ocorreu, pois, a atividade solicitada apresentava um certo grau de complexidade para ser realizada de forma independente.

Tal atividade implicava a coordenação de dois esquemas: ordem e espaço e apenas uma demonstração da sequência pelo professor, não seria suficiente, mas era necessário que fosse realizada gradualmente sob a sua interação.

O fato de as crianças realizarem sequências informais cotidianamente, conhecerem bem os objetos que deveriam ser sequenciados e dominarem suas cores, não foi suficiente para que realizassem a atividade com sucesso, porque diferentemente dessas circunstâncias, a atividade implicava no uso de funções psicológicas afetivo-cognitivas dirigidas para uma aprendizagem sistematizada, não cotidiana. (BARBOSA, 2012, p. 125).

Isso nos revela que para a promoção do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, são necessárias ações de ensino que contemplem os conteúdos de formação operacional e de formação teórica de acordo com os períodos do desenvolvimento, havendo entre elas, uma relação de proporcionalidade inversa. Isto é, o ensino deve emergir do simples ao complexo e, na medida em que a criança avança nas etapas da escolaridade, os conteúdos de formação teórica terão maior predominância no ensino, em direção ao desenvolvimento do pensamento abstrato, que é o foco central na atividade de estudos. A apropriação dos conteúdos de caráter operacional, é condição fundamental para que se criem conexões psíquicas capazes de fazer com que o indivíduo pense de forma abstrata, isto é, para que internalize a realidade objetiva e a transforme em subjetiva.

Neste prisma, a tríade conteúdo, forma e destinatário como sendo a exigência do planejamento em qualquer nível educacional, requer uma organização do ensino por parte do professor, tendo como base a seleção do conhecimento e as melhores formas de disseminação para os estudantes, tendo em vista os graus de complexidade a fim de que este passe do não domínio para o domínio dos conteúdos, expressando o movimento dos saberes em seus aspectos quantitativos e qualitativos.

4.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO: ELEMENTO PRIMORDIAL NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização da atividade de ensino do professor ocorre por intermédio do planejamento. Conforme visto anteriormente, Leontiev (1978b) afirma que a categoria atividade envolve os processos de relação do homem com o mundo de modo a satisfazer suas necessidades. Com isso, o processo educativo que gera o desenvolvimento psicológico no sujeito, é aquele que o coloca em constante atividade. A esse respeito, Vázquez (1968, p. 187) pondera que a atividade só é verificada “quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade e terminam com um resultado ou produto efetivo, real”. Dessa forma, há a necessidade de inserir o indivíduo na atividade, a qual precisa ser gerada pelo mediador pedagógico, ou seja, o professor, por meio do ato de planejar.

Segundo o Dicionário Online de Português (2022), o planejamento é a *"ação ou efeito de planejar, de elaborar um plano. Determinação das etapas,*

procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa, evento". A definição, portanto, reforça aquilo que já fora abordado inicialmente neste trabalho. É mister obter um ou mais objetivos ao planejar, ter a consciência de onde se quer chegar, bem como proceder para isso. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Para Vasconcellos (1999), o ato de planejar é um dos fatores mais importantes de humanização do homem, na medida em que este se constitui como tal graças a sua ação transformadora no real pelas vias da mediação dos instrumentos. Nesta vereda, o planejamento, ao se configurar enquanto instrumento metodológico

[...] é um privilegiado fator de humanização! Se o trabalho está na base da formação humana, e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade, podemos concluir que planejar é elemento constituinte do processo de humanização: o homem se faz pelo projeto. (VASCONCELLOS, 1999, p.68).

Se o planejamento é um elemento para a humanização, vai ao sentido oposto ao da alienação. Portanto, sabendo que o homem possui capacidade de planejar suas ações de forma intencional, primeiramente no plano mental e em seguida no concreto, planejar o ensino de modo que possibilite o acesso dos estudantes ao saber mais elaborado, requer uma consciência por parte do professor, que precisa delimitar o percurso a ser seguido e os objetivos educacionais a serem alcançados de modo coerente. Sob esta direção, Martins (2020) pondera que só há planejamento, se o homem tiver a consciência de qual objetivo quer atingir e isso implica um caminho a ser percorrido, pelo qual carece de orientações. No âmbito científico, essas diretrizes são dadas pelas teorias, métodos, procedimentos, dentre outros. No que tange a Educação Escolar, defende-se a Pedagogia Histórico-Crítica, cujas premissas prezam por um projeto de formação humana em sua totalidade.

Primeiramente, cumpre enfatizar ao leitor a distinção entre método e procedimentos de ensino, que comumente se confundem no contexto escolar entre os profissionais envolvidos. O método expressa a capacidade do homem na ideação de um projeto e agir sobre sua orientação, elegendo, dentro das condições objetivas, as melhores e mais adequadas maneiras para realizá-lo. Na perspectiva histórico-crítica, a "*síncrese-análise-síntese*", constitui-se como um método que orienta todo o trabalho pedagógico do professor, ou seja, o fundamento do seu planejamento precisa estar pautado nesse movimento do conhecimento que tem como ponto de partida o saber cotidiano do estudante, passa pela mediação do professor na apresentação do

conteúdo escolar, até chegar no salto qualitativo do pensamento do estudante. É esse método que revela o desenvolvimento do pensamento empírico ao teórico – a ascensão do abstrato ao concreto.

Porém, dentro do método, há um ponto crucial, responsável pela qualificação – ou não, das funções psíquicas superiores: a análise. É dela que deriva os procedimentos metodológicos, isto é, a organização das melhores formas para que o estudante tenha acesso ao conhecimento científico e se aproprie deles maximamente. No âmbito dessas ações, os procedimentos se configuram como elementos constituintes do método, e, desse modo, subordinados a ele. Em outras palavras, os procedimentos metodológicos são as estratégias escolhidas pelo professor, por meio das quais a prática se realiza tendo em vista o alcance das finalidades preestabelecidas.

Nessa concepção, o planejamento demanda a prática social como ponto de partida do processo educativo, oferecendo os subsídios necessários para que o estudante alcance uma visão sintética do saber, o que proporcionará uma análise mais complexa da prática social, que não será mais aquela do ponto de partida, uma vez que ele obteve avanços proporcionados pelas mediações teóricas de análise dos fenômenos organizadas e proporcionadas pelo professor. (SAVIANI, 2013).

É sob essas vias, que o planejamento se configura como um dos pontos mais relevantes de toda a atividade de ensino do professor, de modo que, sem ele, o processo educativo perde o seu real sentido e as chances de qualificação do psiquismo do sujeito se tornam mínimas e superficiais. É o caso das tendências não críticas da educação: na *Pedagogia Tradicional*², o planejamento é obsoleto, trabalha os conhecimentos de forma lógica, isto é, de maneira fixa e mecânica, isolando o conteúdo abordando-o de forma descontextualizada. Os procedimentos de ensino são basicamente pautados em exercícios de fixação que incluem repetição e memorização por parte do estudante. Na *Pedagogia Nova*, o foco é a eleição de conhecimentos cotidianos que os indivíduos trazem para a escola. A partir disso, o professor propõe situações problemas para que os estudantes construam suas

² No quadro histórico das tendências pedagógicas brasileiras existem outras que também tiveram suas expressões nos sistemas educacionais, porém o trabalho atenta-se às três pedagogias que obtiveram maior repercussão e implicações na formação humana dos sujeitos nos estabelecimentos de ensino e que foram alvo de estudos analíticos do professor Dermeval Saviani (2009) que originaram a *Pedagogia Histórico-Crítica*.

próprias soluções. Na *Pedagogia Tecnicista* o planejamento é baseado na execução de tarefas, cujo estudante participa de modo ativo nas atividades completando espaços em branco ou respondendo questões. O indivíduo aprende em um ambiente estimulador, onde a atividade é reforçada pela correção das respostas (corretas ou incorretas).

Percebe-se nesses modelos de planejamento advindo das tendências não-críticas da educação, que os procedimentos metodológicos se encerram em atividades pouco diversificadas, que demandam ações psíquicas relacionadas somente à percepção, à atenção e à memória. Desconsideram ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes – com exceção da Pedagogia Nova, que considera esses conhecimentos, porém, sem superações ao conhecimento científico. Essas pedagogias iniciam diretamente na transmissão dos conhecimentos de modo lógico, estático e acrítico.

Planejar não pode ser considerado como um procedimento em si mesmo, como um processo eminentemente burocrático. É compreender que, como uma ação mental, precisa prever suas implicações no real, selecionando o melhor percurso para que haja saltos significativos no desenvolvimento do sujeito. Por isso, Martins e Marsiglia (2015) pontuam que *a priori*, o professor necessita ter conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento humano, que vão fornecer as bases para determinar a coerência entre os conteúdos e as formas mais viáveis de apropriação destes. Está aí mais uma vez a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário.

Em vista disso, a questão da socialização do conhecimento elaborado, não encerra em si mesmo. Não há como inferir que apenas o acesso do indivíduo ao saber científico é suficiente: a forma como esses conteúdos são organizados e abordados pelo professor na aula é fator crucial para a Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) a escolha das formas mais adequadas para essa transmissão se relaciona mais especificamente ao campo da didática, a qual discute os procedimentos e recursos que viabilizam a efetivação dos conteúdos, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É evidente que todo o caminho percorrido pelo planejamento precisa ser avaliado, de forma “[...] a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa”. (MARSIGLIA, *et.al.*, 2019, p.19). Essa avaliação por

parte do professor é condição essencial, pois ele necessita visualizar o objetivo a ser alcançado. Quando não há essa reflexão sobre o planejamento desenvolvido, pode ocasionar fragilidades no percurso e, conseqüentemente, no alcance às finalidades de transformação de novas estruturas psíquicas no estudante.

Via de regra, na atualidade, o planejamento de ensino está perdendo seu caráter humanizador, ao passo que os professores, deixando de lado os fins educacionais, utilizam os mesmos planos de aula durante anos, concebendo-os apenas como requisitos para o cumprimento de exigências burocráticas, sem que sirvam como orientações às suas práticas pedagógicas. (MARSIGLIA, 2010). Romper esse ciclo vicioso, implica que o professor esteja comprometido com o desejo de mudança, melhoria e transformação. Com isso, “[...] o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança” (VASCONCELLOS, 1999, p.38). Logo, o compromisso com a humanização é fator primordial para o ensino na Pedagogia Histórico-Crítica, que enxerga, a partir do método dialético, as condições para a efetivação do acesso ao saber elaborado pelos estudantes, por meio das dimensões de totalidade, movimento e contradição.

4.3.1 A SISTEMATIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

As formas mais desenvolvidas do conhecimento estão presentes na própria realidade histórico-social, isto é, na prática social humana. Sabendo disso, o planejamento de ensino demanda reflexões fundamentais antes desse conhecimento chegar até o estudante, uma vez que posto na realidade social, é necessário que haja condições sistematizadas para que esses saberes se aproximem de todos os sujeitos e, que estes, internalizem os conhecimentos de forma efetiva. Ao professor, é mister pontuar inicialmente:

- A quem ensinar? (Destinatário).
- O que ensinar? (Conteúdos).
- Para que ensinar? (Objetivos).
- Como ensinar? (Procedimentos metodológicos).
- Em que condições? (Recursos didáticos).

- Quais as possibilidades de execução e acompanhamento da aprendizagem? (Avaliação).

Essas reflexões-guia se impõem como tarefa de primeira grandeza na elaboração do planejamento de ensino do professor e suscitam coerência a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados. (MARTINS, 2020). Tais questões necessitam ser orientadas pelo método dialético que se fundamenta no movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise. Nesse sentido, os procedimentos de ensino, subordinados ao método se configuram em *estratégias* “[...] tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto; no caso da educação escolar, a promoção da aprendizagem por meio do ensino sistematizado”. (MARTINS, 2020, p. 78). Considerando a lógica dialética como fundamento para o método pedagógico histórico-crítico, as reflexões acima contemplam a sequência organizativa do planejamento, com vistas ao ensino desenvolvente.

Inicialmente, o professor precisa selecionar os conteúdos, para que assim possa articulá-los de modo sistêmico com os objetivos, procedimentos e recursos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esses conteúdos advêm dos campos de conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física³. Qualquer que seja a área do saber, o conteúdo elegido demanda passar por um processo, o qual se torne compreensível ao destinatário, e isso acontece quando o professor o organiza metodologicamente. Assim, pode-se inferir que o conteúdo se torna acessível ao estudante quando sua dinamicidade é capaz de gerar necessidades cognitivas aos mesmos. Por si só, os conteúdos não possuem a capacidade de gerar a necessidade de apreendê-los, mas compete ao professor, sistematizá-los a fim de que desperte a motivação dos estudantes em internalizá-los, vinculando-os aos saberes que já se apropriaram no decorrer da vida escolar. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Ao definir o conhecimento científico a ser socializado, há que se almejar um fim educativo. Do contrário, como mediar em direção à orientação do objetivo requerido, na ausência de tal clareza? É indispensável que o professor reflita:

³ A depender do sistema de ensino, outras áreas do conhecimento também podem constituir-se como componentes curriculares, como o Ensino Religioso e a Língua Estrangeira.

que componente desse conhecimento é necessário que o estudante se aproprie nesse espaço-tempo? Por exemplo, o que o destinatário do 2º ano do Ensino Fundamental precisa conhecer sobre Geometria ou sobre o movimento de rotação da Terra?

Segundo Martins e Marsiglia (2015), o professor, ao elaborar um plano, precisa delinear os objetivos que se pretende alcançar, pois “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”. (SAVIANI, 1996, p.35). Além disso, [...] os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é”. (SAVIANI, 1996, p.35). Os objetivos são orientadores da prática pedagógica e refletem a articulação entre aquilo que o estudante não domina, mas deve dominar, ao passo que revelam se o indivíduo terá condições de alcançar níveis mais complexos de determinado conteúdo. Conforme assinala Lefebvre (1969, p. 206) “[...] o fim, portanto, é também um começo”, pois o alcance de um determinado objetivo, é ao mesmo tempo ponto de partida para um conhecimento mais profundo do fenômeno em estudo.

Durante o percurso de ensino, os objetivos sinalizam ao professor, se as formas escolhidas para a socialização do conteúdo estão sendo satisfatórias ou não para o seu alcance. É nesse sentido, que o professor, ao traçar os fins educacionais, necessita dosar didaticamente o conteúdo. É em relação ao “[...] como ensinar”, que a definição da sucessão de procedimentos metodológicos se faz essencial para tornar legítima a internalização dos conteúdos pelos estudantes. Utilizando o exemplo anteposto, se a finalidade do conhecimento do movimento de rotação da Terra é fazer com que o estudante compreenda que o dia e a noite são gerados a partir do movimento que a Terra realiza em volta do seu próprio eixo⁴, há que se organizar uma sucessão de procedimentos a fim de que o estudante se aproprie desse conhecimento, a iniciar por abordagens mais simples até as mais complexas (da aparência para a essência do fenômeno).

A priori, o professor poderá organizar uma roda de conversa a fim de conhecer o que os estudantes sabem sobre o assunto abordado, para que em seguida, sistematize as atividades mais adequadas, que possibilitem o salto do pensamento empírico ao teórico sobre o conteúdo. Por isso, é importante que os conteúdos de ensino sejam abordados de variadas formas, em diferentes tempos e

⁴ Objetivo retirado do plano de trabalho da disciplina de Ciências para o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental disposto no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé-PR.

com diversos níveis de complexidade, considerando as peculiaridades de cada faixa etária. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Os procedimentos metodológicos precisam estar bem articulados e aprofundados teoricamente a fim de atender às finalidades educativas. O professor poderá optar por diversas formas de ensino, avaliando e reavaliando o percurso: aulas expositivas e dialogadas, debates, resolução de problemas em grupo e individual, manipulação de materiais, produções escritas, registros por meio de desenhos, esquemas, resolução de questões de caráter dissertativo, dentre inúmeros outros processos.

Todas essas proposições contribuem para o exercício de operações mentais pelo estudante. Dessa maneira, os procedimentos metodológicos mais adequados à aprendizagem, são os que contribuem para o sujeito internalizar novos conhecimentos. As estratégias assinaladas acima, sob as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica, suscitam ser substituídas pelas tarefas mecânicas, que apelam para a memorização e repetição. É essencial que sejam trabalhadas a partir de uma visão dialética do conteúdo, pois precisam contribuir para que sejam mobilizados os esquemas operatórios do pensamento, por meio de observações, análises, sínteses, comparações, classificações, dentre outros.

Todos os procedimentos metodológicos a serem sistematizados pelo professor, demandam o conhecimento das condições concretas para que possam ser realizados dentro do espaço escolar. Por isso, a execução dessas ações procedimentais depende dos recursos que a própria escola oferece. São esses recursos que vão tornar possível a organização da atividade de ensino do professor e contribuem diretamente para o alcance dos objetivos educacionais traçados no planejamento. Esses recursos envolvem: materiais dos próprios estudantes (caderno, lápis), papéis diversificados, canetas, quadro negro, giz, projetor multimídia, caixa de som, dentre tantos outros que são os suportes necessários para a realização da atividade de estudo.

Assim, traçando o percurso do planejamento definindo os conteúdos elegidos, os fins a serem atingidos, as formas para atingi-los e os recursos necessários para a sua concretização, há que se realizar a avaliação. Este processo se constitui em conjunto com a ação de planejar. No momento de execução do plano, o professor “[...] avalia se as ações e operações estão de acordo com o seu plano original e, se necessário, realiza alterações no movimento de execução da atividade”.

(MORAES, 2008, p. 18). É por intermédio desse processo que o professor analisa se os objetivos estão sendo atingidos e se há a necessidade de explorar outras formas para que o conteúdo seja apreendido pelo estudante. Avaliar requer que o professor reflita: a sistematização do percurso de ensino, por intermédio dos procedimentos metodológicos, viabilizou um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento do estudante? Os objetivos propostos foram alcançados? Até que ponto o estudante compreendeu que o dia e a noite derivam do movimento que a Terra realiza em torno de si mesma, por exemplo?

Cumpra enfatizar que avaliar é um processo contínuo, que precisa ocorrer durante toda a execução do plano, com o intuito de que o professor tenha a consciência de quais conquistas foram alcançadas pelos indivíduos, bem como aquelas que estão em curso, no tocante aos conteúdos disponibilizados. É indispensável que a avaliação não se aparta do planejamento, haja vista que ela tem como foco principal, identificar a distância entre o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo. Nas palavras de Martins (2020, p.85)

[...] planejar compreende programar – elaborar um plano; executar – agir em conformidade com o que foi planejado; e avaliar – revisar a efetividade das ações realizadas e, se for o caso, reorientar a prática pedagógica. Isto é, as formas de se ensinar.

Programar, executar e avaliar compõem o conjunto da atividade humana e, nesse caso, integra a atividade de ensino do professor, que se materializa somente em situações didáticas concretas, mas que não podem ser regidas por uma formalização esquemática que se expressa em passos estanques e lineares. Assim, tendo em vista essas questões que orientam o planejamento de ensino do professor, Saviani (2009) pondera que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica histórico-crítica, é a *prática social*, ao passo que esta é concebida como uma prática humana universal, isto é, uma prática humano-genérica produzida histórica e socialmente.

Partir da prática social inicial, concreta para a elaboração do planejamento, é extrair dela os elementos culturais que serão transmutados em saber escolar. Sob esta direção, Arnoni (2006) propõe a elaboração de um plano de aula, a partir da Metodologia da Mediação Dialética. É importante frisar que a escolha dessa proposição didática para compor esse trabalho se deve ao fato de considerar que as

situações de ensino não são isoladas e estanques, mas interligadas e interdependentes, por isso não há limites demarcados.

A Metodologia da Mediação Dialética consiste na contradição entre os saberes imediatos e mediatos, provocando a superação destes e oportunizando a elaboração de sínteses. Isso significa que a mediação oportuniza que “[...] o imediato seja superado no mediato, sem, no entanto, que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário, o imediato está presente no mediato”. (ARNONI, 2006, p.06). Ambos precisam se manter em contradição, estabelecendo uma relação dialética, permitindo ao indivíduo compreender e analisar o movimento do real. De acordo com Arnoni (2006) didaticamente, o planejamento de aula a partir da metodologia posta, é compreende os seguintes momentos pedagógicos: *Resgatando/Registrando; Problematizando; Sistematizando e Produzindo*.

O primeiro momento denominado “Resgatando/Registrando” é o ponto de partida do processo de ensino, que pode acontecer por diferentes estratégias: desenhos, poesia, música, colagem, texto escrito, dentre outros. Essa é a etapa sincrética do método, ou seja, é o momento “caótico” em que os estudantes expõem seus conhecimentos prévios – imediatos, acerca do objeto em estudo. O professor, ao propor a comparação desse saber com o conhecimento pretendido, concebe a tensão entre ambos. Desse modo, o conceito “resgatar” tem sentido de retomar o que os estudantes têm apropriado sobre o conteúdo de ensino e o termo “registrar” relaciona-se às anotações que estes fazem acerca de suas representações do imediato, utilizando-se de diferentes linguagens. Os registros dos estudantes nessa etapa inicial tornam-se fontes fundamentais para que o professor possa elaborar problematizações.

“Problematizando” consiste no segundo momento pedagógico. É inserir o estudante em uma situação problematizadora, que seja capaz de fazê-lo compreender as diferenças entre o seu saber empírico e o saber científico tendo como base os problemas advindos da prática social (SAVIANI, 2012). A problematização é o questionamento do real, é o instante que o professor precisa mostrar aos estudantes, as múltiplas faces do assunto abordado. Em suma, problematizar é detectar as questões que precisam ser solucionadas na prática social e analisar quais conhecimentos serão necessários dominar para tal. (SAVIANI, 2009).

Cabe ao professor organizar esse momento para que conduza o estudante a pensar e elaborar soluções a partir do seu conhecimento “caótico”,

fazendo-o perceber que os conhecimentos que detém não são suficientes para atender as necessidades impostas pela prática. É nesse cenário que o professor precisa questionar o que é relevante ao estudante aprender

[...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário aos alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. (SAVIANI, 2012).

De acordo com Arnoni (2006, p.08) essa contradição entre o saber imediato e mediato, “[...] além de gerar necessidade cognitiva (motivação), cria possibilidades para o sujeito investigar e buscar novas relações” para agir na realidade em prol de uma sociedade verdadeiramente humanizada. É essencial que a problematização possa ser percebida pelo pensamento do estudante e para que isso aconteça é necessário dosar a complexidade do conhecimento, apresentando a qualidade de não facilitar nem dificultar seu entendimento.

A problematização na ação pedagógica tem como mote provocar questionamentos acerca do conteúdo de ensino e suas relações com a prática social. Constitui-se como uma atividade planejada pelo professor e tem como base os conhecimentos iniciais dos estudantes em direção aos conceitos científicos. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) sinalizam que em posse dos registros realizados no momento anterior, o professor é capaz de identificar as contradições entre o conhecimento inicial do estudante e o conteúdo de ensino. Com isso, o professor transforma essas contradições em problematizações, isto é, em atividades pedagógicas que se inserem em um processo dialético, a fim de desvelar a essência dos objetos e fenômenos sociais. Essa etapa inicia a mediação da análise expressa no método crítico-dialético.

Chega-se ao terceiro momento: a “sistematização”. É destinado à socialização do conhecimento objetivo, do conceito científico. Após perpassar pelas etapas anteriores, o professor cumpre a tarefa de fornecer as condições necessárias para que os estudantes se apropriem do saber mediato. Ao propor um segmento de estratégias encadeados de forma lógica e em graus de complexidade, os sujeitos são levados a compreender o fenômeno em questão de forma sintética. A sistematização tem como objetivo fornecer novas respostas aos problemas colocados anteriormente

por intermédio do conhecimento produzido pela humanidade, ou seja, pelo saber elaborado em suas múltiplas determinações. De acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) este é o momento em que o professor realiza uma retomada e discute as situações problema respaldadas pelos conceitos abordados, proporcionando ao estudante a compreensão do conteúdo em sua totalidade e dialeticidade, não somente memorizando.

Não se trata de declamar os conteúdos, realizar a leitura no texto didático, escrevê-lo na lousa e colocar questões para que os estudantes respondam, mas estabelecer um diálogo contínuo, sob diferentes atividades que mobilizem as funções psíquicas superiores, por intermédio de uma análise da gênese do conceito em seu aspecto lógico-histórico. (SFORNI, 2017). Tais atividades compreendem tarefas individuais ou em grupo, elaboração de trabalhos, pesquisas, leituras de textos didáticos, resolução de problemas, análise e produção de textos, dentre outras, que implicam a mediação contínua do professor orientando e discutindo os pontos não compreendidos. Em vista disso, a sistematização é o ponto fulcral da mediação da análise previsto no método histórico-crítico.

“Registrando” consistiu-se na meta do planejamento. Após ter passado pelos procedimentos de ensino anteriores, o estudante, por meio de várias linguagens representa o conhecimento elaborado, os conceitos. É a etapa sintética do método em que ocorre “[...] o ponto de chegada do processo de ensino, um saber provisório que se torna [...] um novo ponto de partida, constituindo-se em um elemento imprescindível para avaliar o [...] processo”. (ARNONI, 2006.p.08). O estudante expressa suas sínteses cognitivas ao vivenciar as etapas do percurso, isto é, explana o que se apropriou de todo o conhecimento científico socializado pelo professor. Esse momento pode ser organizado por meio de avaliações: produções de texto, resolução de questões, desenhos, esquemas, etc., que vão servir para mostrar se houve salto qualitativo do saber imediato ao mediato e em que nível o estudante consegue aplicar os conhecimentos adquiridos, ou seja, o grau de sua aprendizagem.

O resultado dessa etapa expressa a contradição entre a qualidade do conteúdo de ensino e a quantidade de suas formas que implicam diretamente no desenvolvimento do pensamento do estudante. Percebe-se a lógica dialética em todo esse processo educativo, ao passo que o ponto de chegada sempre será um novo ponto de partida para o estabelecimento de novos e mais complexos nexos

conceituais do conhecimento científico. Conforme sublinham Lavoura e Marsiglia (2017, p. 54, grifos dos autores):

[...] a relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o **movimento** dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de **totalidade** dos fenômenos da prática social, analisados em sua **história** e **contradições**.

Nesse sentido, o planejamento sob a ótica histórico-crítica, tem como intuito a ruptura de uma organização do ensino pautada nos processos tradicionais e “novos”, que trabalham sob uma perspectiva fragmentada de conhecimento. O trabalho pedagógico suscita rigor, exigindo que os planejamentos estejam articulados a cada ano/série e em cada campo do saber. Desse modo, há que se destacar que o método dialético como fundamento para o método pedagógico permite ao indivíduo descobrir as ligações internas de um objeto ou fenômeno, compreender o seu movimento.

O método pedagógico, portanto, “[...] é aquele que alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo as melhores condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas de fazê-lo”. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 21). O professor, enquanto detentor de sínteses dos conhecimentos elaborados e mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa dominar o saber científico, tendo clareza dos objetivos educacionais a serem alcançados, bem como das etapas do planejamento, com vistas a uma organização pedagógica que permita o desenvolvimento cognitivo do estudante, ou seja, que produza requalificações do psiquismo, na base dos quais se consolidam os comportamentos complexos formados culturalmente.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM PERCURSO GUIADO À LUZ DO MÉTODO DIALÉTICO

Considerando a epígrafe apresentada inicialmente nesse estudo, ao professor, cabe sobrepujar a aparência dos fenômenos, mostrando aos estudantes, tudo aquilo que sua percepção imediata não oferece para potencializar o desenvolvimento do seu psiquismo. Porém, tal feito só será possível, por meio do estudo do professor, uma vez que conhecer a face oculta dos objetos, exige responsabilidade e muito estudo. O nível de apropriação dos conteúdos de ensino pelos estudantes, dependerá não somente do grau de apreensão do conhecimento pelo professor, mas das formas didático-pedagógicas que o profissional utiliza para a sua disseminação.

Porém há muitos obstáculos a serem vencidos para que todo esse processo ocorra em sala de aula. Com isso, é necessário analisar qual o papel a escola está cumprindo. A proposta de investigação desse capítulo, tem como intuito desvelar essas e muitas outras questões a fim de que os desafios sejam superados e a escola cumpra a sua real função social.

5.1 O MÉTODO DIALÉTICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A produção da vida material humana ocorre por meio do processo em que os homens transformam a natureza e produzem-se a si mesmos a partir de suas necessidades, gerando um acervo de conhecimentos em todas as esferas da realidade, formando o mundo da cultura, isto é, o mundo humanizado, conforme já explícito anteriormente.

Martins e Lavoura (2018, p. 225) assinalam que Marx e Engels (1998) em suas análises acerca do real, consideram que os fenômenos possuem uma existência objetiva, ou seja, sinalizam a objetividade da realidade. Com isso, torna-se possível compreender e explicar o que os objetos são em sua existência factual. Assim, os elementos que constituem a prática social existem, “[...] são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio [...] da investigação científica”.

Dessa maneira, o objetivo do pesquisador, é suplantar a aparência fenomênica do objeto (realidade), e assimilar a essência, descobrir, a estrutura e a

dinâmica do objeto que está sendo alvo de investigação. Em outras palavras, “[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22, grifo da autora). E é sob a orientação do método dialético que a investigação no campo da realidade escolar será desenvolvida.

Partindo da defesa que o conhecimento científico só será alcançado pela superação dos limites do saber espontâneo, Lefebvre (1969) enfatiza que na ordem do conhecimento, se tem o começo, o imediato, entretanto, a razão que necessita conhecer não pode se limitar ao imediato, às primeiras impressões e sensações do real, como o faz o senso comum. Para a lógica dialética, deve-se ir mais longe, por crer que, por trás do imediato, há algo que se expressa por meio dele, posto que o imediato é apenas a constatação, mesmo que insuficiente e abstrata, da existência do objeto. Assim, por meio do conhecimento mais profundo - o conhecimento científico, o pesquisador consegue extrair as múltiplas determinações do objeto, atingindo algo mais real, a essência dos fenômenos da realidade. Trata-se, segundo Kosik (1965) de superar a *pseudoconcreticidade* rumo à *concreticidade* do objeto. Comumente concebida como senso comum e como sinônimo de empírico por parte de outras concepções filosóficas e científicas. A ideia de concreticidade é entendida na perspectiva crítico-dialética como algo que só pode ser captada pelo pensamento enquanto resultado de um processo de síntese, constituindo-se como um produto derivado de um processo analítico de determinado fenômeno.

Dentre diversas formas de conhecimento do real produzidas historicamente pela humanidade, elegeu-se, para a elaboração desse estudo, o saber científico, pois sob a visão crítico-dialética, as relações humanas no seio da prática social, vão se complexificando na medida que a própria vida social vai se desenvolvendo, possibilitando ao homem refletir e teorizar com métodos cada vez mais elaborados sobre essa mesma prática, seus objetos e fenômenos. Isso significa tratar “[...] de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). Sendo assim, a atividade científica é essencialmente teórica, que se reproduz no pensamento, o movimento do real.

O pesquisador ao se deparar com o objeto a ser analisado, precisa captá-lo para além da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1965), pois, caso contrário, sua investigação será supérflua. Há que se ter em vista que analisar e investigar um objeto

ou fenômeno exige rigor científico, o qual o pesquisador para alcançar os traços essenciais do seu objeto de estudo, precisa alcançar níveis cada vez maiores de abstração. Nas palavras de Martins e Lavoura (2018, p. 230-231):

[...] portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, pseudoconcreto, não nos bastam descrições acuradas, sejam elas escritas, filmadas ou fotografadas; não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, ou seja, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Todavia, a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua.

Para colocar o método em movimento é necessário considerar uma gama de procedimentos investigativos, como: o tratamento em relação aos conceitos teóricos, o cuidado com os instrumentos de coleta de dados, valorização dos dados sistematizados, análises qualitativas e quantitativas, dentre outras. Nesse sentido, cabe ao pesquisador obter o domínio dos procedimentos e dados para alcançar o objetivo da investigação. A esse respeito, Netto (2011) enfatiza que a investigação do pesquisador no método dialético, tem início pelo real, concreto, que surgem como dados, passam pela análise cujos determinados elementos são abstraídos e, com o progresso dessa análise, chega-se aos conceitos, isto é, as abstrações mais simples, operando o percurso metodológico.

As análises tornam-se o ponto crucial na pesquisa, pois é o momento em que o pesquisador, orientado pelas leis da dialética, precisa penetrar profundamente na riqueza do conteúdo do objeto, até atingir e captar seu movimento e contradições. (LEFEBVRE, 1969). Inserir-se nas análises, estabelece ao sujeito investigador uma relação entre o objeto em estudo. Com um papel ativo na investigação, o pesquisador precisa manejar o conjunto de abstrações que se constitui como o instrumento fundamental para a análise teórica do objeto referido, pois sem isso, de nada vale os instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas, dentre outros recursos.

Isto posto, o percurso metodológico para a investigação da presente pesquisa será realizado por meio da elaboração do conhecimento a partir do Método Dialético, sob três momentos intimamente articulados: síntese, análise e síntese (SAVIANI, 2013), expressos no método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo em vista os princípios eleitos para o trabalho do pesquisador, é mister, como ponto de partida, conhecer a realidade que será estudada para que se obtenha condições de, a partir das manifestações imediatas dos fenômenos, adentrar à sua profundidade.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE INVESTIGADA

A rede pública municipal de ensino retratada nesse estudo está localizada na região norte paranaense, sob os cuidados da Secretaria Municipal de Educação. Criado pela Lei nº 511/1985, de 13 de dezembro de 1985, o órgão emergiu do desmembramento do Departamento de Cultura, que passou a atender exclusivamente as demandas da Educação Formal do município.

Fora no ano de 2009, que após as eleições municipais, a então nomeada como secretária de educação Claudia Aparecida Pascoal de Souza, compôs a equipe de trabalho do departamento pedagógico que contara com seis assessores especialistas em Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, duas psicólogas e uma fonoaudióloga. Nos anos seguintes, com a reeleição da gestão municipal a equipe fora composta com mais profissionais especialistas em Ciências, Geografia, História e mais duas fonoaudiólogas. Outros setores também se fizeram fundamentais para compor a Secretaria Municipal de Educação, como o Departamento Administrativo que se desdobra em repartições específicas de Documentação Escolar, Recursos Humanos, Manutenção e Estrutura Física, Licitações e Compras, Patrimônio e Informática. E o Departamento de Assistência ao Educando que conta com os setores de Nutrição, Transporte Escolar e Apoio aos Programas Educacionais.

Ainda no mesmo ano, tornou-se urgente a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares do município. Tal necessidade, possibilitou um grande marco para a rede pública municipal de ensino: a eleição do referencial teórico que nortearia todo o trabalho pedagógico na rede. Convocou-se uma força tarefa entre os assessores pedagógicos da SEMED (Secretaria

Municipal de Educação), diretores, coordenadores e professores da época a fim de estudar caminhos que conduzissem às análises e reflexões comuns a todos os projetos pedagógicos, instituindo uma fundamentação teórica sólida e coerente com vistas ao desenvolvimento dos encaminhamentos educativos.

Para alcançar esta finalidade, foram organizados estudos acerca das teorias pedagógicas e desenvolvimento humano existentes. Nas palavras da então Secretária de Educação e do Prefeito da época,

[...] os estudos nos ajudaram a entender que se assumíssemos teorias biologizantes acerca do desenvolvimento humano e teorias da educação não críticas ou crítico-reprodutivistas não alcançaríamos os objetivos que tínhamos para a educação do município. (SOUZA; PAVINATO, 2016, p. 25).

Partindo dos fins educacionais do município, a Profa. Dra. Marta Chaves, docente da Universidade Estadual de Maringá, fora convidada para assessorar os grupos de estudos, debates, reuniões e cursos para os profissionais da educação que resultaram na adoção da Teoria Histórico-Cultural como o fundamento orientador para a condução do trabalho pedagógico no município. Essa escolha gerou uma nova necessidade: formar os profissionais da educação para que pudessem se apropriar do conteúdo teórico a fim de que conduzissem o seu trabalho educativo sob essa perspectiva, formando uma unidade de concepção teórica em toda a rede. Assim, em 2010 houve a implantação do Programa de Formação Continuada que alcançou todos os profissionais envolvidos com a educação: professores, gestores, auxiliares de serviços gerais, assistentes administrativos, dentre outros. Os cursos ministrados receberam contribuições das Professoras Dras. Sonia Maria Shima Barroco e Marilda Gonçalves Dias Facci, que colaboraram com os estudos da teoria até o ano de 2012.

Os estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica foram se ampliando e aprimorando no decorrer das gestões e contaram também com a assessoria do Prof. Dr. Newton Duarte, que possibilitou a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos se apresentando de modo qualitativo nos cursos de formação às equipes gestoras e aos professores, gerando saltos positivos no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, como sempre há percalços no caminho, a SEMED enfrentou inúmeros desafios, tal como

a rotatividade de professores na rede que devido ao número crescente da população, resultou na ampliação da rede de ensino, precisando contratar novos profissionais. Com a renovação ano a ano do quadro de professores, houve a necessidade de reiniciar a formação continuada.

Assim, com a emergência da reelaboração dos conteúdos clássicos e encaminhamentos metodológicos para o ensino em cada disciplina, tomou-se decisão da elaboração um currículo próprio para contemplar os objetivos educacionais do município. Após muitos estudos com os profissionais da educação que contemplou palestras, reuniões e grupos de estudos (dentro do horário de trabalho) conduzidos por professores da academia (Angelo Antonio Abrantes, Eliana Guidetti do Nascimento, Fernando Cândido Pereira, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Isaac Antonio Camargo, José Roberto Boettger Giardinetto, Juliana Campregher Pasqualini, Lígia Regina Klein, Lígia Márcia Martins, Márcio Miguel de Aguiar, Maria Ilza Zirondi, Silvana Calvo Tuleski e Solange Cristina Batigliana), pensou-se na sistematização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Educação, apoiado nos conhecimentos históricos, sociológicos, pedagógicos e psicológicos acerca da compreensão sobre a lógica interna do desenvolvimento do psiquismo infantil.

O Currículo foi lançado no segundo semestre de 2016, contando com a presença dos principais expoentes da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte e Dermeval Saviani. A partir desse marco histórico para a educação municipal, a equipe da SEMED não vem medindo esforços para concretizar os princípios estabelecidos no Currículo junto à equipe gestora das escolas e aos professores, primando pela qualidade do ensino. Todos os anos, o calendário escolar prevê dias específicos para a formação continuada de todos os profissionais com a participação de professores mestres e doutores, especialistas da teoria em questão.

Atualmente, o município conta com 17 escolas de Ensino Fundamental, sendo duas rurais. Cada estabelecimento possui uma equipe pedagógica composta pelo Diretor (com exceção das escolas rurais que possuem um diretor para ambas), um ou dois Coordenadores Pedagógicos dependendo do número de alunos atendidos, Professores Regentes I, responsáveis por ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; Professores Regentes II que atuam com História e Geografia; Professor de Arte ;

Professor de Educação Física; Professor Suporte e Professor de Apoio (para casos de estudantes com necessidades especiais). As escolas ainda contam com demais profissionais: merendeiras, guardas, porteiros, auxiliares de serviços gerais, bibliotecários e secretários⁵.

Como a rede pública municipal de ensino do município é ampla, escolhemos a escola de Ensino Fundamental em que trabalho atualmente como coordenadora pedagógica para iniciar a investigação com uma pesquisa de campo. Inserida nesse contexto *macro*, a instituição, enquanto parte da realidade educacional do município, é caracterizada como uma das maiores escolas de jornada ampliada, atendendo 345 estudantes filhos da classe trabalhadora, distribuídos em quinze (15) turmas regulares de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A unidade ainda oferta atendimento no período do contra turno (Laboratórios) e Sala de Recursos Multifuncional.

A escola possui uma diretora com 40 horas semanais de trabalho e quatro coordenadoras pedagógicas com 20 horas semanais cada, sendo que duas (2) atuam junto aos professores e estudantes no período da manhã (3º ao 5º ano e salas de contra turno) e as outras duas (2) atuam no período da tarde (com turmas de 1º ao 3º ano e salas de contra turno). A equipe pedagógica também integra quatro professoras suportes pedagógicos com 20 horas cada.

Em relação ao quadro docente, há um total de quarenta e três professores, sendo 17 Regentes I; 4 Regentes II; 6 especialistas que ministram a disciplina de Educação Física; 4 especialistas que ministram a disciplina de Artes; 2 professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncional; 6 Regentes I que ministram aulas no Laboratório; 1 professora de Apoio Permanente e 4 Professoras Suporte. No que se refere ao quadro de funcionários de serviços gerais, o estabelecimento é composto por duas merendeiras, duas zeladoras, três serventes, uma cozinheira e um auxiliar administrativo.

O estabelecimento atende 11 turmas no período matutino, sendo: duas salas de 3º ano (A, B), três de 4º ano (A, B, C), duas de 5º ano (A, B), uma turma da Sala de Recursos Multifuncional e três de contra turno. No período vespertino, há treze turmas, sendo quatro turmas de 1º ano (A, B, C, D), quatro turmas de 2º ano (A, B, C, D), uma turma de 3º ano (C), uma Sala de Recursos

⁵ Há estabelecimentos que não estão com esse quadro de funcionários completo.

Multifuncional e três turmas de contra turno atendendo estudantes oriundos de 3º e 4º anos regulares do período matutino.

Sobre o espaço físico, a escola possui três pavilhões totalizando uma área de 1.340.33m² e está estruturado da seguinte forma: no pavilhão A, estão localizados:

- 1 sala de secretaria
- 1 Refeitório
- 1 Cozinha
- 1 Lavanderia
- 4 salas de aulas do ensino regular e contra turno
- 1 banheiro para professores e funcionários com adaptação
- 2 banheiros infantis (masculino e feminino)
- Bebedouro

No pavilhão B, encontra-se:

- 5 salas de aulas do ensino regular
- 1 sala de coordenação compartilhada com a direção
- 1 sala ampla de professores
- 2 banheiros infantis (masculino e feminino)
- Bebedouro

E no pavilhão C, há:

- 1 sala de planejamento
- 1 biblioteca
- 4 salas de aula do ensino regular
- 1 Sala de Recursos Multifuncional
- 1 sala de materiais
- 1 banheiro para professores e funcionários
- 2 banheiros infantis (masculino e feminino)
- Bebedouro

Quanto a área externa, o estabelecimento possui dois parques e área livre gramada, um pátio amplo com bancos em cimento espalhados pelo espaço. Há também uma quadra poliesportiva, onde ocorrem as atividades relacionadas à

disciplina de Educação Física ou eventos.

A escola conta com um grande acervo de materiais didáticos que contribuem para a elaboração do planejamento do professor, dentre eles estão: livros didáticos e diversos, televisão, notebooks, projetores multimídia, mapas, cartazes, CD's, jogos pedagógicos, etc. Seu Projeto Político Pedagógico está em consonância com os preceitos filosóficos, psicológicos e pedagógicos do Currículo municipal, o qual corrobora com a concepção Histórico-Cultural para a formação humana dos estudantes.

Conhecendo as principais características da rede pública municipal de ensino em sua totalidade e uma das maiores escolas que integram essa realidade, o item a seguir contempla os procedimentos e os principais instrumentos a serem utilizados no decorrer do processo investigativo.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Partindo de um tratamento de dados, a investigação será realizada mediante uma *pesquisa ação*, com o intuito de desvelar o problema inicialmente proposto o qual busca responder a seguinte questão: de que forma os professores podem superar as dificuldades encontradas na objetivação dos pressupostos crítico-dialéticos na organização do ensino a fim de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para esse desvelamento, o percurso metodológico da pesquisa será realizado por meio dos seguintes procedimentos sob a perspectiva crítico-dialética, a saber: *a aplicação de um questionário inicial, a observação e análise prévia de planejamentos (síncrese), um projeto de formação continuada (análise), um questionário final e nova análise dos planejamentos (síntese)*. Aqui cumpre citar que como a pesquisa envolve seres humanos, está devidamente vinculada ao Comitê de Ética por meio do projeto de pesquisa intitulado como “O social e o cultural na formação e práxis educativa: implicações da teoria histórico cultural e pedagogia histórico crítica no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na educação escolar”, sob o código 04455018.0.0000.5231.

Para conhecer as necessidades dos professores, fora elegido como instrumento, um questionário para a coleta de dados, que irá proporcionar o conhecimento da realidade concreta dos profissionais e orientará a sistematização do

conhecimento teórico para a superação das dificuldades apresentadas. A esse respeito Marconi e Lakatos (2003, p.201) ponderam que o questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O pesquisador envia o questionário ao participante (via correio, e-mail, *WhatsApp* ou pessoalmente) e em seguida, o pesquisado devolve da mesma forma. É válido que anexo ao questionário, haja uma nota explicativa ao participante, salientando a natureza da pesquisa, bem como a sua relevância e a necessidade de obter as respostas, de modo que o indivíduo se sinta motivado em contribuir com a investigação.

Dentre os seus principais aspectos, o questionário possui vantagens, tais como a obtenção de grande número de dados; abrangência de um grande número de pessoas de forma simultânea; obtenção de respostas rápidas e precisas; maior liberdade dos participantes nas respostas, dado o anonimato; menos riscos de distorção pela não influência do investigador; mais tempo para o participante responder e a qualquer hora. Porém, sabe-se que esse tipo de instrumento também experimenta certos impasses, como: uma pequena parcela dos questionários distribuídos volta respondido; a devolução tardia prejudica o processo de análise dos dados e pode haver dificuldade de compreensão na questão, fragilizando a resposta. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Em face dessas considerações acerca do instrumento inicial, optou-se por elaborá-lo a partir de questões sistematizadas pelo pesquisador (APÊNDICE A) que tem como intuito descobrir como ocorre o processo formativo contínuo do professor atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as principais dificuldades que enfrenta em seu trabalho pedagógico. As questões foram organizadas na plataforma *Google Formulários*, sinalizando todas como respostas obrigatórias, que contemplam dados de base (sexo, idade, nível de escolaridade, instituição formativa, nível de especialização *strictu sensu*, tempo de atuação na rede, nível de ensino em que atua, disciplinas ministradas) e questões que demandam respostas dissertativas, de caráter teórico, relacionadas à importância da formação continuada para o trabalho docente, da atividade de estudo do professor, da organização da atividade de ensino, bem como a concepção teórica que embasa a sua prática e suas principais dificuldades frente aos encaminhamentos didático-pedagógicos.

Com o questionário pronto, fora obtido alguns contatos pessoalmente, outros via *WhatsApp* com todas as coordenadoras das 16 escolas de Ensino Fundamental do município a fim de que pudessem repassar o link do questionário para os seus professores, com o limite máximo de duas semanas para a devolução das respostas. A decisão em divulgar o questionário em toda a rede de ensino, deveu-se ao fato que entendemos que obteríamos respostas somente de uma parcela do corpo docente.

Devido à impossibilidade de visitar e observar a prática pedagógica de todos os professores da rede, elegemos a escola em que trabalho como coordenadora pedagógica para observar as regências nas quatro turmas de 2º e uma de 3º ano (amostra por conveniência). Nessa ocasião, a observação científica tem o papel de servir como um instrumento que auxilie no exame dos fatos e fenômenos que o pesquisador deseja estudar, ou seja, identificar as dificuldades que os professores apresentam na prática para objetivar os pressupostos crítico-dialéticos na organização do ensino em sala de aula. O instrumento de observação vinculado à pesquisa é uma ação que vai além das manifestações aparentes, instigando ao pesquisador a realização de um estudo aprofundado, visando descobrir a essência do imediato. Ora, nesta direção, “[...] a ciência é entendida como uma sistematização de experiências (dados empíricos)” (GAMBOA, 1998, p.94) e esses dados serão as bases para o aprofundamento dos estudos posteriores.

Danna e Matos (1982) enfatizam que a observação científica possui caráter sistemático e objetivo, haja vista que precisa ser planejada a partir de um roteiro (APÊNDICE B) e conduzida por um objetivo pré-definido. Planejar as observações, significa estabelecer:

- onde: em que local e situação a observação será realizada;
- quando: em que momentos ela será realizada;
- quem: quais serão os sujeitos a serem observados;
- o que: que comportamentos e circunstâncias ambientais devem ser observados; e
- como: qual a técnica de observação e registro a ser utilizada. (DANNA; MATOS, 1982, p. 30).

Assim, após o recolhimento e análise dos questionários iniciais e das observações realizadas em sala de aula, bem como a análise dos planejamentos, será proposto um curso de formação continuada no formato remoto, que a partir das

principais dificuldades detectadas inicialmente, terá como objetivo primordial, contribuir na superação dessas fragilidades, com vistas à efetivação dos pressupostos crítico-dialéticos na organização do ensino dos professores. Por fim, haverá a disponibilização de um novo questionário, novas observações nas mesmas turmas, e análises dos planejamentos, com o intuito de descobrir se houve mudanças no trabalho pedagógico do professor, ou seja, em que medida ocorreu a superação das dificuldades na organização da atividade de ensino a partir dos preceitos teóricos mencionados. A título de organização do percurso metodológico, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização do percurso metodológico da pesquisa

| | | | |
|---------|---|----------|--|
| SÍNCESE | } | 1ª Etapa | - Questionário inicial |
| | | | - Observação |
| | | | - Análise dos planejamentos |
| ANÁLISE | } | 2ª Etapa | - Curso de formação continuada com foco na elaboração do planejamento a partir do levantamento das necessidades expostas no questionário inicial e as observações em sala de aula. |
| SÍNTESE | } | 3ª Etapa | - Elaboração de planejamento. - Questionário final - Verificação das mudanças ocorridas no processo. |

Fonte: a autora

Observa-se que o percurso metodológico far-se-á sob uma pesquisa-ação, a fim de que o estudo se processe a partir de uma ação transformadora da realidade, conforme propõe o método dialético. A pesquisa-ação constitui-se como um tipo de pesquisa social, intimamente ligada a uma ação ou resolução de um problema de caráter coletivo, em que “[...] os pesquisadores e os participantes representativos

da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT,2000, p. 14). Utilizando-se desse modelo de pesquisa, o processo de investigação e intervenção na realidade tem como seus principais objetivos, a transformação do real, isto é, a superação de dificuldades encontradas na concretização dos pressupostos crítico-dialético no trabalho pedagógico do professor em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja atividade de estudo é a função psíquica principal para desenvolver o pensamento abstrato nos indivíduos.

Com isso, uma pesquisa-ação ocorre somente quando existir de fato, uma ação por parte dos grupos participantes no problema em questão. “É preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT,2000, p. 15). É sob essas bases que o processo de intervenção será planejado, tendo como foco, a transformação da realidade estudada.

5.3.1 A investigação da realidade como ponto de partida - *síncrese*

Conforme já apresentado, o ponto de partida para a investigação da realidade fora a aplicação de um questionário, com o objetivo de identificar as principais necessidades de aperfeiçoamento pedagógico dos professores para que assim a formação continuada pudesse ser elaborada a partir dos dados obtidos. Os questionários em formato digital via “*Google Forms*” foram enviados para a equipe diretiva de dez (10) escolas de Ensino Fundamental do Município junto a um convite formal destinado aos professores das instituições. Estima-se que em cada escola há uma média de 10 a 20 professores atuando, a depender do seu porte. Por esse motivo, esperávamos o retorno dos questionários de pelo menos metade desse público, de 50 a 100. Em contrapartida, com um período de quinze (15) dias para o recebimento das respostas, somente nove (9) questionários foram respondidos no total, mesmo tendo insistido novamente com a equipe diretiva para esse retorno. Este é um dado que permite uma análise *fundamental* para a constituição da presente pesquisa de doutoramento. O baixo interesse dos docentes relacionado às pesquisas do campo educacional, revelam dados importantes sobre a formação continuada e sua atuação pedagógica na escola, que serão analisados a seguir.

Inicialmente, investigamos o campo de formação e o tempo em que os professores participantes atuam na rede municipal de ensino:

Curso de graduação e instituição que obteve o diploma.

Professor 1: *Pedagogia – Faculdade Catuaí*

Professor 2: *Pedagogia – Centro de Ensino Superior de Primavera (CESPRI).*

Professor 3: *Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina (UEL).*

Professor 4: *Pedagogia - UNIVALE*

Professor 5: *Geografia – não informado*

Professor 6: *Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina (UEL).*

Professor 7: *Educação Artística - Universidade Estadual de Londrina (UEL).*

Professor 8: *Pedagogia – não informado*

Professor 9: *Pedagogia e Administração - Universidade Estadual de Londrina (UEL).*

Possui curso de pós-graduação? Qual?

Professor 1: *Mestrado*

Professor 2: *Pós-graduação*

Professor 3: *Mestrado*

Professor 4: *Pós-graduação*

Professor 5: *Pós-graduação*

Professor 6: *Pós-graduação*

Professor 7: *Não*

Professor 8: *Pós-graduação*

Professor 9: *Mestrado*

Há quanto tempo atua como professor na rede de ensino de Cambé?

Professor 1: *7 anos*

Professor 2: *3 meses*

Professor 3: *7 anos*

Professor 4: *8 anos*

Professor 5: *8 anos*

Professor 6: *18 anos*

Professor 7: *12 anos*

Professor 8: *6 anos*

Professor 9: *3 anos*

Finalizadas as questões objetivas, conferimos início às que exigem maiores reflexões de caráter teórico. O conteúdo das perguntas, assim como suas ordens foram sistematizadas intencionalmente, a fim de que pudéssemos qualificar as

análises ao máximo. Na primeira questão “Qual é o papel da escola na vida do sujeito?”, obtivemos as seguintes respostas:

1. Qual é o papel da escola na vida do sujeito?

Professor 1: *Formar o sujeito integral, em prol de sua humanização.*

Professor 2: *Transmissão de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos atrelados à humanização.*

Professor 3: *Formar o sujeito para viver em sociedade conhecedor dos seus direitos e deveres para assim transformá-la ou não.*

Professor 4: *A escola é de suma importância para que o educando tenha um olhar crítico sobre o mundo e a ciência.*

Professor 5: *A transformação intelectual ou mudanças críticas e culturais na formação do cidadão.*

Professor 6: *Formação intelectual e social. A escola não deve ser formada para mercado de trabalho e sim para a superação. O sujeito que se desenvolve nas áreas intelectual e social, pode interagir de modo satisfatório em todas as áreas da sociedade.*

Professor 7: *Oferecer aos alunos o conhecimento mais elaborado adquirido ao longo da história da humanidade.*

Professor 8: *O papel da escola é essencial para a formação da mão de obra necessária ao sistema de produção material, dentro disso defende-se a ampliação do acesso ao conhecimento científico-tecnológico com a função de repassar o saber historicamente acumulado pelo homem.*

Professor 9: *Promover o diálogo, trazer novas experiências de mundo e promover o acesso à cultura.*

Ao observarmos as respostas da primeira questão, é possível perceber que a maioria dos professores concebem a escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento elaborado a fim de que o estudante se torne um sujeito capaz de transformar a sociedade. Verifica-se que há uma consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e principalmente com a ideia de Saviani (2013) sobre o papel da escola, apresentada na clássica obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, a qual expõe a defesa da instituição escolar de

disseminar os instrumentos que oportunizem maximamente o acesso ao saber elaborado aos indivíduos. Tendo isso em vista, a resposta do professor 8 nos chama a atenção, dado que na primeira impressão, causa um duplo sentido: essa formação da mão de obra necessária ao sistema de produção material seria o trabalho à serviço da manutenção do capitalismo ou da contribuição à produção da cultura historicamente elaborada sob uma perspectiva dialética? Com isso, o professor participante finaliza expondo a defesa da função da escola na disseminação do saber acumulado pelo homem. Verificamos aí uma problemática de cunho teórico.

Nesse contexto em análise, a concepção dos professores acerca do papel da Educação Escolar é o ponto de partida para pensar toda a organização do ensino, uma vez que, compreender essa função na vida dos sujeitos, constitui-se como um elemento orientador de todo o trabalho pedagógico na escola, pois não basta entender essa função: é necessário que ela esteja presente no planejamento do professor. Assim, a forma de trabalho do professor, seja tradicional, tecnicista, construtivista, dentre outras, reflete o seu pensamento sobre qual a função da escola na formação do sujeito.

Ora, se compreendo que a escola é a instituição que permite uma formação para a atuação do ser humano na sociedade, o planejamento, a organização pedagógica, precisa estar pautada para esse fim, mesmo que as políticas públicas voltem o olhar para uma formação de indivíduos passivos para servir ao mercado de trabalho. Subverter a ordem a partir de um olhar crítico e aplicar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica na escola, é urgente!

Nesta direção, Júnior (2018, p.55) aponta que

[...] num mundo onde o acesso aos bens culturais é negado à imensa maioria da população, resulta contraditoriamente, que as possibilidades de formação humana estarão sempre – enquanto persistirem as relações sociais de corte capitalista – limitadas ao desenvolvimento unilateral.

Está aí o crivo norteador da proposta histórico-crítica. Essa é a luta: a possibilidade de acesso aos bens culturais, muitas vezes quase inacessível aos estudantes de classe baixa, e cabe a nós, enquanto professores não manter apenas o discurso do papel da escola, mas – dentro das nossas possibilidades na escola pública, viabilizar ao máximo, os meios de acesso a esse conhecimento que o estudante não tem fora da escola. Se negarmos o ensino de um pensamento crítico, não haverá a transformação social que almejamos. Se o conhecimento não

ultrapassar o “raso”, não haverá uma formação omnilateral dos indivíduos, pois a educação, como atividade mediadora na prática social, constitui-se como fator preponderante a fim de que o sujeito capte a realidade “[...] não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais” (LAVOURA, MARTINS, 2017, p.354), constituindo-se assim como um sujeito capaz de promover mudanças no bojo da prática social.

Conhecendo o pensamento dos professores sobre a função da escola como sendo instituição promotora do desenvolvimento humano em prol de mudanças sociais, torna-se indispensável investigar a concepção dos participantes acerca de um dos elementos mais decisivos que contribuem para que esse papel seja cumprido com excelência: a formação continuada.

2.Qual é a importância da formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor?

Professor 1: *É de extrema relevância que a formação aconteça de maneira que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento do humano e para a práxis docente do professor.*

Professor 2: *É essencial. O conhecimento é dinâmico. Estar em constante aperfeiçoamento é necessário para acompanhar as transformações.*

Professor 3: *Atualização.*

Professor 4: *Muito importante para um nível pedagógico mais elaborado.*

Professor 5: *A formação continuada permite ao professor estar se renovando através da fundamentação teórica e também através das experiências vividas por outros colegas de ensino. Com a formação continuada permite também que enquanto professor possa reavaliar nossa prática.*

Professor 6: *Muito importante, tendo em vista que o sujeito está em constante aprendizado e evolução.*

Professor 7: *Adquirir conhecimento e trazer novas possibilidades para o ensino.*

Professor 8: *A formação teórica e a prática poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino-aprendizagem que continua seu desenvolvimento de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal.*

Professor 9: *Manter-se atualizado em suas metodologias.*

Todos os participantes consideram que a formação continuada é importante. As respostas, de modo geral, indicam que o professor precisa se atualizar sempre para melhorar a qualidade de sua prática pedagógica. Cabe destacar que eles reconhecem essa importância, mas poucos indicam o porquê e os impactos na formação pessoal e profissional. Talvez já estão acostumados a verbalizar que é importante, sem partir de uma reflexão, pois as respostas foram superficiais e se assemelham a um discurso pronto, comum à maioria dos professores.

Apesar de receberem a formação continuada no município, não houve nenhuma menção à concepção teórica que embasasse suas respostas, com exceção de uma que mencionou a importância da formação para o desenvolvimento humano e para a práxis, ou seja, para a efetivação da teoria na prática, tão aclamada pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Percebemos nas respostas, um pensamento imediato dos professores em relação à importância da formação continuada. Observe: no decorrer desse trabalho, enfatizamos a necessidade de o indivíduo não perecer no conhecimento dado de forma aparente. Segundo Lavoura e Martins (2017, p.352) [...] “[...] se o pensamento se limitar a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente”. Houve uma ausência da imersão na essência da questão, pois a pergunta já anuncia que a formação continuada é importante. Com isso, não cabe apenas definir as incumbências do trabalho do professor na sala de aula em prol da formação dos estudantes, mas, sobretudo conferir a primordialidade da sua própria formação. (PADILHA, BARROS, 2019).

Participar de cursos de formação continuada, é fator de destaque para que haja saltos qualitativos no processo de ensino e na aprendizagem: quanto mais o professor estuda e avalia o seu trabalho de forma constante, consciente de sua ação mais condições de levar conhecimento elaborado à sala de aula terá. Por essas vias, consideramos que os professores são os intelectuais que apresentam de forma intencional, a cultura social produzida e historicamente acumulada aos sujeitos (MELLO, 2009). A partir das respostas dos participantes da pesquisa, cabe-nos refletir que a natureza de conteúdo na formação continuada, realmente contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, em que medida os professores reverberam o conhecimento aprendido em seu trabalho pedagógico, já que conferiram destaque a esse fator.

Com isso, não nos interessa limitar-nos a conhecer apenas a concepção dos professores acerca da importância da formação continuada para o seu desenvolvimento pessoal, mas também, saber se apesar de alegarem essa relevância e receberem uma formação do município pautada nos postulados da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, conhecem um dos conceitos chave da teoria: a atividade de estudo. Nesse sentido, essa próxima questão irá nos possibilitar compreender para além do discurso aparente acerca da importância da formação continuada pelos professores participantes.

3. Para você, o que significa atividade de estudo? Conceitue. Em sua concepção, qual a relevância da atividade de estudo do professor?

Professor 1: *Atividade de estudo é a atividade dominante (guia) do profissional (professor). Fundamental para que o mesmo possa se desenvolver e aprimorar-se continuamente.*

Professor 2: *Em minha compreensão, é uma atividade onde buscamos apropriação de novas objetivações, com vistas a superar nossos conhecimentos reais. Logo, somos desafiados a requalificar nossos conhecimentos por meio da apropriação do aparato teórico humano.*

Professor 3: *Estudo é produção de conhecimento. Formar sujeitos conhecedores e desalienadores da industrial cultural e capital.*

Professor 4: *A atividade de estudo é um momento para que o professor repense sua prática.*

Professor 5: *Acredito que seja o tempo que reservamos para adquirir novos conhecimentos. A atividade de estudo tem sim relevância, pois quando estou em conflito ou dificuldade entendimento em algo que eu não domino ou tenho dificuldade (consciência fonológica, ou como ensinar numeração para um deficiente intelectual ou autista) reservo um tempo para buscar entendimento sobre o assunto.*

Professor 6: *O tempo dedicado aos estudos, a teoria, conceitos, pesquisas, leitura. Para o professor esse exercício é imprescindível, pois contribuirá e influenciará diretamente na prática efetiva de seu trabalho.*

Professor 7: *Aprofundamento em determinado tema que tenha dúvidas.*

Professor 8: *A atividade de estudo é determinada como uma via a partir da qual os alunos podem se apoderar, ativamente, das instruções escolares e ao estabelecer uma relação com a atividade de ensino compõe como atividade pedagógica.*

Professor 9: *A atividade de estudo significa um momento de busca de novos conhecimentos. Em minha concepção, ela é a principal atividade para o desenvolvimento de um bom professor.*

Embora para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo seja uma atividade guia da criança em idade escolar, que permanece conosco durante toda a nossa vida, muitas vezes como atividade secundária e por vezes como atividade primária. No tocante à profissão professor, a atividade de estudo torna-se uma das principais atividades do docente, ao passo que, conforme já destacado neste trabalho, precisamos ter a síntese do conhecimento em sua forma e conteúdo. Averigua-se que todos os professores participantes demonstram um entendimento do que seja o termo “atividade de estudo”. Os professores 1, 2, 8 e 9 chegaram mais próximos ao conceito de acordo com a teoria, trazendo outros nexos conceituais como: atividade principal, atividade de ensino, apropriação, objetivação. De modo geral, todos os participantes responderam à questão de forma coerente, sem equívocos acerca do conceito. Em contrapartida as repostas não contemplaram todos os pontos da questão.

É válido mencionar que a atividade de estudo do professor é condição para um bom ordenamento da atividade de ensino, pois, organizar os conteúdos curriculares previstos para cada ano escolar faz parte da tarefa do docente. De acordo com Sforzi, Serconeck e Lizzi (2021) nem sempre os critérios de organização dos conteúdos são tomados como objeto de discussão pelos docentes e/ou em curso de formação, seja inicial ou continuada.

Assim, para definir as ações de ensino, às vezes, o professor apoia-se na tradição escolar, ou seja, no modo como os conteúdos tem sido apresentados aos estudantes ao longo dos anos; outras vezes, segue o que está exposto nos livros didáticos ou apostilas e, em outros momentos, recorre à intuição, pressupondo que alguns caminhos poderão fazer o estudante compreender melhor o conteúdo a ser ensinado. Consideramos, que essa situação ocorra [...] pelo distanciamento do campo da Didática das discussões sobre a organização do ensino”. (SFORZI; SERCONECK; LIZZI, 2021, p. 612).

A ausência, as formas e frequência do professor manter-se em atividade de estudo são fatores determinantes na organização do ensino. Promover a formação por meio da atividade de estudo no estudante, requer que o professor compreenda e analise o conteúdo, bem como as formas mais adequadas de ensiná-lo. Com isso, a atividade de estudo pelo professor permite que ele seja capaz de aprofundar-se nos conhecimentos a serem socializados em sala de aula, identificando e se apropriando de outros conceitos que o auxiliarão na explicação do conceito nuclear trabalhado naquele dado momento.

Compreender o conceito em sua essência, isto é, em suas manifestações particulares, é insuficiente se o professor não analisa o sujeito a quem se destina esse conteúdo, bem como as formas mais coerentes e eficazes de socialização. Apresenta-se aí novamente a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário como o eixo do processo educativo escolar. As constantes ações de estudo do professor calcadas nos fundamentos crítico-dialéticos, permitem que ele compreenda que o movimento cognitivo a ser incitado no estudante é a ascensão do abstrato ao concreto e, para que isso aconteça, é necessário planejar ações não aleatórias, mas que guiem o pensamento do estudante, formando “trilhas”.

Sabendo que os professores compreendem o conceito de atividade de estudo – alguns com um entendimento mais geral, outros atrelando o termo à Teoria Histórico-Cultural, é necessário identificar se os professores participantes se envolvem em atividades de estudo que possibilitem um aperfeiçoamento profissional a fim de que atenda o objetivo principal da educação escolar destacado anteriormente.

4. Você mantém atividade de estudo no seu cotidiano? Como você estuda?

Professor 1: *Sim. Por meio de leituras, pesquisas, cursos de curta duração, palestras, cursos de pós-graduação, escrituração de artigos científicos, dentre outros. Atualmente curso Doutorado em Educação, com a finalidade de continuar os meus estudos na área da educação.*

Professor 2: *Sim.*

Professor 3: *Sim. Grupo de estudos e pesquisas*

Professor 4: *Lendo muito sobre as práticas de ensino.*

Professor 5: *Bom diariamente não, mas duas vezes por semana me pego buscando algo de novo para inserir na minha prática diária com os alunos.*

Professor 6: *Através dos cursos ofertados pelos municípios, através de leituras acerca de assuntos pertinentes à minha realidade de sala de aula.*

Professor 7: *Sim. Por meio de pesquisas em livros e internet, normalmente crio um documento com a pesquisa realizada.*

Professor 8: *Sim, por meio dos cursos oferecidos e também pesquisas relacionadas ao meu trabalho.*

Professor 9: *Sim, por meio de cursos ofertados pela secretaria municipal de Cambé, leituras de artigos, livros e vídeos.*

Todos os participantes sinalizam que se mantêm em atividade de estudo. A maioria busca formação para além dos cursos ofertados pelo município. Percebemos que somente os professores 1 e 3 procuram ou tem acesso à apropriação de conhecimento na universidade. Ao mergulharmos na essência dessa questão, é inevitável pensarmos na qualidade desse estudo e em que medida eles impactam na organização do ensino.

Por enquanto, o que nos cabe evidenciar nessa questão, é que a forma como o professor estuda é essencial e influencia demasiadamente no seu trabalho. Sobre isso, Theophilo (1972) sinaliza que o estudo permite obter informação e compreender determinados fatos. Isso significa que o psiquismo não se desenvolve pelo simples reflexo da realidade objetiva na realidade subjetiva, mas pela mediação das significações produzidas socialmente. Desse modo, o estudo é o caminho para que o indivíduo se aproprie dessas significações, o que propulsiona a tomada de consciência do mundo. Devido a isso, o desenvolvimento do sujeito implica, necessariamente, considerar os seus modos de internalização da cultura.

Sabendo que toda a atividade se origina de uma necessidade, Leontiev (1961) pondera que tais necessidades em termos subjetivos, se manifestam como desejos e tendências. Uma vez satisfeitos, regulam a atividade do homem, motivando o surgimento, a complexidade ou até mesmo o desaparecimento dessa necessidade. “A existência de uma necessidade que se manifeste em forma de desejo ou de tendência ainda não é suficiente para que se realize uma atividade” (LEONTIEV, 1961, p.06). Para isso, é crucial que haja um objetivo que, correspondendo à essa necessidade, sirva como estímulo para que o homem possa atuar em direção à um

fim predeterminado. Nesse sentido, o motivo da atividade, refletindo no pensamento humano, é o que provoca a ação do homem e o orienta a satisfazer uma necessidade.

A título de exemplo, um professor tem a necessidade de ser aprovado em um concurso público para assumir o cargo e o que motiva é o salário mensal. Para isso, recorre a uma série de tarefas e ações de estudos como participação em cursos preparatórios, grupos de estudos, videoaulas etc., para alcançar o fim, que é o de ser aprovado e assumir o cargo. Dessa forma, é importante conhecer os motivos da atividade do professor, pois o significado de uma ação é derivado de seu motivo, do sentido que possui para o sujeito. Assim, “[...] muitas qualidades dos atos dependem dos motivos. Somente os motivos elevados dão aos atos um conteúdo completo e firme”. (LEONTIEV, 1961, p. 08). O nível de motivação do professor, refletirá em suas ações, para que sistematize um ensino de qualidade.

Em se tratando dos motivos para a atividade de estudo do professor, a próxima questão, procura investigar quais dificuldades esses profissionais enfrentam para realizar as ações de estudo e que implicam diretamente na desmotivação desses docentes.

5. Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver sua atividade de estudo?

Professor 1: *O que compromete um pouco é o tempo, já que trabalho 50 horas semanais. Entretanto, continuo na busca para manter de forma significativa a atividade de estudo em meu cotidiano.*

Professor 2: *Como tenho a rotina de estudo em casa, procuro conciliar com os afazeres do lar. Entretanto, algumas vezes, isso não é possível.*

Professor 3: *Nenhuma*

Professor 4: *A diversidade de nível em uma turma.*

Professor 5: *Disponibilidade de tempo.*

Professor 6: *Falta de tempo para que se torne uma constante, uma prática diária.*

Professor 7: *Tempo hábil.*

Professor 8: *minha pouca agilidade em habilidades tecnológicas*

Professor 9: *Falta de tempo tanto durante na escola, como fora dela também.*

Dentre os principais desafios encontrados pelos professores, está: a falta de tempo. Dos 9 participantes, 5 enfatizaram que não ter tempo, impede que seja organizada uma rotina de estudos. Essa ausência de tempo, pode estar atrelada a diversos fatores. Aqui citaremos dois: baixos salários e pouco tempo destinado à hora-atividade, o que causam a desmotivação dos professores. Com isso, chegamos a um tema amplamente debatido no âmbito educacional: a precarização docente.

Para Sampaio e Marin (2004, p. 1210) uma das questões de destaque quando se trata da precarização do trabalho do professor “refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”. De acordo com a matéria publicada pela Exame (2022) o piso salarial dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, é o mais baixo dentre os 40 países avaliados em um estudo da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico.

No tocante à rede municipal de ensino, a lei nº 1.200/1998, que dispõe sobre o plano de cargo, carreira e salário do magistério para o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais, prevê uma jornada de trabalho de 20 horas semanais dividida em horas-aula e horas-atividade, sendo 20% destinado ao planejamento do ensino e o restante na regência. O tempo destinado à organização de materiais para a elaboração das aulas é fator preponderante que se reverbera na qualidade do ensino. Quanto menos tempo e mais demandas o professor tiver - plano de aulas, confecção de materiais, correção de avaliações, registro de presenças, relatórios, atas, dentre outros processos burocráticos, mais o aligeiramento ganhará destaque na profissão.

Ora, sabe-se que planejar um percurso de ensino de qualidade, demanda tempo para refletir e pensar sobre as formas mais viáveis de socialização do conteúdo. Requer pensar outrossim, no processo avaliativo do próprio professor, ao passo que se torna fundamental verificar os níveis de aprendizagem dos estudantes, suas maiores dificuldades e facilidades, isto é, conhecer as zonas de desenvolvimento e quais são as estratégias mais efetivas de mediação.

Nesse contexto, o baixo salário recebido pelo exercício da função, faz com que o professor busque ampliar a sua jornada de trabalho, optando por dobrar e até mesmo triplicar a sua carga horária semanal. Portanto, o longo período de trabalho, as inúmeras demandas da função e o pouco tempo hábil para uma organização do ensino de qualidade, na maioria das vezes, exigem que os

professores levem trabalho para casa, tornando o tempo para a atividade de estudo cada vez menor.

Considerando o fato de que os professores não mantêm constante atividade de estudo em decorrência do pouco tempo disponível, a próxima questão busca investigar, como organizam a sua atividade de ensino e quais são as maiores dificuldades na elaboração do planejamento.

6.O planejamento é um aspecto importante na atividade de ensino do professor. Como você organiza a sua atividade de ensino? Quais as dificuldades que você possui ao elaborar o planejamento?

Professor 1: *Planejo as atividades mediante as orientações do plano de trabalho da rede. Às vezes os recursos, como a falta de Internet prejudica um pouco no momento de pesquisar.*

Professor 2: *Atividade de ensino é organizada considerando os pressupostos teóricos da Atividade a orientadora de ensino, com vistas a possibilitar aos alunos a apropriação dos nexos conceituais internos e externos. O tempo disponibilizado se torna uma dificuldade, tendo em vista que os pressupostos teóricos da AOE pressupõem apropriação, por parte do professor, da história dos conceitos que serão, posteriormente, disseminados aos alunos.*

Professor 3: *Tranquilamente. Não possuo dificuldade pelo conhecimento que possuo. Você deveria perguntar o que impede de praticar o planejamento, visto que, a teoria e o planejamento estão no plano das ideias e não dos ideais, isso filosoficamente falando.*

Professor 4: *A elaboração dificulta quando não há suporte suficiente.*

Professor 5: *As atividades de ensino são elaboradas semanalmente. Bom a turma que eu atendo e da sala multifuncional e atendo em grupo pequenos, porem com níveis de aprendizados diferentes. A dificuldade consiste em desenvolver um conteúdo, mas com atividades diferenciada que possibilite a cada aluno avançar na sua aprendizagem.*

Professor 6: *O planejamento é o norteador da prática, busco aliar os conteúdos às necessidades da minha realidade, dos meus alunos. Penso nos objetivos que quero alcançar e assim, busco atividades e estratégias para que isso ocorra. Não encontro dificuldade nesse processo.*

Professor 7: *Faço um planejamento anual visando principais conteúdos e datas, depois com base neste desenvolvo o trimestral e por fim o semanal. Novamente o tempo é a maior dificuldade tendo em vista o atendimento de 3 planejamentos diferentes em 6 horas atividades.*

Professor 8: *organizo de acordo com a necessidade da turma e com o conteúdo a ser aplicado*

Professor 9: *Por meio da distribuição adequada dos conteúdos expostos no currículo. As principais dificuldades são: falta de tempo adequado, falta de recursos, pouca troca de ideias entre colegas, etc.*

Levando em conta que o planejamento é instrumento de registro do percurso da atividade de ensino do professor, procuramos desvelar como os profissionais organizam e quais os desafios que encontram. As respostas foram variadas e observamos desde o professor que baseia sua atividade na prática, até um professor que se fundamenta nos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino. Outro ponto citado pela maioria dos professores é que o planejamento tem como norte as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O que nos chamou muita atenção nessa questão, fora a resposta do professor 3, o qual alega que não possui nenhuma dificuldade na elaboração do planejamento. Isso revela a primazia do trabalho pautado na prática pela prática, uma vez que o processo educativo é algo complexo e demanda muito esforço cognitivo do professor. O discurso apresentado pelo participante nos causa preocupação, pois precisamos de constante formação pedagógica para cumprir o papel de formar e humanizar o outro – o que não é uma tarefa fácil. Trabalhar com a formação de seres humanos envolve ações complexas, avaliações e reflexões durante todo o percurso.

Ao tratarmos da atividade de ensino, é necessário ressaltar que esta precisa ser organizada de modo a criar condições para que o estudante domine os métodos de estudo e caminhe em direção à sua independência na organização das tarefas escolares. Em outras palavras, significa que o professor tem a responsabilidade de ensinar o sujeito a pensar. Conforme acentua Marsiglia (2013, p.217-215, grifo da autora),

[...] é preciso criar condições para um trabalho mental *ativo* e, para tanto, é essencial considerar os métodos utilizados para atingir os

resultados desejados como parte daquilo que estimula o aluno à realização de suas atividades.

Com isso, conhecer as necessidades de aprendizagem dos estudantes é primordial, mas isso não basta. Essa investigação do professor também precisa contemplar o seu conhecimento teórico acerca dos conteúdos a serem socializados, bem como as formas didáticas mais viáveis para atender as demandas de aprendizagem dos destinatários. Daí a necessidade do professor além de considerar a importância da formação continuada, participar ativamente de cursos de formação que subsidiem o trabalho pedagógico.

7. Você participa de cursos de formação continuada? Há quanto tempo? Quem oferece? Qual a importância desses cursos para a prática educativa?

Professor 1: *Sim. Desde que entrei na rede municipal de Cambé. Considero basilar para a minha práxis docente.*

Professor 2: *Sim. Eventualmente, na faculdade onde trabalho; na Rede de Ensino de Cambé; são essenciais, tendo em vista que cada rede de ensino tem suas especificidades.*

Professor 3: *Sim, 4 anos, UEL. Novas práticas para educar para emancipação.*

Professor 4: *Participo pelo município e online*

Professor 5: *Sim. No município de Cambé há 8 anos. No município de Londrina a 22 anos. A rede Municipal de Cambé e a Municipal de Londrina. Esses permitem refletir constantemente a nossa prática pedagógica.*

Professor 6: *Sim. Nos municípios em que atuo, desde que ingressei na rede municipal de ensino. As formações são bastante importantes para troca de experiências e sanar dificuldades conceituais e de prática de ensino.*

Professor 7: *Sim. Pela secretaria de educação.*

Professor 8: *sim, desde que entrei na rede municipal, é fundamental a importância dos cursos para nossa prática no dia a dia.*

Professor 9: *Sim, desde que entrei na rede municipal de Cambé. A secretaria de educação. Atualização, conhecimento de novas práticas pedagógicas, troca de experiências.*

Os participantes citam que participam de cursos de formação continuada, principalmente os oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. Essa questão nos permite apontar que os professores constantemente recebem formações embasadas nos pressupostos teórico da Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que o município propõe formações que tratam sobre o desenvolvimento psíquico atrelado às melhores formas didáticas para esse fim. O Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cambé, Anos Iniciais (2016), ao assumir essa posição teórica, defende que longe de uma visão intelectualista de educação, objetiva a plena formação dos indivíduos, a começar pela qualificação do professor atuante nas escolas, primando pelas dimensões de uma individualidade livre e universal.

Nesse sentido, o trabalho com a formação dos professores tem como base, a solidificação de uma visão de mundo que possibilite ao indivíduo se posicionar de forma consciente no interior da prática social. Para que isso ocorra, o professor precisa compreender e ter como foco central a organização do ensino, considerando que o estudante necessita se apropriar constantemente dos conhecimentos cada vez mais elaborados, no entendimento de que os saberes crescem em complexidade. Outrossim, precisa dominar os conhecimentos teóricos e didáticos a fim de conduzir os procedimentos metodológicos de forma interventiva, atendendo a esse nível de complexidade.

Da mesma forma que o professor precisa sistematizar o ensino para que o conteúdo ensinado faça sentido na vida do estudante, a formação continuada oferecida para o professor, também. De acordo com Felix e Salvi (2020) para que de fato a atividade de estudo seja a sua atividade principal, a formação continuada deve ocupar uma posição estrutural na vida do professor, tendo em vista que o sentido pessoal que ele atribui a essa atividade é fator primordial para a sua formação. “A atividade de aprendizagem do professor quando ocorre por meio da atividade de estudo objetiva a aprendizagem de seus estudantes”. (FELIX; SALVI, 2020, p. 393). Sendo assim, proporcionar um ensino que possibilite aos estudantes se envolverem em atividades de aprendizagem, garantindo-lhes a internalização dos conhecimentos científicos, requer que o professor trilhe os caminhos de uma formação continuada sólida, que priorize um embasamento teórico o qual tem como mote a unidade entre teoria e prática.

Concebendo a práxis como característica central na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, a próxima questão procura investigar, se apesar de os professores participarem dos cursos de formação continuada e se manterem em atividade de estudo, conseguem transpor os conhecimentos teóricos adquiridos em seu trabalho pedagógico.

8. Você consegue visualizar uma relação intrínseca entre a teoria estudada nos cursos de formação com a prática pedagógica? Explique.

Professor 1: *Sim. Com as orientações das formações continuadas, é possível refletir de maneira crítica sobre a prática pedagógica, buscando aprimorá-la a cada dia.*

Professor 2: *Sim. A exemplo, a apropriação de conhecimentos matemáticos. A aprendizagem de números, de acordo com a teoria, impõe a necessidade de apropriação de correspondência termo a termo; inclusão hierárquica, dentre outros, além de se considerar a capacidade de senso numérico. Tendo em vista estes conhecimentos, procuro considerá-los no momento de planejar e de materializar tal plano em sala.*

Professor 3: *Sim, há. A teoria explica a prática. Consigo identificar os estilos de aprendizagem, a teoria que o município tralha, os 3stgios de desenvolvimento etc.*

Professor 4: *Muitas vezes foge um pouco da realidade que vivemos dentro da escola.*

Professor 5: *Bom todo início de ano é feita uma avaliação diagnóstica. Assim durante o ano letivo é proporcionado ao aluno diferentes maneiras de apreender os conteúdos, sempre fundamentado em uma teoria.*

Professor 6: *Sim. A Pedagogia Histórico- Crítica elucidou muitas questões a respeito do desenvolvimento dos alunos, o que contribui na prática de ensino.*

Professor 7: *Sim. Nas aulas de Arte consigo ver a relação.*

Professor 8: *as vezes na teoria é uma coisa, mas na sala de aula na prática temos que se adaptar à realidade de cada turma.*

Professor 9: *Sim, para realizamos a prática temos que antes compreender a teoria.*

Percebemos que em sua maioria, os professores visualizam a relação entre a teoria estudada e a prática em sala de aula. Porém ainda observamos aqueles que ainda não conseguem estabelecer essa unidade. Netto (2011, p.23) ao se reportar

ao método dialético, sinaliza que teoria e prática não podem se desassociar, pois “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”. Já sabemos que a teoria nada mais é do que a reprodução do real no pensamento, isto é, como reflexo da realidade. Porém, não se trata do simples reflexo do aparentemente perceptível, mas “a imagem que se elabora na apreensão pelo sujeito do movimento real, que é possível por meio de sua participação ativa no processo de conhecimento”. (MARSIGLIA, 2013, p. 218). Considerando a teoria e prática como unidade no seio da prática social, não se pode restringir a uma ou a outra. Com isso, não existe teoria sem a prática e nem a prática sem a teoria!

É evidente que uma atividade pode assumir um aspecto pragmático, fragmentado estando vinculada apenas à aparência do fenômeno: trata-se da vida cotidiana já discutida anteriormente. A esse respeito, Saviani (2013) sistematizou um conceito sintético de práxis fundamentado nas ideias de Vázquez (1968), o qual articula teoria e prática: “[...] se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.” (SAVIANI, 2013, p. 120). Contrário a isso, a prática a que nos referimos é aquela cujo caráter é transformador, que satisfaz as necessidades humanas mais complexas e que modifica não somente os objetos, mas os indivíduos. Por isso pertence ao âmbito da prática revolucionária (VÁZQUEZ, 1968).

A unidade dialética teoria e prática na Pedagogia Histórico-crítica só assumirá caráter transformador em sala de aula, se o professor se mantiver em uma atividade de estudo consciente, buscando objetivar os conceitos chave da teoria no trabalho pedagógico. Aquele que não tem clareza e não compreende os pressupostos teóricos, dificilmente conseguirá aplicar ações de caráter revolucionário em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante.

Segundo Saviani (2013) os pressupostos crítico-dialéticos se fundam em um movimento prático, porém fundamenta-se teoricamente. Isso significa que ele se alimenta da teoria para esclarecer o sentido, para orientar a prática. Podemos sinalizar, então, que “[...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada”. (SAVIANI, 2013.p.120). Assim, quanto mais nos apropriamos teoricamente, mais estabelecemos relação com a prática educativa. Sabendo que a maioria dos professores participantes conseguem visualizar a relação entre teoria e prática, houve a necessidade de saber qual fundamento teórico eles adotam para orientar o trabalho pedagógico.

9. Existe uma teoria que orienta o seu trabalho pedagógico? Quais autores você utiliza para fundamentar a sua atividade de ensino?

Professor 1: *Sim. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Vigotski e seus colaboradores, Saviani, Duarte, Lígia Márcia Martins, dentre outros.*

Professor 2: *Pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico, com Saviani; Lígia Márcia Martins; Juliana Pasqualini; Moura; dentre outros. E psicologia histórico-cultural, com Vigotski, a exemplo.*

Professor 3: *Sim. Lígia Martins, Vigotski*

Professor 4: *Saviani.*

Professor 5: *Teoria Histórico Crítica Teoria Historico Cultural. Dermeval Saviani, Vigoski, Luria.*

Professor 6: *Newton Duarte, Saviani, Lígia Márcia Martins á Luz dos estudos de Vigotski.*

Professor 7: *Vygotsky, Ana Mae Barbosa.*

Professor 8: *Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico- Cultural.*

Professor 9: *Karl Marx para a compreensão dialética da sociedade, Saviani, Vygotsky, Emília Ferreiro, Maria Montessori, Paulo Freire entre outros...*

De forma unânime, todos os participantes da pesquisa utilizam – direta ou indiretamente os pressupostos crítico-dialéticos, sinalizando autores primários e secundários, cujos estudos embasam o seu trabalho. Percebemos então, uma consonância entre os fundamentos que amparam as formações continuadas propostas pelo município e as concepções filosófica, psicológica e pedagógica que direcionam o trabalho do professor. Em dois casos, os professores têm como base principal Karl Marx e Vygotsky, mas também se utilizam de outros autores de concepções teóricas distintas.

O que nos instiga a saber é em que medida a concepção teórica dos professores direcionam a sistematização do ensino, pois se a Pedagogia Histórico-Crítica possui caráter revolucionário, é necessário que as ações do professor caminhem para essa finalidade. Pudemos visualizar respostas discrepantes de alguns professores que mostram subsidiar-se nos pressupostos crítico-dialético, inclusive citando estudiosos da teoria e que, ao mesmo tempo, alegam não possuir nenhuma

dificuldade na organização do processo educativo, e que a teoria é diferente na prática. Colocar-se como um professor que adota os postulados crítico-dialéticos no seu trabalho, demanda pensar nas melhores formas de socializar os conteúdos, propor tarefas de estudos diversificadas, promover diálogo com os estudantes, pensar nos níveis de complexidade das atividades e participar dos cursos de formação continuada.

Conforme pontua Vygotsky (2010), o desejo de fazer o futuro e mudar o presente faz com que a Teoria Histórico-Cultural se apresente sob uma perspectiva humanizadora, capaz de oferecer respostas aos desafios da atualidade, já que torna possível a condição de instrumentalizar o homem para que possa objetivar uma educação plena para todos e essa objetivação pleiteia a necessidade do professor possuir um arcabouço teórico consistente, pois quanto mais houver uma teoria que fundamenta sua prática, mais coerente e mais qualitativa esta será.

Desse modo “[...] a prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação.” (SAVIANI, 2013, p. 91). Isso é pensar a prática a partir da teoria numa relação indissociável. Conforme mencionado acima, é válido também fazer o movimento contrário, pensar a teoria a partir da prática, haja vista que se a prática é fundamento da teoria, é também seu critério de verdade e finalidade.

Tendo em vista que os professores se mantêm em atividade de estudo, participam das formações oferecidas pelo município e visualizam a relação entre teoria e prática, a última questão se propôs a investigar quais são os conteúdos teóricos que gostariam de ter um maior aprofundamento a fim de servir como base para a formação continuada proposta.

10. Quais conteúdos de formação pedagógica você considera necessário um maior aprofundamento visando uma melhoria na atividade de ensino? Cite-os.

Professor 1: Considero que o aprofundamento visando a formação pedagógica deva acontecer como um todo, envolvendo todas as áreas de ensino. Entretanto, considero de suma importância formações em que os professores possam relacionar os fundamentos da teoria com sua prática pedagógica, pois ainda pode-se observar dúvidas ou a não compreensão da relação entre teoria e prática mediante a atividade de ensino do professor.

Professor 2: Teoria da atividade; psicologia histórico-cultural; periodização histórico-dialética do psiquismo, com foco na atividade guia e características de cada período; pedagogia histórico-crítica; tendências pedagógicas;

Professor 3: Burocracia, política e status social pelo quociente indicacional.

Professor 4: Na correção de produção textual, sons, alfabetização matemática.

Professor 5: Inclusão e suas dificuldades. Práticas lúdicas para a compreensão de conceitos de raciocínio lógicos em matemática. Produção de texto.

Professor 6: Acredito que em nosso município estejamos bem servidos dessas formações.

Professor 7: Autocontrole e foco dos alunos, manejo e adaptação dos alunos que possuem TEA e outros transtornos em sala de aula, leitura e contação de histórias, experiências e práticas educativas.

Professor 8: Reflexões sobre o processo formativo dos educadores e futuros professores para a mediação do processo ensino-aprendizagem.

Professor 9: Alfabetização e letramento, políticas educacionais, didática.

As respostas dessa questão foram bem diversificadas. Observamos professores que ainda tem dúvidas em relação a unidade teoria e prática, conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural, dificuldades nos conhecimentos específicos nos campos da Língua Portuguesa e Matemática, políticas educacionais e didática. Além de analisar os planejamentos dos professores e os resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes no decorrer do ano letivo, é mister que constantemente sejam ouvidas as principais necessidades dos professores, uma vez que esse procedimento é substancial para a elaboração das formações continuadas oferecidas pelo município.

Sabe-se que o estudo de uma teoria é algo complexo e repleto de desafios no processo de concretização frente à prática pedagógica. Por isso, a forma com que esse conteúdo é disseminado é decisivo para que o professor se aproprie e o efetive em seu trabalho. A compreensão “caótica” dos conceitos chave da teoria, bem como suas articulações, pode gerar no professor a internalização aparente dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação, acarretando grandes obstáculos a serem superados até que se alcance uma prática verdadeiramente humanizadora e enriquecedora do desenvolvimento do psiquismo. Além disso, a fragilidade na

apropriação do conteúdo teórico, faz com que os professores – na maioria das vezes, caiam na primazia do ensino tradicional ou da prática pela prática.

A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, tanto mais serão efetivadas nas práticas pedagógicas, quanto mais os professores se sentirem motivados a buscar a atividade de estudo e compreendê-la como elemento indissociável do seu trabalho. Destarte, o discurso da importância da formação continuada no aprofundamento e qualificação das práticas apresentadas pelos professores participantes, será cada vez mais consciente na medida em que compreenderem a necessidade de buscar o conhecimento em sua verdadeira essência. Após essa primeira etapa, houve a observação da prática pedagógica do professor em sala de aula, a fim de desvelarmos, em que medida os pressupostos teóricos da perspectiva em questão, estão sendo efetivados no processo de ensino do professor e da aprendizagem dos estudantes.

5.3.2 Análise de planejamentos e observações - síncrese

Considerando a necessidade da análise do real, as observações foram realizadas em quatro turmas de 2º anos e uma turma de 3º ano⁶. Primeiramente, fora solicitado aos professores regentes o planejamento semanal⁷ para que no momento das observações, pudéssemos acompanhar o desenvolvimento das aulas. Cumpre ressaltar que, como as observações foram realizadas apenas um dia em cada turma, a análise ocorreu a partir de um recorte temporal, ou seja, de uma parte da totalidade.

As observações realizadas seguiram os seguintes critérios de investigação: relação teoria e prática; cumprimento do planejamento em sala de aula (conteúdo previsto, objetivos, procedimentos de ensino); trabalho pedagógico em consonância com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; domínio do professor em relação aos conteúdos; qualidade da mediação nas atividades; envolvimento/participação dos estudantes durante a aula e nível de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.

⁶ As turmas receberão numeração aleatória para resguardar o anonimato do perfil dos professores. Turmas 1,2,3,4,5.

⁷ Todos os planejamentos estão contidos nos anexos e foram mantidos de acordo com a formatação original realizada pelos professores.

Relato de observação na turma 1: a professora iniciou fazendo uma retomada da aula anterior de Língua Portuguesa acerca do gênero textual “Conto de Fadas”: realizou a leitura do pequeno texto e questionou as crianças sobre o significado de algumas palavras até então “desconhecidas”; solicitou que circulassem palavra por palavra do texto e contassem a quantidade de palavras circuladas a fim de desenvolver a consciência de frases. A próxima atividade consistia em relacionar os elementos mágicos ao personagem correspondente. No quadro, a professora escrevia o nome de cada elemento e de cada personagem, solicitando a ajuda das crianças de forma coletiva, para que pudessem lê-las e relacioná-las. A próxima atividade consistia em um banco de palavras em que as crianças precisavam completar com a sílaba faltosa utilizando as consoantes F/V. A professora foi tomando a leitura das palavras completadas de forma individual. Finalizando a aula de Língua Portuguesa, os estudantes tinham que escolher duas palavras da atividade anterior e formar uma frase com cada uma delas. Em seguida, foi realizada a correção individual.

Na aula de Matemática, a professora entregou palitos de sorvete para que as crianças pudessem manipular e formar figuras geométricas. Logo depois, entregou papel colorido e pediu que recortassem e colassem no caderno as formas geométricas. Em seguida, entregou a atividade impressa com enigmas simples para que as crianças identificassem a qual forma cada um se referia. Por fim, entregou um desenho solicitando que as crianças encontrassem as formas geométricas e pintassem cada qual de uma cor. A turma foi bem participativa em todas as atividades propostas do dia.

A partir do planejamento e da rotina observada, pode-se inferir que a professora cumpriu a proposta de ensino, atendendo aos conteúdos previstos, objetivos e os procedimentos pensados para aquela aula, sempre atendendo os estudantes de forma coletiva e individual. Porém, em relação a qualidade da mediação, cabe a pergunta: houve “movimento” nas aulas? A partir do observado, pode-se inferir que não. Quando tratamos de “movimento”, estamos nos referindo a dialética. O foco maior na aula de Língua Portuguesa daquele dia, fora apenas as atividades técnicas de sistematização, havendo pouca problematização, mesmo que tenha sido retomada da aula anterior. Trazer trechos dos contos de fadas, contextualizando essas atividades, seriam estratégias muito interessantes, como por exemplo, trabalhar o confronto das letras de valores biunívocos F/V: Qual personagem come uma maçã envenenada? Escreva; Complete com as letras que faltam: “[...] além

da mãe, Chapeuzinho ___ermelho não tinha outros parentes, a não ser uma a___ó bem ___elhinha [...]” “[...] era uma vez, numa pequena cidade, às margens da ___loresta [...]. Elaborar frases a partir de cenas das histórias dos contos de fadas, também podem oferecer elementos para enriquecer o vocabulário das crianças.

Na aula de Matemática, houve pouca mediação na exploração das formas geométricas, sendo trabalhada de forma simples e superficial. Todas as crianças já sabiam nomear e identificar as formas, sendo assim, não houve a superação do pensamento do que já estava apropriado por eles. Isso faz parte da dialética: requalificar o psiquismo, sempre! É por isso que a aprendizagem precisa estar em constante movimento. A nomeação e identificação das formas geométricas, uma vez consolidado (pensamento em síntese) torna-se síncrese novamente. Isso significa que é preciso oferecer gradativamente o mesmo conteúdo, sob formas mais complexas e, quando possível, estabelecer relações com outras áreas do conhecimento. É desafiar as crianças com atividades problematizadoras, que as façam pensar. Nomeada e identificada as formas geométricas, porque não trazer obras de arte para que as crianças possam conhecê-las e identificá-las em paisagens diversas ao invés de realizar a tarefa por meio de um desenho simples? Trazer para a sala de aula diferentes objetos a fim de que as crianças percebam as relações entre as formas, conduzi-los ao pátio da escola ou a um passeio em volta do quarteirão analisando elementos dos espaços geográficos, também pode ser uma estratégia enriquecedora de aprendizagem. Finalizando o relato da primeira turma, a seguir partimos para o relato de observação da turma 2.

Relato de observação na turma 2: a professora tem como ponto de partida a aula de Língua Portuguesa. Inicia questionando as crianças sobre as palavras que contém as letras D/T (confronto) no início, meio e fim. Após registrá-las no quadro, convida algumas crianças para separá-las em sílabas. Em seguida, registra a primeira atividade de sistematização no quadro e solicita que as crianças realizem a cópia no caderno. O desafio é completar as palavras com a “família silábica” que falta (D/T) e separá-las em sílabas. Logo após, convidou algumas crianças para registrarem suas respostas no quadro, realizando assim, uma correção coletiva. Houve uma pausa para a aula de Educação Física.

Na aula de Matemática, a professora coloca uma situação problema envolvendo divisão e pede para que uma criança resolva no quadro, enfatizando o desenho como uma possível estratégia de resolução. Como atividade de registro,

passa uma outra situação problema no quadro com a mesma ideia de operação e solicita às crianças que resolvam no caderno. Avançando para a finalização da aula, a professora representa algumas peças do material dourado no quadro e convida novamente algumas crianças para registrar o número representado. Seguidamente, é entregue uma atividade de sistematização com os desenhos do material dourado para que as crianças identifiquem qual número está sendo representado.

Uma vez observado o planejamento e a aula do dia, pode-se pontuar que a professora cumpriu em partes a proposta de ensino, tendo em vista que alguns conteúdos e objetivos previstos para aquela aula não foram trabalhados, como a consciência de palavras em frases e a organização correta das palavras nas frases na aula de Língua Portuguesa. Na Matemática, também os aspectos do conteúdo e dos objetivos referentes à relação biunívoca não foram trabalhados adequadamente comprometendo assim os objetivos propostos inicialmente no planejamento: onde há mais ou menos elementos, ou quantidades equivalentes. Diferentemente da turma 1, apesar da professora manter o foco maior nas atividades de registro, há um movimento entre a oralidade e a escrita, uma vez que sempre antes de registrar no caderno, a professora realiza uma boa mediação com as crianças de forma coletiva, sempre os levando a pensar sobre a atividade em questão e os envolvendo na participação da resolução das tarefas no quadro.

Pensando na complexidade do trabalho com os conteúdos, a professora, quando inicia a atividade de separação de sílabas, demonstra às próprias crianças que elas já avançaram em relação a aprendizagem dos sons, conforme apresenta no seu planejamento: *“perguntar se eles lembram das atividades que fizemos de desenhar uma bolinha para cada som da palavra. Agora nós faremos a mesma atividade, só que ao invés de desenhar bolinhas, escreveremos o próprio sonzinho da palavra. Explicar que esse sonzinho da palavra, que é uma parte dela, se chama SÍLABA”*. Percebe-se aqui que houve um trabalho de consciência fonêmica até chegar no conceito “sílabas”. Importante frisar que “[...] os conceitos são, portanto, mediadores entre o concreto imediato (ponto de partida) e o concreto pensado (ponto de chegada)” (SFORNI, 2017, p. 86), e isso se refere ao movimento entre concreto e abstrato.

Diversamente do ensino de conceitos sob a perspectiva da lógica formal, a qual considera que o domínio dos conceitos é sinônimo de conhecer a sua definição, o professor, ao organizar o trabalho pedagógico precisa pensar em como

esse conceito se expressa na realidade imediata, para que assim se chegue às suas formas mais complexas, garantindo que a criança compreenda de fato a materialidade do conceito.

Por outro lado, as atividades de Língua Portuguesa possuem referência direta com a Pedagogia Tecnicista, ao requerer que as crianças operacionalizem o conteúdo, completando as sílabas faltantes em palavras diversas, sem contextualização. Já nas atividades de Matemática, o foco maior foi atrelado às atividades de sistematização. Conforme sinaliza Giardinetto (2000, p. 18), “[...] a lógica da sistematização representa o acesso a níveis de abstração mais complexos que aqueles exigidos no decorrer das atividades cotidianas”. Dessa forma, é fundamental que antes das atividades de sistematização, o professor trabalhe junto às crianças por meio das determinações mais simples do objeto em estudo, trazendo exemplos concretos por meio de materiais manipuláveis, problematizações.

No planejamento da professora, houve a menção da exploração de tampinhas para que as crianças pudessem manipular e tentar resolver um problema simples, porém não foi aplicado, avançando logo para a atividade de registro. O mesmo ocorreu com a identificação da quantidade representada no material dourado. É válido destacar que

[...] a aquisição das ações mentais [...] 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 operações intelectuais estreitas, de atos intelectuais”. (LEONTIEV, 1978b, p. 188).

Nesse curso, é evidente que o conceito exerce um papel fundamental entre as ações externas e internas, permitindo que ocorra o movimento entre o concreto imediato ao concreto pensado. Assim, as atividades de sistematização é ponto de chegada, que possibilita demonstrar o nível de abstração que a criança chegou, isto é, o seu nível de apropriação teórica do conteúdo que está sendo trabalhado. Por isso é de extrema importância a boa mediação do professor no percurso até chegar nas atividades de sistematização tendo em vista que a aprendizagem acontece do interpessoal ao intrapessoal, conforme Vygotsky (1984) pontuou.

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a **formação de conceitos**. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1984, p. 41, GRIFO NOSSO).

Com isso, podemos enfatizar que o professor precisa realizar as “inter” ferências necessárias que potencializem a formação dos conceitos pelas crianças. Observe: formar os conceitos e não os trazer prontos para o estudante memorizar.

Relato de observação na turma 3: a professora inicia a aula partindo de algumas questões sobre o gênero textual estudado: o que estão estudando em Língua Portuguesa? Quais contos de fadas já conhecemos? Qual está sendo trabalhado agora? Logo depois, a professora realizou mais questões orais sobre os acontecimentos da história “João e Maria”, explorando bem o conto e explicou sobre as diversas versões de um mesmo conto, assim como a nomenclatura que se dá à pessoa que escreve um conto.

Após esse primeiro momento, a professora trouxe em papel *craft* uma parte do conto da história “João e Maria” para que as crianças pudessem ler e assim identificar que havia a falta de pontuação no texto. Convidou algumas crianças para representarem os sinais de pontuação na frente da sala de aula, segurando pequenos cartazes com ponto final, ponto de interrogação, dois pontos e travessão. Explicou a função de cada um no texto, sempre perguntando e reforçando. Conforme acontecia a explicação, as crianças convidadas à frente iam colando os sinais de pontuação corretamente no fragmento representado. Depois, a professora solicitou uma leitura coletiva com os sinais de pontuação colocados no texto para que pudessem perceber a diferença e pediu que realizassem a cópia no caderno, destacando os sinais de pontuação em cores diferentes.

A aula seguinte foi de Ciências. Neste dia, a professora levou um modelo de solo para a sala de aula, mostrando sua formação pelas diferentes camadas. Entregou um texto e uma imagem explicativa sobre essa composição. Logo depois, entregou uma atividade em que as crianças teriam que ligar a imagem do solo ao seu processo de formação. Finalizou a aula pedindo que as crianças compusessem

um desenho explicitando os fenômenos naturais que contribuem para a formação do solo.

Ao observar o planejamento da professora, percebe-se que a sua condução na disciplina de Língua Portuguesa, foi diferente da proposta inicial, utilizando outros procedimentos de ensino para abordar o mesmo conteúdo. Apesar de eleger ações diferentes do planejado, a professora questiona as crianças constantemente sobre o conteúdo, incentivando-as a participar da aula o tempo todo, de forma bem dinâmica. Ao ensinar os sinais pontuação, a professora utiliza um contexto – no caso a história de “João e Maria” e o modo como ela realiza a mediação, demonstra a necessidade dessas pontuações no texto, conferindo-lhe sentido.

Há uma mescla entre problematização e atividades de sistematização, uma vez que antes do registro escrito, a professora dialoga com as crianças de forma dinâmica. Porém, vale destacar que nesses momentos de problematização, há resquícios da Pedagogia Tradicional, tendo em vista que nos questionamentos, a professora utiliza fortemente a memorização, realizando as mesmas perguntas às crianças por variadas vezes. O mesmo acontece com a cópia do texto no quadro, tomando mais uma vez um sentido de memorização, fixação da utilização dos sinais de pontuação. Aqui, a professora poderia ter trazido outros fragmentos textuais para que as crianças pudessem identificá-los e ampliar a compreensão do seu sentido em outros contextos.

Na aula de Ciências, por ter um conteúdo um pouco mais complexo, seria necessário um tempo maior de exploração acerca da formação do solo. Apesar de haver um modelo de solo para apresentar às crianças, as explicações foram socializadas de forma superficial e rápida, avançando logo para as atividades de sistematização e para a definição de conceitos, demonstrando a falta de domínio do conteúdo pela professora. Cumpre enfatizar que os conceitos trabalhados nesta aula, como: rocha mãe; material orgânico e inorgânico e decomposição, são termos mais complexos, que merecem um tempo maior para serem explorados, pois de forma aligeirada e meramente descritiva, dificilmente as crianças terão salto no pensamento empírico para o teórico. Isso significa que “[...] não basta descrever, nomear, definir objetos e fenômenos, é preciso ir além do aparentemente dado”. (SFORNI, 2004, p. 05). Essa forma de organizar o ensino se revela mais como uma burocracia a ser atendida, ou seja, o conteúdo é socializado em sala de aula apenas para cumprir o

conteúdo previsto no currículo da Rede Municipal de Ensino e comprovar o que fora aplicado em sala de aula.

Conforme explicita Sforni, (2004, p.04), “[...] pensar em um ensino promotor do desenvolvimento implica em analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de sua apropriação pelo aluno”. Desse modo, o cumprimento dos conteúdos em sala de aula, precisam sofrer um processo de superação do mero atendimento à burocracia e passar a ser tratado como um conhecimento teórico fundamental ao desenvolvimento das funções psíquicas das crianças.

Relato de observação na turma 4: para conferir início a aula do dia, a professora desenhou no quadro vários elementos dos contos de fadas, como castelo, sapatinho de cristal, maçã, cesta de doces, dentre outros. Em seguida, realizou as seguintes perguntas: quais histórias acontecem no castelo? Como são os personagens da história? Após esse momento de diálogo, a professora entregou duas questões impressas para que as crianças pudessem registrar quais histórias acontecem em castelos, quais personagens de contos de fadas eles conhecem, e quais histórias esses personagens fazem parte. Como as crianças dessa turma ainda estão em processo de alfabetização, a professora foi realizando atendimento individual e dando enfoque no som das letras para a composição da escrita. Em seguida, a professora contou a história “A princesa e a Ervilha”, fez alguns questionamentos orais e entregou uma atividade que consistia em identificar quais eram os personagens da história.

Na aula de Matemática, a professora desenhou os principais sólidos geométricos, explicando os conceitos de vértices, arestas e faces. Entregou o livro didático e solicitou que as crianças observassem nas imagens, os objetos que lembravam as formas geométricas. Por fim, houve o recorte e montagem do sólido geométrico cubo.

Ao observar o planejamento da professora, constata-se que cumpriu em partes, não seguindo a sequência lógica de ensino proposto inicialmente. Conforme sinalizado anteriormente, a turma ainda está em processo de alfabetização, e devido a isso, o trabalho de consciência fonológica é realizado pela professora na maior parte do tempo, tanto coletivamente quanto individualmente, na intenção de auxiliar as crianças no momento do registro escrito. Na aula de Língua Portuguesa, o foco esteve na identificação das histórias e dos personagens principais. Este momento foi trabalhado de forma superficial, não passando da identificação dos personagens e

a qual história pertencia. No tocante a essa condução do trabalho pedagógico, Sforni (2004, p. 05) acentua que os conteúdos de ensino comportam “[...] níveis de organização do pensamento que não se limitam a captar apenas o aspecto empírico, externo ou observável dos objetos e fenômenos”. E, continua: “[...] por isso mesmo, diferencia-se dos conceitos espontâneos também na forma de sua apropriação e reelaboração”.

Desse modo, não basta identificar qual história determinado personagem pertence, mas analisar junto às crianças, suas características marcantes, sua personalidade, suas vivências e relações no contexto da história, por meio de uma roda de conversa, apresentação de cenas e discussão sobre o observado relacionado ao conteúdo programático, por exemplo.

Na aula de Matemática, percebe-se que o trabalho com os sólidos geométricos já teve início a algumas aulas antes, haja vista que a professora realizou uma retomada sobre os conceitos vértice, aresta e face (as crianças ainda tiveram dificuldade em compreender cada conceito). Porém, ao realizar esse resgate, a professora teve como ponto de partida a definição do conceito pronto o que mais uma vez relaciona-se à perspectiva da lógica formal. De modo geral, a exploração da geometria nesta aula, consistiu na identificação dos sólidos – nomenclatura, visualização de alguns objetos que lembram as formas e a montagem do cubo. Novamente, observa-se um ensino “isolado” dos sólidos, sem a exploração da relação destes com o mundo circundante. A título de sugestão, trazer histórias, como “O homem que amava caixas”, de Stephen Michael King, cenas de diferentes espaços para observação, proposição de desenho de objetos variados podem ser estratégias assertivas para problematizar as aulas sobre sólidos geométricos e ampliar o conhecimento das crianças em relação a esse conteúdo, explorando suas múltiplas determinações. Tendo observado o trabalho do professor na turma 4, apresentamos a seguir o relato da turma 5.

Relato de observação na turma 5: a professora inicia a aula de Língua Portuguesa traçando a letra **A** cursiva maiúscula e minúscula para as crianças treinarem no caderno. Em seguida, estabeleceu um diálogo, questionou as crianças qual gênero textual estavam estudando e o que é linguagem formal e informal. Logo depois, perguntou qual tipo de linguagem é a mais adequada para utilizar em uma carta pessoal e porquê. A professora apresentou alguns exemplos do dia a dia para o emprego correto dessas linguagens. Entregou uma atividade impressa com balões de

fala (linguagem formal e informal), em que as crianças tinham que identificar quais linguagens estavam sendo representadas, quais palavras representavam cada uma das linguagens e copiá-las no espaço correspondente.

Na aula de Matemática, a professora entregou uma atividade impressa que consistia em realizar operações de adição, pediu-se ao estudante para colocar as quantidades em ordem crescente e decrescente, identificar número maior e menor e diferenças.

Ao analisar o planejamento, observa-se que a professora precisou realizar uma adaptação na disciplina de Matemática, uma vez que, como parte das crianças possuem dificuldades de aprendizagem, são conduzidas a uma sala de reforço de alfabetização. A previsão era iniciar um conteúdo novo – números pares e ímpares, porém ela optou por fazer revisão das ideias das operações adição e subtração com as crianças que permaneceram na sala de aula.

O que se observa mais uma vez, é o ensino “aparente”, sem avanços muito significativos no que se refere à contextualização, não alcançando análises mais complexas do conteúdo. Por exemplo, o ensino da linguagem formal e informal, poderia ter sido mais explorado, apresentando situações de empregabilidade nas mais diversas relações sociais e estabelecendo vínculos com outras áreas do conhecimento. No momento do registro escrito, ao copiar e separar os termos utilizados em cada tipo de linguagem refletiu-se a ideia de uma perspectiva tradicional de ensino. Ora, Sforni (2004, p.10) pondera que pensar na compreensão dos conceitos como instrumentos psicológicos, “[...] implica reconhecer que a sua apropriação não se resume à definição e memorização”. É necessário sempre ir além, provocando análises, questionamentos e relações entre os conteúdos abordados, porém observamos que o processo de definição de conceitos, por meio da memorização e atividades fragmentadas ainda está enraizado na prática do professor em sala de aula.

Partindo do pressuposto que o objetivo do ensino sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica é a formação do pensamento teórico nos indivíduos, isto é, um ensino que priorize uma organização lógica que conduza a criança a pensar, ir para além do conhecimento superficial, torna-se imprescindível pontuar algumas constatações após uma análise criteriosa de todas as observações realizadas nos planejamentos dos professores e nas salas de aula:

1. Todos os planejamentos apresentam elementos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Tecnicista, por trazerem atividades desconexas e fragmentadas que primam pela memorização.
2. Todas as aulas e planejamentos mantêm foco exacerbado em atividades de sistematização.
3. Apenas uma professora traz problematizações do conteúdo em sua aula.
4. Há falta de domínio dos conteúdos e das formas por parte de todos os professores, por isso se percebe um ensino superficial do conhecimento socializado.
5. Há ausência de complexidade nas atividades: o salto do conhecimento empírico ao teórico caminha a passos lentos.
6. A lógica formal ainda está enraizada na prática pedagógica dos professores.

Diante das análises do questionário e das observações realizadas, as averiguações sinalizam que os professores ainda precisam se qualificar tanto no que se refere ao domínio do conteúdo a ser abordado, quanto nas formas de disseminação em especial no aspecto da problematização e instrumentalização para se chegar a catarse no processo de ensino. Para isso, a atividade estudo é instrumento fundante para que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica se concretizem na prática, haja vista que o salto do conhecimento empírico ao teórico só poderá ocorrer a partir do estudo! Chegar à síntese do conhecimento do objeto demanda esforços contínuos do professor, pois não há relação teoria e prática sem que o profissional busque a essência dos fenômenos.

Não basta adotar o discurso de que a formação continuada é importante para que os professores se atualizem e repensem suas práticas. Manter-se em atividade de estudo, exige compromisso, e este também requer que o professor seja receptivo para lidar com a complexidade da atividade de ensino, sendo o planejamento a ferramenta indispensável de concretização dos princípios teóricos na prática.

Tudo isso reflete muito bem nos apontamentos de Abrantes e Martins (2007, p. 320):

[...] utilizando como imagem 'o mergulho' necessário na prática, acreditamos que um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água. Nesse sentido, não nos parece admissível omitir, na atividade educativa escolar, uma sólida formação teórica, ou relegar como algo de menor importância frente ao imediatismo pragmático de nossos tempos.

A maior preocupação com a realidade observada é exatamente essa: o ensino e a aprendizagem caminhando a passos lentos. Ensinar vai muito além de uma perspectiva aparente, requer contextualizações, imersões nos conceitos, mas claro, sempre considerando e respeitando os níveis de desenvolvimento dos estudantes. É urgente a necessidade de buscar elementos que apontem para uma organização do ensino adequada ao processo de qualificação das funções psíquicas mais complexas junto à aprendizagem dos conteúdos.

Nesse sentido, as análises das respostas dos questionários, das observações e dos planejamentos expressam a necessidade de uma formação junto aos professores, que busque compreender suas maiores dificuldades de perto e que ofereça subsídios teóricos que venham ao encontro destas. Para isso, houve a elaboração de um planejamento para a formação desses professores que será relatado a seguir.

5.3.3 A formação continuada com os professores: a apropriação do conhecimento científico e a objetivação da práxis

Inicialmente, a proposta para a culminância da tese consistia na realização de um curso de formação com todos os professores da escola em referência. Após os dados coletados e analisados a fim de conhecer a realidade do trabalho pedagógico dos professores, fora elaborado um planejamento com um percurso lógico objetivando oferecer um maior aprofundamento de conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A princípio, a formação ocorreria logo após o período de trabalho dos professores, às segundas-feiras, das 17h às 19h e contaria com cinco encontros. Porém, toda organização prévia sofreu alterações devido a disponibilidade dos professores participantes. Considerando todas essas questões apresentadas nos adaptarmos à realidade a fim de garantir que

a formação se efetivasse, em reunião com a professora orientadora deste trabalho, optamos por oferecer a formação aos professores no horário de trabalho, mais especificamente na hora atividade, elegendo os professores que tiveram seu planejamento e sua aula observada. A formação fora dividida em dois grupos, o 1 e o 2. Os encontros com o grupo 1 com dois professores aconteceram as terças-feiras e com o grupo 2 com três participantes, ocorreram as quartas-feiras. A tabela a seguir apresenta a organização dos estudos do curso de formação:

Quadro 2 – Cronograma de estudos da formação continuada

| DIAS | TEMA | TEXTO PARA ESTUDO |
|-------------|---|---|
| 25 e 26/10 | Roda de conversa sobre os desafios da aplicação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no planejamento. | MARTINS, L.M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D. (Orgs.). Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. |
| 08 e 09/11 | Cultura, atividade e mediação em sala de aula | MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, SP:Junqueira&marin editores; Marília, SP: Cultura acadêmica editora, 2009. |
| 22 e 23/11 | A unidade entre ensino e aprendizagem | MOURA, M.O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. et al. A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural. Brasília: Liber Livro, 2016. |
| 29 e 30/11 | O planejamento de ensino | ARNONI, M. E. B. Ensino e Mediação Dialética: aula na concepção filosófica da práxis. In: I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, 2006, Marília. Coletânea de textos do I Simpósio Internacional em "Educação e Filosofia". Marília: FFC/Unesp. Marília, 2006. |

Com antecedência, fora providenciada uma cópia do texto de autoria de Lígia Márcia Martins e entregue aos professores participantes. No início do primeiro encontro, as professoras mencionaram que leram apenas uma parte do texto, devido as inúmeras demandas de trabalho. Uma das participantes, alegou que considerou o texto muito denso para quem só possui a graduação em pedagogia. Para ela, que tem mestrado é mais fácil de compreender a linguagem da autora e os conceitos abordados. Além disso, sinalizou que estava fazendo um cursinho online preparatório para o concurso da rede municipal de Londrina e percebeu que trazem os conceitos de forma muito superficial, sem estabelecer relação com uma teoria. Segundo a professora, estudar textos como o da Lígia, é muito bom.

Dentre os pontos principais abordados no encontro com os professores, estão: funções psíquicas elementares e superiores; signos; conceitos científicos e espontâneos. De modo geral foi abordada a função da escola e algumas ideias de como explorar atividades pedagógicas a partir de diversas estratégias para promover o desenvolvimento psíquico das crianças. Também foi explicada a tríade conteúdo-forma-destinatário como a base para a organização do ensino e o que significa cada fundamento: filosófico (Materialismo Histórico-Dialético), psicológico (Teoria Histórico-Cultural) e pedagógico (Pedagogia Histórico-Crítica).

Os professores do grupo 1 foram bem participativos nas discussões, realizando questionamentos para que pudessem compreender melhor os conceitos abordados, principalmente os *signos*. Um dos pontos colocados pelos participantes fora a dificuldade em abordar os saberes escolares de forma detalhada, pois a quantidade de conteúdo é grande em relação ao tempo disponível em sala de aula. Verificou-se que a ausência da leitura do texto em sua totalidade pelos professores, fragilizou o avanço das discussões. Ademais, percebeu-se que houve uma falta de compreensão dos conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural que foram abordados no encontro, cabendo à formadora explicar e exemplificar cada um.

No grupo 2, apenas um professor realizou a leitura de duas páginas do texto, os outros não o leram. Inicialmente, observou-se uma apatia em participar do encontro formativo, pois “perderiam” a hora-atividade. Esse fato já nos revela a ausência do interesse e da importância da atividade de estudo por parte dos professores. Ainda é necessário que o professor compreenda que o trabalho

pedagógico de qualidade demanda indiscutivelmente o estudo, aspecto que defendemos durante todo o percurso da tese!

Partindo do fato dos professores não terem ido ao encontro com o texto lido, houve pouca participação, cabendo à formadora colocar questionamentos para que os participantes pudessem inferir sobre o assunto abordado. Estudamos os seguintes conceitos: funções psíquicas elementares e superiores; signos e método pedagógico proposto por Dermeval Saviani (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final). Os professores mencionaram muito a questão da realidade em sala de aula *versus* teoria: na maioria das vezes não conseguem transpô-la em sua prática, considerando o tempo e o destinatário em que trabalha diretamente. Mais uma vez, a ausência de tempo hábil, foi a justificativa dos participantes para o impedimento da imersão na essência dos conteúdos.

Há que se conferir destaque à fala da professora **B**⁸ que revela um descontentamento frente ao trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação, pois alega que a formação continuada acaba por orientar os professores a trabalharem de forma isolada a partir dos “cinco passos” do método dialético proposto por Saviani (2013). Cumpre lembrar que esses momentos do percurso de ensino não são passos estanques, mas norteiam o movimento do ensino e aprendizagem. A professora acredita que os cursos são frágeis, oferecendo uma formação baseada no discurso dialético, mas conferindo-o um caráter tradicional a ele⁹.

O segundo encontro fora embasado no texto “*Cultura, Mediação e Atividade*”, de Suely Amaral Mello. Nesse momento, tanto no grupo 1 quanto no grupo 2 focamos muito no conceito de cultura. Retomamos, primeiramente, a tríade conteúdo-forma-destinatário; como o homem se constituiu como ser humano por meio da apropriação da cultura; compreensão do conceito de “atividade”; como a criança se desenvolve e reflexão sobre a prática, a qual requer a apropriação da teoria por meio do estudo. Durante o encontro formativo, os professores de ambos os grupos tiveram uma participação significativa, trazendo exemplos de sala de aula, uma vez que o texto traz uma linguagem clara e didática, com experiências do próprio Vygotsky, colocando a práxis em evidência. Como não houve a leitura prévia pelos

⁸ As denominações dos professores A,,B, C, D, E estão postas conforme os planejamentos nos apêndices.

⁹ Todas essas ponderações foram baseadas no ponto de vista pessoal da professora participante do curso.

professores, em alguns momentos do encontro foram lidos trechos do texto para discussão que resultaram em um diálogo pautado em alguns conceitos da teoria exposto anteriormente, e as experiências do ato de planejar pelos professores.

A professora **B** pontuou elementos importantes sobre o sistema prejudicar a efetivação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e posteriormente ao encontro, quis sistematizar a sua forma de trabalho conforme o relato escrito:

A dificuldade em concretizar um plano de aula que seja pautado na concepção histórico-crítica em Cambé, é decorrente de ser movimento isolado, isto é, são oferecidos cursos com palestrantes renomados da concepção, porém é um movimento isolado que exige um comprometimento do professor em realizar um plano de aula contendo os cinco momentos do processo dialético da aprendizagem escolar: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, no entanto, se esquece que as bases teóricas da concepção supracitada é no marxismo, em que está comprometido com a transformação da sociedade, superação do modo de produção atual, não se conformar com o sistema vigente, portanto, a sensação é que é exigido um “plano pronto” firmado em um fragmento de uma concepção riquíssima a qual é pautada em uma visão revolucionária, mas tal exigência se destaca no concreto, em que os representantes do município e assessores pedagógicos, na prática defendem bandeiras de governos de cunho fascista, elaboram mecanismos que silenciam o professorado, fazendo com que se conformem com as migalhas salariais, aceitando demandas e mais demandas, sem voz ativa para lutar pelos seus direitos. (PROFESSORA **B**).

O terceiro encontro fora embasado pelo texto “*A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem*” de autoria de Manoel Oriosvaldo de Moura, Elaine Sampaio Araújo, Flavia Dias Ribeiro, Maria Lucia Panossian e Vanessa Dias Moretti. Após estudarmos o conceito de atividade no encontro anterior, o foco foi como este conceito pode fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino. Em ambos os grupos, analisamos os processos necessários para a formação do pensamento teórico pelos estudantes e como a sistematização do ensino pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Enfatizamos a necessidade de sobrepular os conceitos aparentes na busca pelos conceitos em sua essência, o que demanda o trabalho do professor em disseminar os conteúdos em graus de complexidade.

A esse respeito, uma das professoras do grupo 2 alegou ser difícil trabalhar os conteúdos teóricos de forma aprofundada devido ao pouco tempo que possui para abarcar todos exigidos no trimestre. A partir disso, enfatizamos

estratégias que podem ser utilizadas e adaptadas à realidade do professor e sinalizamos que cada destinatário precisa de um nível diferente de aprofundamento teórico do conteúdo. É preciso ter como norte qual é o objetivo que será necessário alcançar naquele momento bem como o percurso de ensino que o professor poderá planejar para corresponder a este fim.

No último encontro, o texto de base foi “*Ensino e Mediação Dialética*” de Maria Eliza Brefere Arnoni. Neste dia, foi possível reunir o grupo 1 e o grupo 2. O momento de formação iniciou com a discussão a respeito da elaboração do planejamento e, neste buscamos sanar algumas dúvidas dos professores em relação à sua estrutura e a flexibilidade do plano bem como o tempo de duração para ser aplicado. Cumpre salientar que este não é um processo rígido, ao passo que é necessário considerar o destinatário daquele plano. Dependendo do rendimento da turma, é evidente que as atividades propostas no planejamento demandem mais ou menos tempo. O ponto fulcral é que se cumpra o objetivo maior, que é o de considerar o percurso do ensino: da síncrese à síntese. Isso significa que o planejamento precisa ser elaborado primando pelo desenvolvimento do pensamento do estudante, e ao mesmo tempo, que crie a necessidade de se apropriar dos conceitos científicos e que a aprendizagem destes faça sentido para si.

Além disso, dialogamos a respeito da desmistificação da ideia clichê entre uma grande parcela dos profissionais da educação: “a prática é diferente da teoria”. Ao estudarmos a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica em sua essência, é possível perceber que seus pressupostos advêm da prática social. Por isso é totalmente viável a sua aplicabilidade no dia a dia da sala de aula. O que é realmente preciso romper é justamente a ideia de que a teoria é algo ideal, inalcançável. Ora, já destacamos que a teoria confere liberdade ao trabalho do professor, permitindo com que ele trilhe caminhos de forma mais consciente. Elaborar um planejamento de ensino tendo a Teoria Histórico-Cultural como fundamento, não é sinônimo de sequências didáticas extensas, muitas das quais acabam sendo impossíveis de realizar devido à característica do destinatário, a falta de tempo e recursos disponíveis. Assim, é muito fácil o professor se perder no caminho e não alcançar os objetivos propostos inicialmente.

Após o diálogo com os professores, fora solicitado que realizassem um plano de aula de acordo com o modelo elaborado por Arnoni (2006), de modo a contemplar todos os itens como mostra o apêndice C. Considerando a carga

exacerbada de trabalho no fim do ano letivo, à pedidos, autorizamos os professores participantes a elaborarem um único planejamento de forma compartilhada. A disciplina elegida para o plano foi a Matemática, destinada a estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental. Finalizadas as formações, chegamos ao momento de descobrir em que medida houve uma síntese dos conhecimentos científicos pelos professores, explorados durante a mediação por meio da proposta de formação.

5.3.4 O ponto de chegada... e o novo ponto de partida: a síntese do conhecimento.

Partindo da concepção de que a apropriação do conhecimento ocorre da “passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2013, p.120), o curso de formação continuada teve como propósito central, explorar conceitos científicos relacionados à Teoria Histórico-Cultural, a fim de oferecer subsídios ao trabalho pedagógico do professor pautado na concretização dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tivemos como norte, percorrer os fundamentos do ato de planejar, bem como apresentar um instrumento que tivesse condições de primar o movimento dialético do aprender, uma vez que a prática educativa só poderá ser transformada se houver uma concepção de mundo consciente por parte dos professores (DUARTE, 2015).

Ao objetivarmos o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, chegamos no momento de verificar se houve – e em que medida, mudanças na concepção dos professores acerca dos processos educativos que envolvem a elaboração do planejamento e sua viabilização em sala de aula pelos professores. Cumpre sinalizar, que muitos foram os desafios enfrentados durante o curso de formação em seus vários momentos, evidentemente que os participantes refletiram na apropriação do conhecimento pelos professores. Dentre esses desafios podemos citar: pouco tempo destinado à formação, demandas exacerbadas de trabalho na escola, preparação para o concurso público de professores do município de Londrina; ausência da leitura prévia dos textos de referência explorados em cada encontro; ausência de motivação na participação dos professores em alguns encontros formativos, bem como na elaboração do planejamento (devido a isso realizaram de forma compartilhada) e dificuldade no retorno das respostas dos questionários aplicados durante a pesquisa.

Essas observações, caso não registradas, acabam por não revelar o caráter real dessa investigação, ao passo que demonstram e justificam muitos impasses na concretização de práticas humanizadoras com vistas a apropriação do conhecimento científico pelas crianças, bem como a significativa ausência da atividade de estudo por parte dos professores. Diante disso, a elaboração do planejamento e as repostas do questionário tiveram como objetivo analisar em que medida os professores atingiram o conhecimento sintético dos conteúdos abordados durante o curso de formação.

1. Qual o papel da escola na formação do sujeito?

Professor A: *A escola é o maior ambiente socializador que existe, é nela e por meio dela que o humano é formado.*

Professor B: *A escola serve para preparar o sujeito para a vida, compreender os conteúdos acumulados historicamente, aprender a ter uma rotina e se inserir em meio a círculos sociais.*

Professor C: *É preparar a criança para o mundo, desenvolver seu pensamento crítico, suas habilidades socioemocionais, conhecer seus direitos e deveres, enfim formar cidadãos capazes de transformar a sociedade e deixá-la mais justa.*

Professor D: *É formar pessoas com consciência, que compreenda como funciona uma sociedade. Desenvolver a consciência da ética, respeito e a importância de regras e leis. Pessoas com autonomia e senso crítico.*

Professor E: *A principal função da escola é formar um sujeito capaz de pensar na realidade como é, isto é, com suas contradições e atuar no sentido de transformá-la. Logo, a escola propicia o apropriamento por parte do sujeito do saber acumulado da humanidade e o desvelamento das múltiplas lentes que encobre a realidade tal como é.*

Todas as professoras acreditam que é importante preparar a criança para o convívio em sociedade e que a escola é o meio mais adequado para esse fim. Porém, é necessário ter a consciência de que tipo de sociedade se referem. A Pedagogia Histórico-Crítica vem ao encontro da ideia de formação do homem, cujo cerne está em alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, que sobrepuje a legitimação das desigualdades sociais, fruto de um sistema atroz. Para que esse macro objetivo seja realmente consolidado na vida do ser humano, o professor precisa

compreender e ter cautela durante todo o percurso de ensino, refletindo acerca do trabalho pedagógico, bem como das melhores escolhas durante a sistematização do ensino, pois para que a função da escola seja verdadeiramente cumprida, o processo educacional deve ser fator de avaliações constantes.

A prática social em sala de aula, já é um exercício de cidadania, de desenvolvimento do pensamento crítico frente à inúmeras situações sociais e, de acordo com Saviani (2009) professor e alunos são agentes diferenciados, ao passo que pensamento sincrético e sintético se inter cruzam e é aí que a educação se apresenta enquanto atividade mediadora no bojo da prática social global capaz de desenvolver a consciência dos indivíduos. Sobre isso, Martins (2015, p. 57) sinaliza que esta “[...] não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas sim apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e ao mesmo tempo expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo”. Tais relações consubstanciam-se no nível de apropriação do conhecimento do professor no que se diz respeito ao vínculo da sua prática com a prática social global (SAVIANI, 2009).

Com isso, a partir das respostas das professoras, cumpre sinalizar que de qualquer forma a escola estará preparando o sujeito para atuar na sociedade. Todavia, o ponto fulcral é identificar os melhores caminhos que conduzirão ao desenvolvimento real do pensamento crítico e consciente dos estudantes, que seja capaz de compreender o movimento histórico e suas contradições que refletem diretamente na sua formação enquanto ser humano. Assim sendo, para que o indivíduo se integre na sociedade como um ser crítico e consciente, é imprescindível que o professor conheça a prática social global em níveis cada vez mais elevados, pois assim poderá contribuir efetivamente com a formação do pensamento do estudante. Tendo em vista que esse foi um ponto mencionado várias vezes durante o curso de formação e destacado ao longo da tese, optamos por averiguar qual a importância da atividade de estudo para o professor.

2. Qual a importância da atividade de estudo para o professor?

Professor A: *Essas atividades proporcionam ao professor um olhar sobre a sua prática pedagógica para buscar novas ferramentas e meios para a elaboração e execução dos planos de aula e avaliação.*

Professor B: *Professores compartilham conhecimentos a seus alunos, portanto, uma formação continuada é fundamental para que os docentes impactem de forma significativa seus discentes.*

Professor C: *É essencial, o professor deve estar provido de conhecimentos teóricos que junto com a experiências do cotidiano auxiliam para um trabalho mais completo junto aos educandos.*

Professor D: *Proporcionar cursos, pesquisas, estudos dos conteúdos desenvolvidos no seu cotidiano escolar. Proporcionar competências e habilidades diversificadas exigidas para a vida profissional. Conhecimentos teóricos que enriquecem o profissional.*

Professor E: *Como a sociedade não é estático e o ser humano perpassa por mudanças, o professor necessita estar em constante estudo, já que lida com a apropriação do saber.*

Todos compreendem a atividade de estudo como algo indispensável na profissão e garantem que esta se reverbera em melhorias no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Conforme assinalado anteriormente, é mister que o professor tenha um nível elevado de apropriação da prática social global e é com a atividade de estudo que isso acontece, pois é por meio dela que o estudante se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve. A ausência da leitura prévia dos textos pelos professores durante o curso de formação, resultou na fragilização do aprofundamento de alguns conceitos teóricos, limitando as discussões acerca das temáticas trabalhadas. A falta de um preparo prévio, ocasionou uma menor participação dos professores no que se refere ao conteúdo dos textos, fazendo com que suas falas se restringissem apenas às experiências de sala de aula.

Isto posto, há uma contradição no discurso da importância da atividade de estudo na questão 2, uma vez que não houve o preparo dos professores para a participação efetiva no curso de formação, embora considerem importante. Observa-se pelas ações no curso de formação e pelas respostas, que os professores entendem atividade de estudo como sinônimo do simples ato de estudar. Porém, conforme visto no decorrer deste trabalho, toda atividade é regida por um motivo, e caso esse motivo não tenha sentido para o professor, as ações de estudo tornar-se-ão apenas operações não intencionais, não sendo suficientes para reconhecer o que realmente orienta o sujeito.

É preciso ter bem claro os motivos que regem a atividade de estudo do professor, pois os desafios enfrentados pelos professores no Brasil são demasiados, dentre eles, alguns foram citados pelos professores na formação como: O baixo nível de reconhecimento e valorização da profissão, os baixos salários, salas de aulas lotadas, os problemas de infraestrutura, e diversas outras questões advindas das más condições de trabalho do docente no país, contribuem para que os profissionais percam o domínio do reconhecimento dos seus reais motivos e deixam de ser sujeitos em sua atividade.

Todavia, ainda que esses problemas existam, o professor que se autorregula, busca na atividade de estudo, os componentes necessários que o permita avaliar e reavaliar o seu trabalho, ampliando o seu conhecimento acerca do conteúdo teórico e na aplicabilidade de diferentes estratégias didáticas que são essenciais na organização do ensino e que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Tendo em vista essas considerações, a atividade de estudo é a base para a organização do ensino do professor. Dessa forma, conforme explorado no curso de formação, buscamos verificar se os professores entenderam quais são os aspectos principais na organização do ensino a partir das premissas da Pedagogia Histórico-Crítica.

3. Quais aspectos são essenciais para a organização do ensino do professor?

Professor A: *Grau de complexidade de atividades; elaboração de planejamento e atividades adequadas à idade; localidade e especificidade dos alunos; materiais, xérox, vídeo, TV, etc.*

Professor B: *Ter tempo adequado para realizar um bom planejamento, suporte diário com auxiliar e apoio, recursos tecnológicos, diferentes graus de dificuldade nas atividades, menos alunos em sala de aula, boa infraestrutura, apoio da coordenação e direção.*

Professor C: *Planejar, levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, aplicar atividades voltadas à realidade das crianças.*

Professor D: *Um bom planejamento elaborado e pensado de maneira a abordar o que pretende ensinar.*

Professor E: *Se apropriar do conteúdo que será ensinado, conhecer as diversas formas de apropriação do saber, estar em diálogo com os seus pares (troca de*

experiências) e o principal ter a mesma quantidade de hora atividade equivalente ao tempo que passa em sala, já que a elaboração é tão importante quanto o processo do “ensinar”.

Todos os aspectos citados pelos professores nessa questão são essenciais para a organização do ensino e foram bem explorados no decorrer do curso de formação. O ensino por meio dos graus de complexidade advém da base de Martins (2011) que sinaliza que o ensino precisa ir do complexo ao simples e a aprendizagem do simples ao complexo. Isso nada mais é do que o processo da aprendizagem sincrética à sintética, ou seja, é o próprio movimento dialético. Todo esse percurso envolve a tríade conteúdo-forma-destinatário, ao passo que todos precisam estar em harmonia para que o conhecimento chegue ao destinatário na medida em que potencialize o seu desenvolvimento, não estando nem aquém, nem além dele, mas na “dose” correta.

Os recursos citados pelos professores também ganham destaque, pois fazem parte da “forma” com que os conteúdos vão chegar até os estudantes e determinam as atividades a serem realizadas por eles – tarefas e ações de estudo. As escolhas desses recursos pelo professor precisam fazer parte da organização do ensino, oportunizando a apropriação dos conhecimentos teóricos explicativos da realidade que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico ao estudante. É importante frisar que a diversificação dos recursos enquanto estratégias de ensino para a sala de aula, tornam-se instrumentos fundamentais que acabam por motivar ou desmotivar os estudantes na realização de suas tarefas e conseqüentemente, na aproximação ou distanciamento de determinado conhecimento.

A esse respeito, Moura et.al (2016) frisa que o motivo da atividade de aprendizagem dos estudantes precisa ser a apreensão dos conhecimentos teóricos por intermédio de ações conscientes. Isso significa que para que a aprendizagem se efetive como atividade, a atuação do professor é irrefutável. “A ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo” (MOURA, et.al, 2016, p. 108). Sob esta direção “[...] o professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem”. (MOURA, et.al, 2016, p. 108). A

organização do ensino pelo professor deve ter como objetivo primordial provocar a necessidade de o estudante manter-se de fato em atividade de aprendizagem.

A concretização de toda essa organização, se reverbera em um ponto crucial: o planejamento. É este o instrumento capaz de mostrar os caminhos elegidos pelo professor para o ensino de determinado conteúdo, bem como se a forma como este será explorado, conduzirá na superação do pensamento empírico ao teórico. Após observações em sala de aula e análise de cada planejamento, constatamos que ainda há traços muito significativos do ensino baseado no pensamento aparente sobre os objetos de estudo. Devido a isso, o curso de formação explorou o tema, tendo como objetivo a melhora na qualidade dos planejamentos pelos professores. A partir disso, averiguamos como professor está elaborando o seu planejamento.

4. Como você elabora o seu planejamento?

Professor A: *Penso no conteúdo a ser trabalhado, na dificuldade da turma, o que eu quero e penso que eles conseguirão absorver com as atividades propostas. Nas questões disparadoras, realidade deles e em atividades de fixação.*

Professor B: *Atualmente elaboro no me próprio notebook, na maior parte das vezes na minha casa por falta de tempo na hora atividade (decorrente de correção de avaliações, elaboração de provas, reuniões e cursos). O planejamento é elaborado por dia e disciplina, contendo conteúdos, objetivos, procedimentos teóricos metodológicos, avaliação e observações.*

Professor C: *Analiso o conteúdo a ser trabalhado, qual objetivo desse conteúdo, quais as atividades e estratégias didáticas, as possíveis intervenções e uma análise sobre a aprendizagem dos alunos.*

Professor D: *Dominar o conteúdo a ser trabalhado. Criar estratégias que levem a chegar no objetivo que pretende alcançar. Remeter aquilo que está trabalhando à realidade dos alunos.*

Professor E: *De acordo com as condições oferecidas (falta de infraestrutura, ou seja, não disponibilizam computadores, internet que oscila, ambientes quentes e com mobílias inadequadas, falta de hora atividade). Dada as condições elaboro o planejamento por meio de pesquisas do conteúdo, de atividades lúdicas, participando de cursos e estudando um pouco sobre neurociência.*

De modo geral, todos os professores trouxeram o conteúdo como elemento chave para o planejamento do ensino. Conforme visto anteriormente, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica, em que a seleção dos conteúdos escolares implica considerar os conhecimentos clássicos, aqueles produzidos a partir das necessidades humanas práticas. Na Rede Municipal de Ensino, já existe o currículo escolar para todos os profissionais da educação elaborarem o seu planejamento, isto é, todo o conteúdo a ser trabalhado durante o ano chega pronto e selecionado aos professores. A partir daí, há a incumbência do estudo por parte do professor para a disseminação desses conhecimentos em sala de aula. Tais estudos precisam envolver tanto a apropriação teórica da Psicologia Educacional quanto da Pedagogia Escolar a fim de compreender a faixa etária com que irá trabalhar, bem como as possibilidades de sistematização do conteúdo a ser explorado em sala de aula.

O que não foi possível observar nas respostas dos professores e que foi algo explorado no curso de formação, tanto no que se refere ao estudo teórico quanto no registro prático, fora os momentos do percurso de ensino baseado na Metodologia da Mediação Dialética, principalmente a problematização, que é um momento ímpar no processo de aprendizagem, cuja base está na compreensão das necessidades que conduziram a humanidade na elaboração do conceito, assim como os problemas emergidos e de que forma os homens foram constituindo soluções e sínteses no seu movimento histórico (MOURA, et.al, 2016).

Já a sistematização, que constitui as tarefas e ações de estudo propriamente ditas, apareceu uma única vez sob a nomenclatura “atividades de fixação”. Ocorre que é preciso ter cautela ao realizar esse termo como sinônimo de atividades de sistematização, uma vez que “fixação” está atrelado à Pedagogia Tradicional, nas famosas atividades de memorização, que primam por tarefas mecânicas, cujos conteúdos são assimilados por meio de repetições.

Retomando os motivos que conduziram à elaboração da presente pesquisa, relembremos que o problema notório fora a dificuldade de adequação do planejamento de ensino às premissas da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo os professores participando de cursos de formação promovidos pela Rede Municipal de Ensino. Averigua-se que o planejamento elaborado pelas professoras como tarefa do curso de formação ofertado a partir do modelo de Arnoni (2006) aproximou-se da perspectiva teórica ao apresentar um percurso de ensino com explicações e questionamentos por parte das professoras acerca do objeto de estudo escolhido.

Todavia, observa-se nas respostas da questão, que não é possível saber se os professores estão elaborando o planejamento conforme apresentado durante o curso de formação e executando dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico- Crítica.

Com o esclarecimento de alguns conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e suas intrínsecas relações na práxis da sala de aula, optamos por investigar se após o curso de formação, os professores conseguiram compreender que a teoria e a prática são unidades dialéticas.

5. Você consegue visualizar uma relação entre a teoria estudada e a prática pedagógica? Explique.

Professor A: *Sim, caminhar aumentando a complexidade das atividades, fazer retomadas criando uma trilha, entre outros.*

Professor B: *Com toda certeza. Acredito que o que estudamos é um modelo ideal de escola e planejamento, que só poderá ser realmente implantado a partir de outros aspectos que devem ser melhorados também como melhorias e aumento da hora-atividade, melhoras na infraestrutura, melhor suporte aos professores, respeito a gestão democrática, etc.*

Professor C: *A teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida, mas essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula.*

Professor D: *Sim, na questão de planejar aquilo que vamos ensinar ser mediador para alcançar e desenvolver o aluno.*

Professor E: *Sim, pelos componentes que compõem o planejamento e sua importância em sala de aula, como o começar pela problematização os alunos se apropriam do conhecimento de uma forma mais crítica.*

Todos os professores alegam visualizar a relação entre os pressupostos teóricos estudados e o trabalho pedagógico. Observa-se que houve um salto qualitativo na superação do jargão “na prática a teoria é outra”. Há a compreensão que por meio da teoria é possível entender a realidade, que o percurso de ensino requer o movimento dialético do ir e vir, ou seja, do avanço e retomada dos conteúdos para que o estudante consiga se apropriar dos conhecimentos escolares. Fora nessa questão, que um professor sinalizou a visualização da teoria refletida no

planejamento de ensino, trazendo a problematização como fator importante para criar a consciência crítica nos estudantes.

No curso de formação, procuramos demonstrar para os professores, a partir das investigações de Marx (2011), que a teoria se origina das necessidades impostas pela prática social, buscando codificar os dados aparentes a fim de compreendê-la e explicá-la. No âmbito educacional não é diferente. Toda a prática do professor precisa ser pensada a partir das elaborações teóricas mais qualificadas que a ciência já alcançou, por isso, teoria e prática se constituem como práxis.

Tendo em vista essas considerações, a disponibilidade de recursos pedagógicos, assim como melhores condições de trabalho do professor podem sim influenciar na concretização de práticas pedagógicas humanizadoras como o professor enfatizou, mas não impossibilitam que o profissional, dentro de suas possibilidades, elabore ações que desencadeiem a aprendizagem efetiva dos conceitos, os quais mobilizem as funções psíquicas superiores. Mais uma vez, a qualificação do professor é fator preponderante na condução do ensino, pois é ele que tem a síntese dos conhecimentos a serem socializados e da realidade em que aquele grupo de estudantes estão inseridos. Tendo a compreensão da unidade teoria e prática e da importância da atividade de estudo na organização de um ensino desenvolvendo, a última questão tem a ver com o significado do curso de formação para os professores, pois é a partir daí que o podem repensar, resignificar e modificar o seu trabalho pedagógico

6. O que a formação ofertada significou para você?

Professor A: *Significou um ganho no conhecimento que possui a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica que norteia os planejamentos e ensinamentos ministrados em Cambé.*

Professor B: *Relembrou a questão da Pedagogia Histórico-Crítica, lembrando os momentos de estudos durante a faculdade, como leituras, discussões, etc.*

Professor C: *Contribuiu para o meu crescimento e aprendizado profissional.*

Professor D: *Resgatou algumas teorias, esclareceu algumas dúvidas ao planejar, receber e conhecer a informação e opinião de outros professores.*

Professor E: *Contribuiu para a prática em sala de aula, pois revisei conteúdos que foram apropriados na graduação, porém com um olhar diferente, já que estou em*

sala de aula, ou seja, é possível ler alguns livros com o planejamento em mãos, visualizando o que de fato dá certo para a apropriação do saber sistematizado.

Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade. (ASBAHR, 2005, p. 111).

O trecho de Abahr (2005) propositalmente escolhido para findar as análises do questionário, ilustra o nível de apropriação das significações apresentadas durante o curso de formação pelos professores. De modo geral, em suas verbalizações e respostas do questionário, observamos profissionais desmotivados com as condições de trabalho e ausência de recursos que qualifiquem a sua prática pedagógica. Verificamos que a carga exacerbada de trabalho também influenciou na dedicação para a atividade de estudo do curso de formação.

Sendo assim, compreender o significado do curso para os professores, se impôs como um aspecto substancial a fim de entendermos um pouco mais sobre as dificuldades na concretização dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica na organização do ensino. Tal ação “[...] é fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente, isto é, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido se relaciona diretamente com a significação social”. (ASBAHR, 2005, p. 113). De modo geral, os professores sinalizaram, que obtiveram ganhos na compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica, esclarecendo dúvidas sobre o ato de planejar, o que contribuiu para o crescimento profissional, porém esses ganhos não foram pontuados por todos os professores.

Cumprir evidenciar que por vezes o sentido pessoal do professor poderá não corresponder ao significado social da atividade de ensino. A esse respeito, Basso (1994, p.38-39) exemplifica que

[...] 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.

Desse modo, a não correspondência entre o significado e o sentido do trabalho docente implica diretamente na atividade de estudo do professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, além do resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. O trabalho pedagógico alienado, pode descaracterizar-se, configurando-se como mera operação automatizada: reprodução do conteúdo do livro didático, atividades impressas sem intencionalidade servindo como passatempo, dentre outras. “Ao sentirem essa cisão entre o significado e o sentido de seu trabalho, avaliam suas condições de trabalho como limitadoras e expressam desânimo e frustração ao falarem de sua profissão”. (ASBAHR, 2005, p. 115). Isso foi observável durante o curso de formação e em algumas respostas do questionário final.

Em síntese, a elaboração do planejamento pelos professores e as respostas do questionário final, constitui-se não como um ponto de chegada estático, mas um novo ponto de partida para a aquisição de conceitos mais complexos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. É necessário que os professores continuem participando de cursos de formação continuada e procurem manter-se em constante atividade de estudo, buscando compreender os processos que envolvem a complexidade do trabalho pedagógico. Sem a contínua atividade de estudo, é impossível ter qualidade no trabalho, visto que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação não são suficientes para garantir que os pressupostos da Teoria e Pedagogia já exposto nesse estudo sejam concretizados, pois envolvem o aprofundamento de muitos conceitos, que precisam ser compreendidos não de forma isolada, mas em suas relações que perpassam a práxis. É aí que a Universidade tem um papel fundamental na formação continuada do professor para que ele possa se aprofundar cada vez mais no conhecimento acerca dos fenômenos educativos, seja em grupos de estudos, cursos de extensão, dentre outros.

Antes de tudo, é necessário ter a consciência do que é a educação e qual a sua finalidade na formação de cada indivíduo. O trabalho do professor precisa ter um sentido para ele! A efetivação dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica pelo professor acontecerá quanto mais o professor buscar e receber uma formação teórica consistente, colocando a atividade de estudo como fator central que refletirá na qualidade da atividade de ensino e, conseqüentemente na aprendizagem e desenvolvimento da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

Fundamentado nos pressupostos crítico-dialéticos que exaltam a natureza social do homem, este estudo no decorrer da sua elaboração, buscou oferecer os subsídios teóricos necessários para que o professor compreenda o desenvolvimento do psiquismo humano em sua magnitude, assim como as melhores formas de condução de todo o processo educativo a fim de alcançar a verdadeira humanização dos indivíduos, isto é, desenvolver potencialmente suas funções psíquicas superiores que os tornam seres pensantes e atuantes no meio social.

Ao realizarmos a retomada da problemática inicial que impulsionou o desenvolvimento da presente pesquisa: “de que forma os professores podem superar as dificuldades encontradas na objetivação dos pressupostos crítico-dialéticos na organização do ensino a fim de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, chegamos à conclusão de que a sensibilização para o desejo de conhecer e a constante atividade de estudo é a chave para que os professores compreendam a teoria em sua totalidade e tenham consciência de que esta tem origem na prática. Nas palavras de Gamboa (2010, p.01) “[...] a teoria transforma-se na negação da prática porque a tensiona: a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de ajustar a ela, transforma em seu contrário”. Não se trata de colocar a teoria como algo idealizador da prática, mas como uma abstração da mesma, pensada em termos mais complexos, em suas múltiplas determinações.

Tendo em vista essa concepção, no decorrer da elaboração da tese, buscamos oferecer os subsídios teóricos necessários para que o professor compreenda o desenvolvimento do psiquismo humano em sua magnitude, assim como as melhores formas de condução de todo o processo educativo a fim de alcançar a verdadeira humanização dos indivíduos, isto é, desenvolver potencialmente suas funções psíquicas superiores que os tornam seres pensantes e atuantes no meio social. Justificamos a elaboração de todo esse percurso por acreditamos que o conhecimento fragmentado da teoria é um dos maiores limitantes para que seja objetivada no trabalho educativo.

Dessa forma, tendo a preocupação dos desafios enfrentados por grande parcela do corpo docente da Rede Municipal de Ensino de Cambé na concretização de um trabalho pedagógico pautado nas premissas da Teoria Histórico-

Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no planejamento de ensino, tivemos como objetivo central compreender como o professor pode efetivar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em sua atividade de ensino, a fim de superar as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para este fim, no primeiro capítulo cumprimos com o objetivo de apresentar os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que embasam a concepção humanizadora da educação escolar, possibilitando a consciência de todo esse processo em sua complexidade. De uma forma sistematizada e com o intuito de aclarar os principais conceitos dos pressupostos crítico-dialéticos embasados em autores primários, abordamos os elementos que constituem a universalidade do gênero humano, ou seja, a unidade dialética entre a ação e os resultados do trabalho do homem na natureza, bem como a os reflexos desse processo na formação do seu psiquismo.

Outrossim, buscamos destacar a produção humana em sua vertente histórica e cultural, oriunda de todo o labor humano e de suas relações sociais, as quais resultaram na formação e desenvolvimento da espécie humana em sua totalidade. Tudo isso fora abordado para chegar à compreensão de que o trabalho enquanto atividade humana é o princípio educativo que potencializa o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Compreendendo como o gênero humano é formado e tendo em vista que o trabalho é a essência do processo educativo, o segundo capítulo cumpriu com o objetivo de apresentar a escola como a instituição privilegiada de formação do homem e a sua função de socializar toda a produção cultural e científica aos indivíduos, oportunizando o acesso ao que de mais elaborado a humanidade já produziu e que o sujeito não tem acesso no seu cotidiano. O capítulo também abordou e esclareceu os princípios e os dilemas das tendências pedagógicas brasileiras que por muito tempo regeram – e por demasiado ainda regem, o trabalho pedagógico dos nossos professores. Porém, para que o objetivo da educação escolar seja alcançado, defendemos que o método de ensino e aprendizagem baseado nos postulados crítico-dialéticos é o caminho mais eficaz para que os indivíduos desenvolvam suas funções psicológicas.

Compreendendo os processos globais do desenvolvimento do ser humano, a educação escolar como a principal fonte de acesso ao patrimônio histórico cultural produzido pelo gênero humano e o método crítico-dialético como fundamento para o trabalho pedagógico do professor, o terceiro capítulo buscou atingir a proposta de evidenciar os elementos norteadores da profissão, responsáveis por todo o êxito do processo educativo: a formação, a atividade de estudo e a atividade de ensino. Em conjunto, esses componentes integram a qualificação do professor para que assegure a função da escola tendo clareza e pautando o seu trabalho sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Logo após esse estudo teórico, o quarto capítulo alcançou o objetivo de apresentar a fundamentação crítico-dialética da investigação, as principais características da realidade em análise, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, culminando em uma proposta interventiva de formação de professores a fim de objetivar mudanças concretas na realidade pesquisada. Assim, como forma de atender ao objetivo maior proposto na tese, com a divulgação de um questionário inicial, o qual fez parte do momento sincrético da pesquisa-ação, investigamos quais as principais dificuldades dos professores da Rede Municipal de Ensino de Cambé na concretização da referida Pedagogia no seu trabalho, com o intuito de obtermos dados reais para direcionar os encaminhamentos da formação continuada que fora ofertada, porém, a devolutiva das respostas foram mínimas, dificultando o alcance de uma visão mais abrangente dos desafios enfrentados por esses profissionais. Podemos verificar nesse fato, uma ausência na disposição dos professores em participar na contribuição de pesquisas científicas oriundas da universidade, ao considerar que são secundárias em relação às atividades diárias que dizem respeito a sua função. Isso mostra um acentuado abismo entre escola e universidade, ao passo que ainda há o pensamento de que a teoria não corresponde à prática pedagógica. Ora, quanto mais o professor mantiver o seu trabalho distante da pesquisa científica, muito mais será enraizado o pensamento de que “na prática a teoria é outra”. Somente poderemos compreender a unidade dialética entre teoria e prática, quanto mais nos mantivermos em atividade de estudos, buscando uma melhor compreensão da concepção de que a teoria é a própria prática.

A partir disso, cumpre destacar que o fato deste trabalho estar direcionado ao recorte espaço-temporal de uma rede de ensino, fora necessário obtermos dados da realidade em sua totalidade, para que *a posteriori* pudéssemos

realizar uma análise mais detalhada das necessidades do corpo docente de apenas uma unidade de ensino, uma vez que não seria possível realizar uma formação que atendesse a todos os professores que atuam nos Anos Iniciais da rede. A escolha da instituição ocorreu por meio da amostra por conveniência, já que como coordenadora pedagógica, poderia contribuir com a formação e qualificação dos professores da escola em que atuamos diretamente.

Também fazendo parte do momento de síntese, a partir da escola elegida, observamos as aulas de alguns professores a fim de compor os encaminhamentos teórico-metodológicos para a formação e analisamos os planejamentos de ensino, que enquanto elaboração teórica, confirmaram as fragilidades dos professores na transposição das premissas crítico-dialéticas e apresentaram vestígios de tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas, além do foco demasiado em atividades de sistematização, ausência no domínio dos conteúdos clássicos e, predomínio da lógica formal no trabalho pedagógico.

A partir de todos esses dados e análises realizadas, elaboramos o curso de formação continuada para os professores da escola selecionada, abordando conceitos chave da teoria que embasam a formação continuada e a organização do ensino em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que esses profissionais atendem. Inúmeros foram os desafios enfrentados no percurso do estudo com os professores, que sem dúvida, conforme apresentado, reverberaram na qualidade da apropriação dos conhecimentos explorados. Observamos que uma das maiores limitações se referem às análises e discussões dos textos, uma vez que poderiam ter sido mais profundas, se todos os participantes tivessem realizado a leitura dos materiais disponibilizados. A ausência de um estudo profundo da teoria, advindo da concepção dos professores de que a teoria é muito bela, mas não se aplica à prática conforme já ponderado por Saviani (2013) impõe limites à superação do conhecimento aparente, que ao se manter no saber superficial, baliza as possibilidades reais de efetivação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em sala de aula.

O questionário final e a elaboração do planejamento, que se configuram como um processo de síntese, evidenciaram que houveram apropriações parciais dos conceitos trabalhados no curso de formação de formação continuada. As respostas do questionário foram bem sucintas, sem apresentar muitos conceitos teóricos trabalhados durante o curso. Cumpre sinalizar que na elaboração conjunta do

planejamento no modelo de Arnoni (2006), os professores demonstraram ter compreendido o percurso de ensino, iniciando o conteúdo com questões problematizadoras articuladas às atividades de sistematização. Porém, ao observarmos os planejamentos individuais, não constatamos saltos qualitativos em sua organização, persistindo em situações de problematização superficiais, pouco exploradas, assim como um foco maior apenas nas atividades de sistematização. A síntese a ser realizada pelo estudante, não apareceu em nenhum dos planejamentos, mostrando que o percurso de ensino não atingiu o seu objetivo final.

Efetivar os pressupostos teóricos apresentados nessa pesquisa, requer que o professor se mantenha em uma profícua atividade de estudo, e isso pressupõe o *querer conhecer*, que envolve um processo de sensibilização pelo conhecimento. É imprescindível que haja uma imersão nos conceitos chave da teoria para que ele consiga visualizar uma unidade dialética com a prática pedagógica.

Não é suficiente estudar de forma superficial, participando eventualmente de cursos, uma vez que essa participação isolada, sem a busca da compreensão da Teoria em sua totalidade que encontramos principalmente na universidade, em grupos de estudos, por exemplo, proporciona o conhecimento em seu aspecto fragmentado, ocasionando a difícil compreensão da articulação entre o movimento do ensino e da aprendizagem e os elementos do planejamento do professor, os quais são fatores geradores de dificuldades na organização da atividade de ensino. Conforme esclarece Martins (2011, p. 11) “diante das formações pouco sólidas, tornam-se compreensíveis as imensas dificuldades na compreensão da obra vigotskiana” pelos professores. Quanto mais distante dos pressupostos crítico-dialéticos, menos o ensino estará em consonância com a teoria e maiores serão os riscos de o trabalho pedagógico corresponder a tendências pedagógicas tradicionais, tecnicistas e/ou construtivistas, perdendo de vista os objetivos educacionais da Pedagogia Histórico-Crítica.

A nossa tese consiste, portanto, que para a concretização desses pressupostos, é necessário que o professor esteja constantemente e efetivamente em atividade de estudo, buscando a superação do conhecimento superficial para as apropriações das elaborações teóricas mais desenvolvidas e que estas reflitam na organização do ensino, reconhecendo que para que o método seja aplicável e eficaz – síncrese, análise e síntese, é mister que o conhecimento dos estudantes se complexifiquem cada vez mais e que as tarefas e ações de estudos, organizadas

previamente pelo professor, contribuam para isso.

Todas essas constatações evidenciam que os resultados obtidos, conferiram respostas assertivas às três proposições hipotéticas da pesquisa, oriundas da problemática central. A primeira hipótese, “é por meio da constante atividade de estudo que o professor pode superar as dificuldades encontradas para a efetivação dos pressupostos crítico-dialético na organização do ensino sob a perspectiva das práxis”, se confirmou, no sentido que a apropriação dos conceitos chave da teoria, por intermédio da atividade de estudo, confere clareza ao processo da organização do ensino.

Com esse princípio em vista, com o planejamento elaborado pelos professores participantes ao final do curso, foi possível perceber um salto qualitativo no ensino da Matemática, havendo o resgate do conhecimento sincrético dos estudantes sobre o conteúdo, as problematizações que conduziram as crianças a pensarem sobre o conhecimento explorado, as atividades de sistematização para que pudessem organizar e registrar o saber adquirido e a avaliação para verificação da apropriação do conteúdo. Observamos que os professores compreenderam os conceitos abordados no planejamento, porém, é válido destacar que ainda precisam buscar qualificação profissional, se debruçando nos estudos acerca dos princípios crítico-dialético, ao passo que sua efetivação, não está somente no planejamento de aula, mas em toda a organização do ensino.

Isso significa que os professores ainda precisam reelaborar as sínteses que possuem, (re) qualificando o conhecimento sobre o conteúdo e as formas de disseminá-lo. Somente a consciência para si, acerca da unidade teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, conferirá a constância da elaboração de um planejamento pautado nos pressupostos crítico-dialéticos. Porém, para que essa consciência faça parte da realidade subjetiva do professor, *a priori*, é mister que os motivos para a realização de todo esse processo estejam consolidados. É aí que se segue a segunda hipótese da pesquisa.

A ideia de que “o professor necessita de motivos que possam impulsioná-lo nesse processo de objetivação dos princípios crítico-dialéticos”, também se confirma, ao passo que observamos professores desmotivados com a profissão, clamando por melhores condições físicas de espaço, materiais, redução da quantidade de estudantes em sala de aula, melhores salários, etc. Presenciamos também professores desmotivados para participar do curso de formação e na

realização da leitura dos textos base, demonstrando que estavam com muitas demandas de trabalho a serem realizadas. A luta por melhores condições de trabalho é indiscutível à classe dos professores e isso tem reflexo na qualidade do ensino e aprendizagem.

Evidentemente, os motivos que tratamos aqui, referem-se a motivos individuais, os quais caracterizam as fragilidades acima destacadas. Mas é preciso conferir destaque, àqueles motivos que estão diretamente relacionados à humanização dos indivíduos, à parcela de contribuição que o ensino (de qualidade) oferece aos seres humanos. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, se este não for o principal motivo a reger o trabalho do professor, pouco ou nada valerá os altos salários, salas de aula com capacidade reduzida ou os melhores materiais disponíveis. Apesar dos inúmeros desafios, existem professores que realizam um trabalho com motivos conscientes e de excelência com seus estudantes, buscando por meio da atividade de estudos, transpor barreiras, adotando as melhores estratégias possíveis dentro de suas condições, para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo por meio da organização da sua atividade de ensino. Tendo isso em vista, a atividade que se realiza de modo alheio ao motivo que lhe dá origem torna-se uma atividade alienada.

Assim, estando em consonância com a segunda, a terceira hipótese sinaliza que “as dificuldades podem ser superadas por meio da valorização desses profissionais que se traduzem em melhores condições de trabalho por parte do poder público”. A valorização do professor no nosso país é um debate que vem se travando há muito tempo. Não se trata apenas das melhores condições físicas e salariais, mas também da própria função desempenhada pelo professor, que precisa ser reconhecida por toda a sociedade, obtendo o destaque que merece: o professor forma todas as profissões, é o responsável por viabilizar o acesso ao conhecimento científico para todos os estudantes. Em síntese, observamos no percurso da pesquisa que as desafiadoras condições de trabalho desmotivam sim os professores, acarretando o fato de a atividade de estudo não possuir sentido para eles. Dessa forma, os professores ainda precisam reelaborar as sínteses já internalizadas por meio da atividade de estudo para qualificar o conhecimento sobre o conteúdo e as melhores formas de organizá-lo e disseminá-lo.

No decorrer deste trabalho, enfatizamos a importância do professor adotar um método de ensino, que permita seguir caminhos assertivos rumo ao

desenvolvimento dos indivíduos. A partir disso, consideramos que o método é a luz condutora de todo o percurso de ensino, o qual pressupõe orientação para alcançar uma finalidade. Assim, podemos inferir que para aquele que não sabe aonde vai, isto é, que não tem claro os motivos da atividade que desempenha, qualquer caminho serve. É aí que as práticas espontâneas se tornam dominantes em grande parte do trabalho educativo. Por serem aparentemente mais fáceis e se consubstanciando com a motivação alienada dos professores, ganham o “poder” de reger o processo educativo, gerando inúmeras fragilidades no desenvolvimento do ser.

O professor pode efetivar os pressupostos do método, realizando atividades de estudo que promovam a compreensão dos principais conceitos da teoria, busque um modelo de planejamento que o auxilie na elaboração de suas aulas e tenha consciência dos objetivos a serem alcançados. Veja, adotar um modelo de planejamento não se trata de um “engessamento” do trabalho do professor, com passos estanques, como uma receita de bolo a ser seguida, mas tornar claro ao profissional e tentar garantir que ele trabalhe em consonância com o método buscando o movimento do pensamento, ao resgatar o conhecimento que a criança traz, problematizar, socializar e sistematizar em sala de aula o conhecimento científico, verificando o nível de apropriação teórica que a criança obteve por meio da avaliação.

Ora, a significação social da atividade de ensino do professor é proporcionar as condições para que os estudantes aprendam e, mais ainda, que se envolvam nas atividades de aprendizagens elaboradas pelo professor. Conforme sinaliza Asbahr (2005), esse profissional deve ser o responsável por toda organização das situações que possibilitam a aprendizagem do estudante. Assim, a concretização dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, requer que a permanente atividade de estudo seja a base de todo o trabalho educativo na escola. Para tanto, o problema apresentado nesse trabalho, fruto da realidade concreta, exige a continuidade de sua investigação, a fim de que seja possível contribuir ao máximo com o movimento consciente da atividade de estudo e planejamento de ensino por parte dos profissionais da educação.

REFERENCIAS

ABRANTES, A. A; MARTINS, L.M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interfaces**, v.11, n.22, p.313-325, mai/ago. 2007.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ARNONI, M. E. B. **Ensino e Mediação Dialética**: aula na concepção filosófica da práxis. In: I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, 2006, Marília. Coletânea de textos do I Simpósio Internacional em "Educação e Filosofia". Marília: FFC/Unesp. Marília, 2006.

ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

ASBAHR, F.S.F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de educação**, n. 29, p. 108-118, 2005.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.1994.

BERNARDES, M.E.M.O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-genericidade na educação. In: MENDONÇA, S.G. de L; PENITENTE, L.A.A.; MILLER, S. **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2017.

BERNARDES, M.E.M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba, PR: Editora CRV,2012.

BOURDIEU, P., J.C. PASSERON. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Ana Paula Rosendo. Covilhã: Lusofia, 2009.

CAMBÉ. **Lei nº 1.200/1998**. Dispõe sobre o plano de cargo, carreira e salário do magistério do município de Cambé. Cambé: Câmara Municipal, 1998. Disponível em: https://sapl.cambe.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1998/1281/1281_texto_integral.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

CAMILLO, C.M.; MEDEIROS, L.M. **Teorias da Educação**. Santa Maria, Rs: UFMS, NTE, 2018.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução

de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

DANNA, M. F; MATOS, M.A **Ensinando observação**: uma introdução. São Paulo: KDICOX, 1982.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 79-105, 2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 44-63, 2004.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASCUALINI, J.C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M.de. M. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica**: legados e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 59-72, 2013.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N.; MARTINS, L.M (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal** (Salvador). 2015; 7(1): 8-25.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em:< <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em 01 mai. 2021.

EXAME. **Piso salarial de professor brasileiro é o mais baixo entre 40 países**. Disponível em:< <https://exame.com/brasil/piso-salaril-de-professor-brasileiro-e-o-mais-baixo-entre-40-paises/>> .Acesso em 16 dez 2022.

FACCI, M.G.D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Newton Duarte. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

FACCI, M.G.D.; LEONARDO, N.S.T; SILVA, R.S.D de. O trabalho e a formação do professor nos anais da AN PED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande,

MS, v.16, n.31, p.216-237, jan. /jun.2010

FACCI, M.G.D. Vigotski e o processo de ensino aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 181-192.

FELIX, A. C. M.; SALVI, R. F. Atividade de estudo: atividade principal para organização do ensino em um programa de formação continuada. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.4, n.2, p.382-407, maio/ago. 2020

FROMM, E. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GIARDINETTO, J.R.B. Reflexões ante as concepções de “espontaneidade” e de “eficácia” do saber matemático cotidiano presentes em algumas pesquisas na educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.2, n.2, p. 11-34, 2000.

GONZÁLEZ, A.G.G. **Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1970.

JÚNIOR, C.de L. S. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: PASCUALINI, J.C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M.de. M. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

KRAPIVINE, V. Categorias da dialética materialista. In: KRAPIVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Moscovo: Edições Progresso, 1986. p.185- 214.

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**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 531-541, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978a. 350p.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Marina da Pena Villalobos. 11ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. **As necessidades e os motivos da atividade**. 1961. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1961/mes/90.pdf>> Acesso em: 08 dez 2023.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho na ontologia de Lukács. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, S. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 3ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 231p.

LIMA, V.G.L. A atividade de estudo e a apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2019.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social**: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004. 206p.

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LURIA, A. **Atenção e memória** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. III.

LURIA, A. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MAGALHÃES, G.M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolve na educação infantil. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2018.

MAGALHÃES, G.M.; MARTINS, L.M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. In: GALVÃO, A.C.; JÚNIOR, C.de. L.S.; COSTA, L.Q.; LAVOURA, T.N. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. 2021.

MARTINS, L.M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L.M. **A função social da escola, o currículo e a sociedade contemporânea**. In: CAMBÉ (PR) - Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé, Educação Infantil / Rede Municipal de Ensino, Secretaria Municipal de Educação. - Cambé, PR: SEMED, 2020.

MARTINS, L.M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista Histedbr Online**, Campinas, nº 52, p. 286-300, set. 2013.

MARTINS, L.M. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: Newton Duarte. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre Docência. 2011. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARTINS, L.M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D.(Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.

MARTINS, L.M.; EIDT, N. Trabalho e Atividade: categorias de análise da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo** (Impresso), v. 15, p. 675-683, 2010.

MARTINS, L.M. Fundamentos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA; GALVÃO, A.C.G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, 2015.

MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A. **Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento**. In: V Jornada do Núcleo de Ensino da UNESP de Marília, 2006, Marília S.P. A Escola de Gramsci, 2006. v. 1. p. 47-47.

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e**

alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 19, 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L.M., and DUARTE, N., (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G., SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização históricocultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tradução de Mauro Duayer. São Paulo: Boitempo. UFRJ, 2011. 1285 p.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O capital**, tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. v.1.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 105 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MELLO, S.A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010.

MELLO, S. A. Apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 181-192.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&marin editores; Marília, SP: Cultura acadêmica editora, 2009.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o fardo do tempo Histórico**: o socialismo no século XXI.

São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, M.O. et al.. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. et al. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2016.

MORAES, S.P.G. **Avaliação do processo de ensino e a aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, B.A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B; DUARTE, N. (Orgs.). **Socialização do saber escolar**. 3 ed.São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA,E.D.de; ALMEIDA, J.L.V de; ARNONI, M.E.B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PADILHA, M.A.; BARROS, M.S.F. Da formação humana ou do desenvolvimento do homem: de que desenvolvimento se trata? In: BARROS, M.S.F.; PASCHOAL, J.D.; PADILHA, M.A. (Orgs.); **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019.

PLANEJAMENTO. In: **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/planejamento/>> Acesso em: 30 de maio de 2022.

ROSA, J.E da. MORAES; S.P.G.de M.; CEDRO, W.L. A formação do pensamento teórico em uma atividade de ensino de matemática. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. et al. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2016.

SFORNI, M. S. de F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, 2017.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.11ed. Campinas: 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, SP: Cultura Acadêmica, 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan/abr.2007.

SAVIANI, D. **Conferência de encerramento**. Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Gravação sonora.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, J. C.. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP: Alínea, 2013.

SFORNI, M.S. de F.; SERCONEK, G.C.; LIZZI, M.S.S da S. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, MG,v.5,n.3,p.611-629,set/dez, 2021.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, p. 1-12, 2004.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENINTENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural** :bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília e São Paulo: Oficina Universitária e Cultura Acadêmica, 2017.

SILVA, V.P. Educação e escola no marxismo: perspectivas. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira&marin editores; Marília, SP: Cultura acadêmica editora, 2009.

SPIRKINE, A; YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. São Paulo: Estampa, 1975.

SOUZA, C.A.P de; PAVINATO, J.D. Histórico do processo de elaboração da proposta curricular.In: CAMBÉ (PR) - **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**, Ensino Fundamental – Anos Iniciais / Rede Municipal de Ensino, Secretaria Municipal de Educação. - Cambé, PR: SEMED, 2016.

THEOPHILO, R. **Por que? Como? Quando? Onde? Estudar!** São Paulo: Saber S/A, 1972.

TELEOLOGIA. In: **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/teleologia/#:~:text=Significado%20de%20Teleologia,natura%20seus%20seres%20e%20fen%C3%B4menos>>. Acesso em 18 mai. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TULESKI, S.C.; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VICENTINI, D. **Formação e ensino na primeira infância**: da aparência à essência para uma práxis humanizadora. 2018.239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 29 mai 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*. São Paulo, 2010, p. 681-701.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos Sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2001.

Vygotsky LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes;1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário inicial aos professores da Rede Municipal de Ensino

Prezado (a) professor (a) este questionário integra uma pesquisa de doutoramento intitulada “*A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental*”

O objetivo principal é **identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino na concretização das práticas pedagógicas pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica**. Considerando que sua participação é de extrema importância, solicitamos a sua colaboração. Reiteramos que os dados obtidos se destinam exclusivamente à análise da problemática, para que em um futuro próximo, possamos auxiliá-los de modo efetivo em sua prática educativa por meio de um projeto de formação continuada.

Desde já, agradecemos.

- Sexo: () feminino () masculino
 - Idade:
 - Curso de graduação e instituição que obteve diploma.
 - Possui curso de Pós-Graduação? Qual?
 - Há quanto tempo atua como professor no município de Cambé?
 - Em qual (is) nível (is) de ensino está atuando?
 - Em qual (is) regência (s) está atuando?
1. Para você, qual é o papel da escola na formação do sujeito?
 2. Qual é a importância da formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor?
 3. Para você, o que significa atividade de estudo? Conceitue. Em sua concepção, qual a relevância da atividade de estudo do professor?
 4. Você mantém atividade de estudo no seu cotidiano? Como você estuda?
 5. Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver sua atividade de estudo?

6. O planejamento é um aspecto importante na atividade de ensino do professor. Como você organiza a sua atividade de ensino? Quais as dificuldades você possui ao elaborar o planejamento?
7. Você participa de cursos de formação continuada? Há quanto tempo? Quem oferece? Qual a importância desses cursos para a prática educativa?
8. Você consegue visualizar uma relação intrínseca entre a teoria estudada nos cursos de formação com a prática pedagógica? Explique.
9. Existe uma teoria que orienta o seu trabalho pedagógico? Quais autores você utiliza para fundamentar a sua atividade de ensino?
10. Quais conteúdos de formação pedagógica você considera necessário um maior aprofundamento visando uma melhoria na atividade de ensino? Cite-os.

APÊNDICE B

Roteiro de observação em sala de aula

- 1- O professor cumpriu o planejamento em sala de aula? (Conteúdo previsto, objetivos, procedimentos)?
- 2- Qual foi a qualidade da mediação do professor nas atividades?
- 3- Como foi o envolvimento/participação dos estudantes durante a aula?
- 4- Observar o nível de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.

APÊNDICE C

Questionário final para os professores participantes do curso de formação

1. Qual o papel da escola na formação do sujeito?
2. Qual a importância da atividade de estudo para o professor?
3. Quais aspectos são essenciais para a organização do ensino do professor?
4. Como você elabora o seu planejamento?
5. Você consegue visualizar uma relação entre a teoria estudada e a prática pedagógica? Explique.
6. O que a formação ofertada significou para você?

ANEXOS

ANEXO A

Plano de Aula elaborado pelo grupo de professores


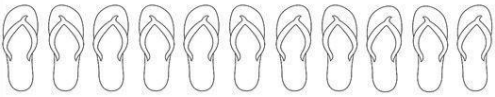



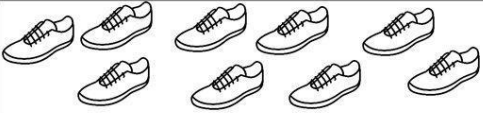

Aula na Metodologia da Mediação Dialética

| | | | |
|--|--|-------------------------|---------------------------------------|
| A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO | | | |
| Professoras: | | | |
| Escola: | Nível de Ensino: Fundamental | Série: 2º ano | Duração: 2 aulas de 50 minutos |
| B – DADOS PEDAGÓGICOS | | | |
| Disciplina: Matemática | | | |
| Conteúdo da Ciência de Referência: Números e operações. | | | |
| 1. Objetivos: Classificar uma quantidade em par ou ímpar por meio de agrupamentos. | | Por que ensinar? | |
| 2. Tópicos do conteúdo de ensino Par e ímpar. | | O que ensinar? | |
| 3. Metodologia de Ensino (procedimentos) | | Como ensinar? | |
| <p>Resgatando: Promover uma discussão com os alunos sobre objetos que eles conhecem que são vendidos aos pares, como meias, calçados, luvas, alianças, entre outros. Propor os questionamentos a seguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com 6 alianças é possível formar quantos pares? • Quantas alianças sobrarão? Respostas: 3 pares; nenhuma. • Com 5 alianças é possível formar quantos pares? Quantas alianças sobrarão? Respostas: 2 pares; sobra 1 aliança. <p>Para auxiliar nessa compreensão, pode-se utilizar materiais manipuláveis para representar as quantidades de alianças. Posteriormente, deixar que os alunos organizem os pares de crianças da maneira que julgarem conveniente. Espera-se que eles compreendam que as quantidades que podem ser agrupadas em duplas, sem sobras, correspondem a números pares, e aquelas com um elemento sobrando, a números ímpares. Caso apresentem dificuldade, contar junto com eles a quantidade de alunos na sala de aula e questioná-los se acham que, ao formar pares entre eles, sobrar algum aluno.</p> | | | |
| <p>Problematizando: A fim de problematizar o conteúdo, a professora irá propor a brincadeira dos sapatos. Para isso cada aluno deverá retirar os calçados, deixá-los no fundo da sala e a professora irá misturar todos, retirando alguns. Os alunos deverão procurar os próprios calçados, entretanto, alguns ficarão sem encontrar seus pares de sapatos. A professora irá dividir a sala em dois grupos: aqueles que estão com os dois sapatos nos pés e aqueles que estão só com um. Após a separação dos grupos, perguntar o que há de diferente entre os dois grupos. Espera-se que eles respondam que um grupo está com os dois tênis calçados (os pares) e o outro está com apenas um (ímpar). Reforçar que os sapatos quando agrupados de dois em dois, sem sobras, correspondem a números pares, e aqueles com um elemento sobrando/faltando, a números ímpares.</p> <p>Depois vamos jogar o jogo é par ou ímpar? Material necessário: 2 dados 2 grupos. Como jogar: antes de começar vamos definir quem será par e quem será ímpar. Cada participante inicia o jogo com 5 pontos. Cada um, na sua vez joga o dado e adiciona os pontos obtidos (faz a soma na lousa) se o resultado for par e o jogador também for par ele faz ponto, caso contrário ele</p> | | | |

passa a vez para o outro grupo. Para esse momento será utilizado as tampinhas ou palitos, para o aluno pegar a quantidade correspondente a soma de pontos e fazer os pares com elas e descobrir se o número é par ou ímpar. O jogo termina após todos participarem, vence o grupo que tiver mais pontos no final.

Sistematizando:

1) DESCUBRA SE A QUANTIDADE É PAR OU ÍMPAR:

| | |
|---|------------------|
| NOME: _____ | DATA: __/__/____ |
| DESCUBRA SE A QUANTIDADE DE CADA SAPATO É PAR OU ÍMPAR: | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |

2) VERIFIQUE SE OS NÚMEROS ABAIXO SÃO PARES:

| ATIVIDADES REMOTAS | | Ano de escolaridade: 3º ano |
|--|-----------------------|-----------------------------|
| 1) VERIFIQUE SE OS NÚMEROS ABAIXO SÃO PARES. | | |
| NÚMERO | ESPAÇO PARA VERIFICAR | PAR OU ÍMPAR |
| 12 | | PAR |
| 23 | | |
| 28 | | |
| 17 | | |
| | | |

NÚMEROS PARES E NÚMEROS ÍMPARES

Os números **pares** são aqueles que terminam em 0, 2, 4, 6 e 8.
Os números **ímpares** são aqueles que terminam em 1, 3, 5, 7 e 9.

ATIVIDADES

2- CONTE OS DEDOS, ESCREVA O RESULTADO E MARQUE SE É PAR OU ÍMPAR:

RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR

RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR


RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR

RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR

RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR

RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR

RESULTADO: _____
PAR OU ÍMPAR



Produzindo (atividades sobre o conteúdo da disciplina):
Junto com os alunos produzir uma síntese no caderno a respeito do conteúdo aprendido, partindo das seguintes perguntas: Quando o número é par? Quando o número é ímpar?

| | | |
|--|--|-------------|
| 4. Recursos Pedagógicos/tecnológicos: Caderno, xerox das atividades, dados, lápis, borracha. | Quais materiais? | |
| 5. Avaliação: A avaliação é processual e ocorrerá em todos os momentos da aula, desde o início até a sua finalização, mediante observação da compreensão dos alunos acerca do conteúdo socializado, ou seja, se compreenderam o conceito de par e ímpar, se classificam os números e/ou objetos como par e ímpar. | Como foi/será a aula? (Processo de ensino e processo de aprendizagem) | |
| 6. Referências bibliográficas consultadas: Livro didático Entrelaços. | | |
| Local: Cambé | Data: 15/12/2022 | Assinatura: |

ANEXO B

Planejamento de Ensino Individual – Professor A

CONTEÚDO:

- CENTENA.
- RETA NUMÉRICA.

OBJETIVO:

- IDENTIFICAR OS NÚMEROS NA RETA NUMÉRICA.
- COMPOR E DECOMPOR AS CENTENAS EM UMA RETA NUMÉRICA SEGUINDO A SEQUÊNCIA.

PROCEDIMENTO DE ENSINO:

1. CABEÇALHO.
2. REALIZAR A CONTAGEM DE 60 ATÉ 100.
3. COPIAR E RESOLVER AS ATIVIDADES NO CADERNO.

| CONTINUE A SEQUÊNCIA: | |
|-----------------------|---------------|
| DE 2 EM 2 | 100 102 _____ |
| DE 3 EM 3 | 103 106 _____ |
| DE 4 EM 4 | 104 108 _____ |
| DE 5 EM 5 | 105 110 _____ |

4. COMPOR OS NUMERAIS:

- A) 1 CENTENA, 3 DEZENAS E 5 UNIDADES=
- B) 1 CENTENA, 6 DEZENAS E 8 UNIDADES=
- C) 2 CENTENAS, 7 DEZENAS E 3 UNIDADES=
- D) 3 CENTENAS, 9 DEZENAS E 9 UNIDADES=



ATIVIDADE DO LIVRO

**ATIVIDADE DE CENTENA.
PÁGINAS: 202 E 203**

TAREFA:

ATIVIDADE DO LIVRO

| |
|--|
| <p>ATIVIDADE DE CENTENA PÁGINA 204 E 205</p> |
|--|

CONTEÚDO:

GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADA.

- PRODUÇÃO DE TEXTO SIMPLIFICADA, PARAGRAFO E SINAIS DE PONTUAÇÃO.
- TEXTUALIZAÇÃO, SUBSTANTIVO, COMUM E PRÓPRIO.
- ESCRITA DE PALAVRAS E FRASES, ORTOGRAFIA LTRA Q.

OBJETIVO:

- DESENVOLVER A ESCRITA DE PALAVRAS E FRASES.
- IDENTIFICAR A ORTOGRAFIA CORRETA DAS PALAVRAS.
- RECONHECER OS SINAIS DE PONTUAÇÃO E UTILIZA-LOS DENTRO DO TEXTO.
- RECONHECER O SUBSTANTIVO E CLASSIFICAR SEPARADAMENTE CADA UM EM SEU GRUPO.
- IDENTIFICAR O PRÓPRIO E COMUM.

PROCEDIMENTO DE ENSINO:

1. CABEÇALHO.
2. LEITURA DO SILABARIO.
3. RELEMBRAR O CONTO DO PINÓQUIO.
4. COPIAR E RESPONDER NO CADERNO:
5. DE ACORDO COM O CONTO DO PINÓQUIO ESCREVA:
 - A) 2 NOMES PRÓPRIOS:
 - B) 2 NOMES COMUNS:
 - C) SEPARAR EM SILABA O NOME:
PINÓQUIO: _____
 - D) CIRCULE A SÍLABA COM Q, E ESCREVA A FAMÍLIA DO Q.
6. DITADO.
QUEIJO-QUILO-QUIABO-LEQUE-PERIQUITO-CAQUI.

TAREFA:**ATIVIDADE DO LIVRO PÁGINAS:**

**LETRA Q.
PÁGINAS 202.**

CONTEÚDO:

GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS

- LEITURA DE PALAVRAS E FRASES.
- SINAIS DE PONTUAÇÃO.
- PRODUÇÃO DE TEXTO.

OBJETIVO:

- IDENTIFICAR OS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SUA FUNÇÃO NO TEXTO.
- RECONHECER OS PERSONAGENS E REALIZAR A ESCRITA QUE MEDIANTE A IMAGEM.

PROCEDIMENTO DE ENSINO:

1. CABEÇALHO.
2. LEITURA DO SILABÁRIO.
3. RELEMBRAR COM OS ALUNOS O CONTO DO PINÓQUIO.
4. PEDIR PARA OS ALUNOS OBSERVAR AS IMAGENS E ESCREVER.

ESCREVA COMO COMEÇOU O CONTO DO PINÓQUIO.



TAREFA:**ATIVIDADE DO LIVRO PÁGINAS:**

**LETRA C.
PÁGINAS 203 E 204**

CONTEÚDO:

- AGRESSÕES DO SOLO: EROSÃO.

OBJETIVO:

- IDENTIFICAR O QUE CAUSA A EROSÃO DO SOLO.
- RECONHECER AS CARACTERÍSTICAS DO SOLO COM EROSÃO.

PROCEDIMENTO:

FAZER UMA RETOMADA DO CONTEÚDO SOBRE SOLO:

- O QUE É SOLO?
- POR QUE O SOLO É IMPORTANTE?
- O QUE FAZEMOS EM CIMA DO SOLO?
- DIGA SERES QUE VIVE EMBAIXO DO SOLO?
- QUAL O NOME DO CULTIVO DO SOLO?
- QUAIS OS TIPOS DE SOLO?

VOCÊ SABIA QUE O SOLO PODE MORRER?

VAMOS CONHECER ALGUNS FATORES QUE MATA O SOLO, DEIXA ELE FRACO E NÃO PRODUZ MAIS ALIMENTOS.

1. TEM ALGUNS FATORES QUE PODEM EMPOBRECER O SOLO, DEIXA-LO FRACO E POBRE DE NUTRIENTES. ESSE SOLO JÁ NÃO PRODUZ MUITOS ALIMENTOS.

2. HOJE VAMOS FALAR SOBRE A EROSÃO.

EROSÃO É O DESGASTE DO SOLO.
É PROVOCADO PELA ÁGUA E O VENTO.
QUANDO A ÁREA É DESMATADA A EROSÃO É MAIS INTENSA.
ONDE TEM EROSÃO NÃO DÁ PARA CULTIVAR ALIMENTO.
OBSERVE A IMAGEM DE UM SOLO COM EROSÃO.



RESPONDA:

1- O QUE É EROSÃO?

2- QUE AÇÃO DA NATUREZA PROVACA A EROSÃO?

3- QUAL PLANTA QUE QUANDO RETIRADA DO SOLO EM GRANDE QUANTIDADE PROVOCA A EROSÃO? ESCREVA O SEU NOME E DESENHE.

ANEXO C

Planejamento de Ensino Individual – Professor B

Conteúdos: Dobro

Objetivos:

- ❖ Relacionar a expressão o dobro com duas vezes ou adicionar um número a ele mesmo.
- ❖ Fazer agrupamentos de 2 em 2, para dobro.

Procedimentos:

Problematização

- ❖ Trazer um espelho na sala e entregar tampinhas de garrafa para os alunos colocarem em frente ao espelho e questionar:
 - ❖ Quantas tampinhas a professora entregou?
 - ❖ Quantas tampinhas vocês estão vendo?
 - ❖ Posteriormente, a professora irá escrever uma receita no quadro:
BOLO DE CENOURA
2 OVOS
1 COPO DE LEITE
2 CENOURAS
2 COPOS DE AVEIA
- ❖ A professora irá comentar que a receita acima dá para uma pessoa, porém precisará fazer o dobro, como calcular os ingredientes?
- ❖ A partir das respostas obtidas mencionar que o dobro é duas vezes determinada quantidade, então entregar tampinhas para os alunos ditar quantidades aleatórios e pedir para separem o dobro.

Jogo do dobro

Regras do Stop do Dobro:

Cada aluno precisa ter uma cartela. A professora sorteia um número ou pode propor outra forma de escolher o número, como que cada aluno coloque uma quantidade de dedos nas mãos e conta. O resultado da soma dos dedos é o número que devem pensar.

O número deve ser colocado na primeira coluna e ao sinal do professor, os alunos devem iniciar o cálculo do dobro e triplo, colocando o resultado referente ao dobro na segunda coluna e ao triplo na terceira.

O primeiro aluno que obtiver os resultados grita STOP e todos devem parar de escrever. O cálculo da pontuação total deve ser feito no final das 5 rodadas, somando os valores finais de dobro

| NÚMERO SORTEADO | DOBRO | TRIPLO |
|-----------------|-------|--------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| PONTOS | | |

Atividade de sistematização

- Maria tem 3 anéis, mas Ana tem **2 vezes** a quantidade de anéis que Maria tem.

$$2 \times 3 = 6$$

- João Lucas tem 4 pipas, mas Miguel tem **2 vezes** a quantidade de pipas que João Lucas tem.
- $2 \times 4 = 8$

- Mariana tem 10 pirulitos, mas Ana tem **2 vezes** a quantidade de pirulitos que Mariana tem.

$$2 \times 5 = 10$$

Jogo no pátio

Brincadeira no pátio:

Fazer círculos no chão e pedir para os alunos se organizarem de dois em dois (dois por vez), e posteriormente pedir para irem contando.

Atividade de sistematização

4) MARLI É ATENDENTE DA CANTINA. AO FINAL DO DIA, ELA CONTA AS MAÇÃS QUE SOBAM DE DUAS EM DUAS. ESCREVA OS NÚMEROS QUE FALTAM NA SEQUÊNCIA DE UMA CONTAGEM QUE ELA FEZ



Avaliação: A avaliação é processual e ocorrerá em todos os momentos da aula, desde o início até a sua finalização, mediante observação da compreensão dos alunos sobre o conteúdo transmitido, bem como a percepção de que, junto à professora, conseguiram elaborar a construção do conhecimento a respeito do assunto, trazendo novos exemplos relacionados ao cotidiano deles, proporcionando assim, um conhecimento para a vida.

Materiais:

- Materiais próprios dos alunos;

- Xerox.

Conteúdos: Gênero textual: conto de fadas; Sinal de pontuação: ponto final; dois pontos (:) e travessão (-). Produção textual simplificada – paragrafação (ideia do parágrafo).

Objetivos:

- Reconhecer o sinal de pontuação (ponto final) e utilizá-lo nas frases.
- Identificar a transição de fala entre personagens a partir das marcas textuais (dois pontos e travessão).
- Elaborar pequenos textos utilizando a organização de parágrafos (proposição simplificada, com parágrafo inicial, frases e ponto final).

- **Procedimentos:**

Retomada do conteúdo já trabalhado.

- Para explicar aos alunos que além do ponto final existem outros sinais de pontuação, escrever no quadro um trecho da história da branca de neve:

UM DIA, NOS APOSENTOS DO PALÁCIO, A MALDOSA RAINHA PERGUNTOU:

— ESPELHO, ESPELHO MEU, HÁ NO MUNDO ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?

— A MAIS BELA É BRANCA DE NEVE, QUE ESTÁ VIVA E ESCONDIDA NA CASA DOS SETE ANÕES.

- Na sequência explicar que os dois pontos indicam que alguém vai falar, enquanto o travessão indica que alguém está falando.
- Registrar no caderno:



INDICA QUE **ALGUÉM VAI FALAR.**



INDICA QUE **ALGUÉM ESTÁ FALANDO.**

1) COLOQUE (:) DOIS PONTOS E (-) TRAVESSÃO NA FALA DOS PERSONAGENS:

A RAINHA ORDENOU QUE UM DOS SEUS GUARDAS LEVASSE A PRINCESA ATÉ O BOSQUE E ACABASSE COM ELA. O HOMEM ACATOU. PORÉM, AO CHEGAR À FLORESTA, DISSE

FUJA E NÃO VOLTE! SUA MADRASTA DESEJA FAZER MAL A VOCÊ!

- Entregar uma folha almaço para os alunos, e solicitar que reescrevam a história da branca de neve. Para isso, deverão utilizar os sinais de pontuação aprendidos recentemente (:) dois pontos e (-) travessão, também não deverão se esquecer do título.
- Antes que iniciem a escrita, lembrar como acontece a história da branca de neve, para que fique fácil deles escreverem. (transmitir um vídeo).



- A proposta é que os alunos escrevam uma frase para cada imagem, criando assim a ideia de paragrafação e de continuidade do texto, para tal a professora fará a mediação e cada imagem será produzida de forma coletiva.

Avaliação: A avaliação é processual e ocorrerá em todos os momentos da aula, desde o início até a sua finalização, mediante observação da compreensão dos alunos sobre o conteúdo transmitido, bem como a percepção de que, junto à professora, conseguiram elaborar a construção do conhecimento a respeito do assunto, trazendo novos exemplos relacionados ao cotidiano deles, proporcionando assim, um conhecimento para a vida.

Materiais:

- Materiais próprios dos alunos;
- Xerox.

- **Conteúdos:** Ecossistemas e suas relações de interdependência: Solo: Elementos e transformação; Composição; formação; rochas e minerais; Relação com os seres vivos: obtenção de energia e abrigo.
- **Objetivos:**
 - Definir o que é solo;
 - Compreender o processo de formação do solo;
 - Reconhecer a importância do solo para os seres vivos;
- **Procedimentos:**
 - Iniciar a aula passando o seguinte vídeo:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=IGo--WfGBQg> - O solo 2º ano/Como o solo se forma/ Ensino fundamental I/Séries iniciais/ Aula de Ciências Naturais.
 - <https://www.youtube.com/watch?v=7XllpANht3Y> - Formação do Solo
 - Após assistirem os vídeos, explicar que o nome o solo normalmente é o que chamamos de terra, onde nascem as plantas.
 - Oralmente questioná-los: Existem animais que moram no solo? (Tatu, minhoca e formiga) Explicar que esses animais ajudam na formação do solo e no preparo para a plantação, conforme explicado nos vídeos.
 - Será que só existe terra no solo? Do que o solo é formado? (água, sol, terra e rochas)
 - Explicar que ao longo dos anos, as rochas foram desgastadas dando origem ao solo do planeta terra, esse processo iniciou há milhões de anos e continua ocorrendo até os dias atuais.
 - Na sequência, realizar as seguintes atividades (TRABALHO DE CIÊNCIAS - VALOR 20 PONTOS):

1) ORGANIZE A IMAGENS NA ORDEM QUE ACONTECE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SOLO.



2) DESENHE 4 ELEMENTOS PRESENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SOLO.

3) DESENHE 3 ANIMAIS QUE MORAM NO SOLO:

ANEXO D

Planejamento de Ensino Individual – Professor C

CONTEÚDO:

GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS

-LOCUTOR

-ELEMENTOS COMPOSICIONAIS:

-PERSONAGENS;

-ELEMENTOS MÁGICOS;

-CIRCULAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (ESFERA SOCIAL E SUPORTE)

- SOM X LETRA: L; CONSCIÊNCIA DE SÍLABA: SEGMENTAÇÃO E RELAÇÃO SONORA;

- CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS E FRASES.

OBJETIVO:

- LOCALIZAR NO CONTO O NOME DO ESCRITOR.

- CONHECER O QUE É CONTO DE FADA;

-LOCALIZAR AS DESCRIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS (CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS).

- IDENTIFICAR OBJETOS DOS CONTOS DE FADA E FAZER RELAÇÃO COM A SUA (HISTÓRIA).

-IDENTIFICAR OS SUPORTES DO GÊNERO DE TEXTO (LIVROS DE LITERATURA, SITES DA INTERNET, LIVROS DIDÁTICOS).

PROCEDIMENTO DE ENSINO:

(RETOMADA DE CONTEÚDO)

• A professora irá retomar o conteúdo Conto de fadas lembrando os alunos que as histórias dos contos de fadas são histórias imaginárias que foram passadas de geração em geração, suas histórias contêm personagens mágicos como fadas, bruxas, dragões, príncipes e princesas, reis e rainhas.




Cada personagem possui uma característica, por exemplo, a princesa é bondosa e bonita, o príncipe é valente, a bruxa é malvada.

• Existe personagens mágicos que possuem algum poder.

• As histórias dos contos de fada se passam em castelos ou florestas.

ATIVIDADES

1- LIGUE CADA PERSONAGEM A SUAS CARACTERÍSTICAS.

| | |
|---|----------------------|
|  | • MALVADA E INVEJOSA |
|  | • VALENTE E BONITO |
|  | • BONDOSA E EDUCADA |

♦A PROFESSORA IRÁ FAZER O SOM DA LETRA L E PEDIR QUE OS ALUNOS FAÇAM O SOM DA LETRA L.

●A PROFESSORA IRÁ FAZER NO QUADRO A FAMÍLIA SÍLABICA DA LETRA L E PERGUNTARA AOS ALUNOS QUAIS PALAVRAS SE INICIAM COM A LETRA L FORMANDO ASSIM UM BANCO DE PALAVRAS.

● OS ALUNOS IRÃO REGISTRAR AS PALAVRAS NO CADERNO.

Língua Portuguesa (RETOMADA DE CONTEÚDO)

Conteúdo: GÊNERO TEXTUAL: CONTO DE FADAS; GRAFEMA X FONEMA LETRA L.

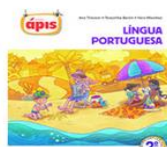
OBJETIVO:

-IDENTIFICAR OS SUPORTES DO GÊNERO DE TEXTO (LIVROS DE LITERATURA, SITES DA INTERNET, LIVROS DIDÁTICOS).

- RECONHECER A LETRA L E ASSOCIAR AO SOM.

ATIVIDADES.

- 1- ESCREVA O NOME DE DOIS LOCAIS ONDE PODEMOS ENCONTRAR AS HISTÓRIAS DE CONTO DE FADAS,



1- _____

2- _____

- 2- NO CADERNO DESENHE OS LOCAIS ONDE OCORREM AS HISTÓRIAS DE CONTO DE FADAS.

- 3- ATIVIDADES DO LIVRO ÁPIS PÁGINA 104- 105- 106 (ATIVIDADE 4).

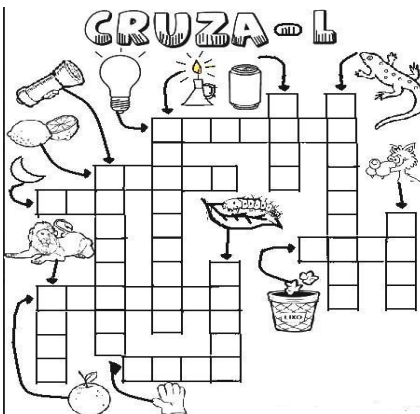
•Produção textual simplificada.

VAMOS CONTAR HISTORIA! FORME FRASES DAS IMAGENS ABAIXO E CONTE UM TRECHO DA HISTORIA DE JOAO E MARIA!
 NOME: _____ DATA: ____/____/____



TAREFAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

CRUZA-L



 **LUVA**  **LAGOA**
 **LIXO**  **LEITE**
 **LEÃO**  **LUA**

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | F | G | L | U | V | A | T | Q | U | V | |
| Q | L | U | A | W | I | L | I | W | Q | I | |
| U | S | D | F | H | L | A | G | O | A | H | |
| G | O | L | E | Ã | O | F | G | H | Q | D | |
| Q | F | O | C | A | G | A | F | L | O | L | G |
| X | E | L | I | X | O | F | É | N | U | A | |
| L | U | A | G | A | R | O | T | A | A | R | |
| Z | G | O | L | E | I | T | E | Q | H | I | |

Conteúdos: Idéias das operações: Adição: juntar e acrescentar; Subtração: tirar, comparar e completar.

Objetivos:

- Resolver problemas de adição e subtração, envolvendo números naturais de até dois algarismos, compreendendo seus diferentes conceitos, utilizando estratégias pessoais.

Procedimentos: Iniciar a aula entregando para os alunos a tabela impressa e passar no quadro as situações problemas.

ATIVIDADES

- 1- A ADMINISTRAÇÃO DO ZOOLOGICO FEZ UM LEVANTAMENTO DE QUANTAS PESSOAS FORAM VISITAR O ZOOLOGICO, DURANTE UMA SEMANA. VEJA A TABELA ABAIXO:

| DIAS DA SEMANA | QUANTIDADE DE PESSOAS |
|-----------------------|------------------------------|
| DOMINGO | 169 |
| SEGUNDA-FEIRA | 72 |
| TERÇA-FEIRA | 63 |
| QUARTA-FEIRA | 81 |
| QUINTA-FEIRA | 103 |
| SEXTA-FEIRA | 147 |
| SÁBADO | 134 |

- a) PINTE O DIA DA SEMANA QUE FORAM AO ZOOLOGICO 147 PESSOAS.
- b) MARQUE UM (X) NO DIA DA SEMANA, QUE FORAM 169 PESSOAS.
- c) QUANTAS PESSOAS FORAM VISITAR O ZOOLOGICO NO FIM DE SEMANA?

R: FORAM VISITAR O ZOOLOGICO _____ PESSOAS NO FIM DE SEMANA.

- d) NO FIM DE SEMANA HAVIA UMA EXCURSÃO PROGRAMADA PARA O ZOOLOGICO, COM 45 PESSOAS, PORÉM O ÔNIBUS QUEBROU E ELES

ACABARAM NÃO INDO. SE ELES TIVESSEM IDO, QUANTAS VISITAS, NO TOTAL O ZOOLOGICO TERIA RECEBIDO NO FIM DE SEMANA?

e) R: _____

f) QUAL É O DIA QUE HOVE MAIS VISITAS? QUANTAS?

R: _____

g) QUAL É O DIA QUE HOVE MENOS VISITAS? QUANTAS?

R: _____

h) CALCULE QUANTAS VISITAS HOVE A MAIS NA SEXTA-FEIRA, EM RELAÇÃO A TERÇA-FEIRA.

R: _____

i) NO SÁBADO FORAM VISITAR O ZOOLOGICO 134 PESSOAS, E NO DOMINGO 169. QUANTAS PESSOAS DEVERIAM TER IDO PARA QUE O SÁBADO E DOMINGO TIVESSE A MESMA QUANTIDADE DE VISITAS?

R: _____

Conteúdos: Contaminação do solo

Objetivos:

Conhecer e definir o que é erosão, desmatamento, queimadas, desertificação e contaminação.

Procedimentos: Fazer uma revisão das aulas anteriores falando sobre as

A PRODUÇÃO EXAGERADA DE LIXO É UM DOS PRINCIPAIS RESPONSÁVEIS POR ESSA CONTAMINAÇÃO DO SOLO. ISSO PORQUE, COM O TEMPO, O LIXO PRODUZ UM LÍQUIDO ESCURO E TÓXICO CHAMADO CHORUME, QUE SE INFILTRA NO SOLO, CAUSANDO SUA CONTAMINAÇÃO.



A UTILIZAÇÃO DE AGROTÓXICOS, PESTICIDAS E FERTILIZANTES QUÍMICOS NAS ATIVIDADES AGRÍCOLAS TAMBÉM CONTAMINAM O SOLO.

O SOLO CONTAMINADO ACABA AFETANDO AS PLANTAÇÕES E AS ÁREAS DE PASTAGENS. SENDO ASSIM, OS VEGETAIS ABSORVEM ESSAS SUBSTÂNCIAS, QUE SÃO INGERIDAS PELOS HUMANOS E POR OUTROS ANIMAIS.

causas da erosão no solo, o desmatamento e as queimadas, em seguida fazer a leitura do texto abaixo e entregar para os alunos o texto impresso.

Realizar as seguintes atividades no caderno:

1) DE ACORDO COM AS IMAGENS ABAIXO, PODEMOS NOTAR QUE O AMBIENTE FOI TRANSFORMADO POR:

ANTES



DEPOIS



- () ACÚMULO DE LIXO.
- () DESMATAMENTO.
- () USO DE AGROTÓXICOS.
- () QUEIMADA

ANEXO E

Planejamento de Ensino Individual – Professor D

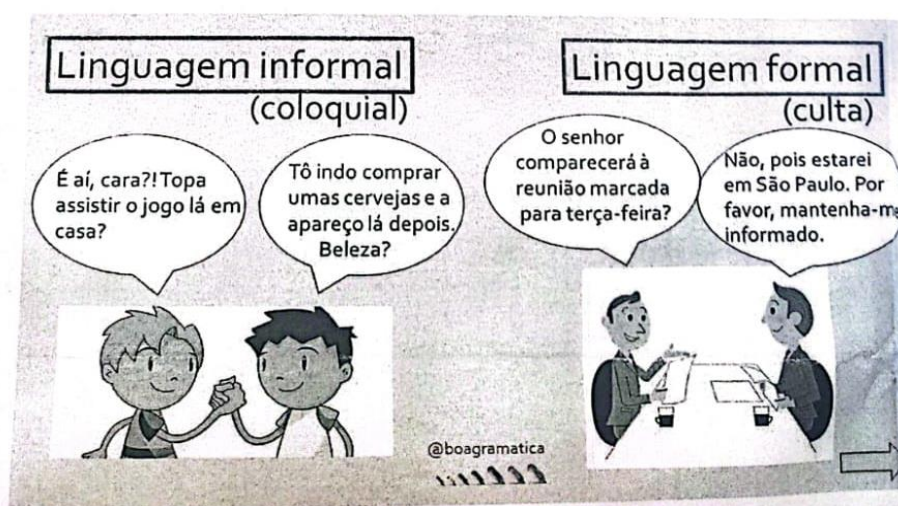
Conteúdos: Carta pessoal, linguagem formal e informal.

Objetivos: Compreender que as cartas têm o objetivo de informar, fazer um convite, aconselhar, reclamar, solicitar, entre outros. Reconhecer que as cartas pessoais pedem o uso de uma linguagem mais informal, diferenciar linguagem formal de linguagem informal.

Procedimentos: iniciar a aula lembrando de forma oral o gênero textual que nós estamos trabalhando. Então explicar que hoje nós aprendemos sobre o tipo de linguagem que é utilizado em uma carta pessoal. Falar para os alunos que existem dois tipos de linguagem, a formal e a informal, dar exemplos utilizando o texto abaixo como base (estes textos não serão entregues para as crianças, só servirão de base para o professor em sua explicação).

| Linguagem formal | Linguagem informal |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Na comunicação com pessoas com as quais não temos grande proximidade; • Nas mensagens de correio eletrônico, mensageiro instantâneo, etc; • Respeito pelas regras gramaticais; • Sem erros ortográficos; • Referências a títulos; • Sem abreviaturas e gíria; • Utilização de expressões de respeito, educação e delicadeza. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizadas na comunicação com amigos ou pessoas próximas; • Respeito pelas regras gramaticais mas sem grandes preocupações; • Sem erros ortográficos; • Com abreviaturas e gíria; • Utilização de diminutivos ou alcunhas; • Utilização de ícones expressivos. |

Dar alguns exemplos:



Após esses exemplos entregar a xerox abaixo e fazer a leitura e resolução com eles de forma coletiva.

LEIA E OBSERVE A CENA 1 E A CENA 2 COM ATENÇÃO.



1- ESCREVA CENA 1 OU CENA 2 PARA INDICAR O MODO DE FALAR DOS PERSONAGENS.

A- OS PESONAGENS FALAM DE MANEIRA EDUCADA E RESPEITOSA. _____

B- OS PERSONAGENS CONVERSAM À VONTADE DE MODO DESCONTRAÍDO. _____

C- COPIE DA CENA 1 E DA CENA 2 DOIS EXEMPLOS DE PALAVRAS DE CADA TIPO DE LINGUAGEM.

♥ LINGUAGEM FORMAL: _____

♥ LINGUAGEM INFORMAL: _____

Conteúdos: Par e Ímpar

Objetivos: Classificar uma quantidade em par e ímpar por meio de agrupamentos; compreender as regras do jogo “par ou ímpar”.

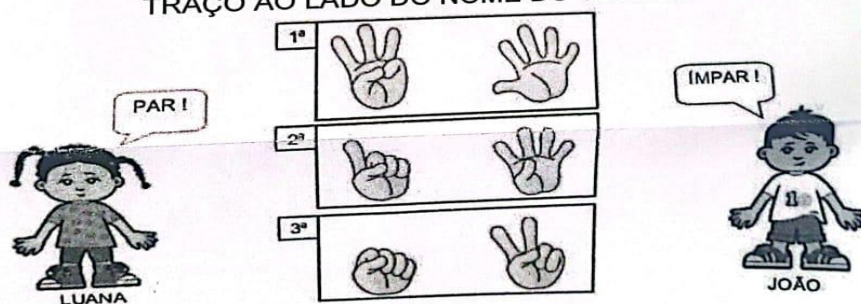
Procedimentos: A professora iniciará lembrando de forma oral os conceitos de par e ímpar. Depois a professora perguntará aos alunos: QUEM JÁ BRINCOU DE PAR E ÍMPAR? E os chamará para brincar. A professora irá organizar a turma em dupla em duplas e explicar a brincadeira.

COMO JOGAR:

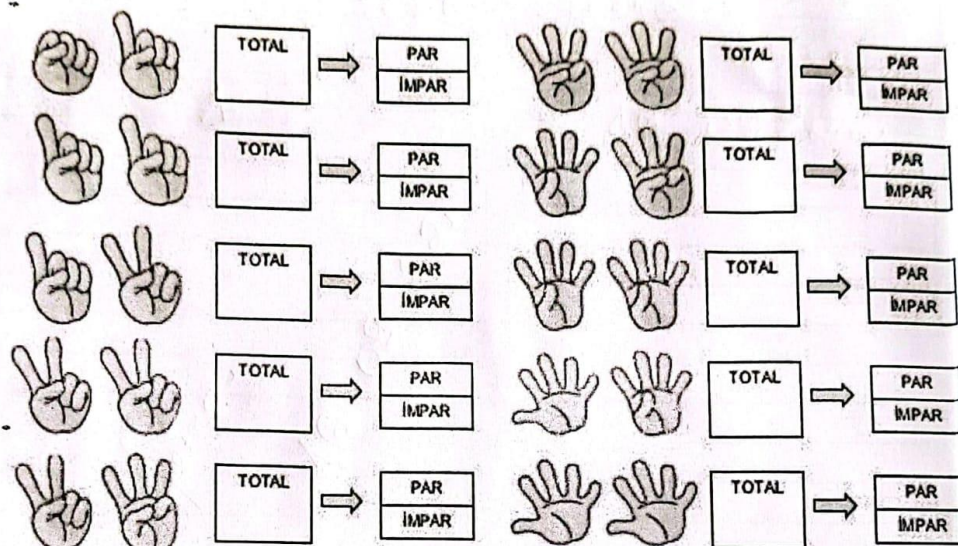
Dois jogadores ficam frente a frente. Um diz “par”, e outro “ímpar”, mantendo as mãos atrás, fechadas. Depois, os dois trazem uma das mãos para a frente ao mesmo tempo, apresentando zero, um, dois, três, quatro ou cinco dedos. Somam-se o número de dedos colocados pelos dois. Se a soma é um número par, ganha quem disser “par”. Se a soma é “ímpar”, ganha quem disse “ímpar”.

Após as crianças se divertirem bastante com o jogo par ou ímpar, passar no quadro as atividades de registro abaixo. Resolvê-las de forma coletiva.

AJUDE A DESCOBRIR QUAL A CRIANÇA GANHOU EM CADA RODADA, COLOCANDO UM TRAÇO AO LADO DO NOME DO VENCEDOR.



VAMOS ESTUDAR ALGUMAS POSSIBILIDADES DA BRINCADEIRA DE PAR OU ÍMPAR. ESCREVA O NÚMERO NO QUADRINHO E DIGA SE ELE É PAR OU ÍMPAR PINTANDO A PALAVRA CORRETA.



Ao final dessa atividade lembrar com as crianças o conceito de par e ímpar e criar uma pequena síntese de forma coletiva:

DEPOIS DESSA AULA PODEMOS CONCLUIR QUE:

- QUANDO O NÚMERO É PAR? _____
- QUANTO O NÚMERO É ÍMPAR? _____

Conteúdos: Atmosfera: importância, proteção e condições de vida.

Objetivos: Reconhecer a atmosfera como fundamental para o desenvolvimento de vida no planeta terra; proteção contra a perda excessiva de calor e queda de meteoros.

Procedimentos: conversar com as crianças sobre a presença de ar no planeta Terra, falar com as crianças sobre a sua importância e então entregar a imagem abaixo e mostrar a conversa entre dois amigos que faziam um passeio de balão. Ler com eles e perguntar que menino tem razão, Marcos ou João?



Perguntar ainda se eles acham que o ar é importante em nossas vidas

- Onde podemos encontrar o ar?
- O ar tem cor ou cheiro?

Então entregar a imagem abaixo e passar o texto ao lado no quadro, conversar com as crianças sobre isso, fazer um passeio com as crianças pela escola e leva-los a perceber a presença do ar em todos os locais.



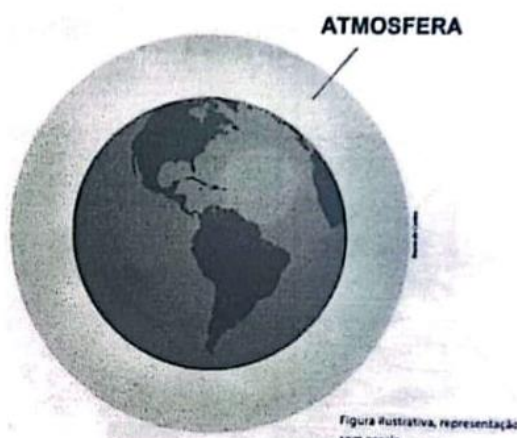
Após a exploração dos textos, imagens e passeio, conversar com os alunos sobre atmosfera, e perguntar se eles já ouviram falar essa palavra. Então distribuir o texto e a imagem abaixo e explica-los por parte.

ATMOSFERA

A ATMOSFERA É A CAMADA EXTERNA DE AR QUE ENVOLVE TODO O PLANETA TERRA. ELA É FORMADA POR GASES QUE PROTEGEM O PLANETA DA RADIAÇÃO SOLAR OU DE PEQUENOS OBJETOS QUE VOAM PELO ESPAÇO.

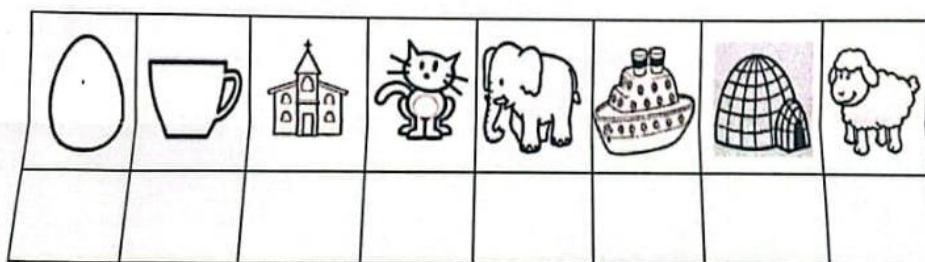
ELA É ESSENCIAL PARA A VIDA NO PLANETA TERRA, PORQUE CONTÉM O GÁS OXIGÊNIO QUE RESPIRAMOS, FILTRA OS RAIOS DE SOL QUE FAZEM MAL À SAÚDE E NÃO DEIXA A TEMPERATURA DO PLANETA FICAR MUITO ALTA (MUITO QUENTE) OU MUITO BAIXA (MUITO FRIO), SEM ELA NÃO HAVERIA VIDA NO PLANETA TERRA.

ATMOSFERA É A CAMADA DE
AR QUE ENVOLVE O
PLANETA TERRA.



Em seguida, passar as atividades abaixo:

1 - ESCREVA A LETRA INICIAL DO NOME DE CADA DESENHO E DESCUBRA O NOME DO GÁS ESSENCIAL PARA A SOBREVIVÊNCIA DOS SERES VIVOS.



2- COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS DO QUADRO

VISÍVEL – RAIOS – TERRA – ATMOSFERA

- A) O AR QUE ENVOLVE O PLANETA TERRA É CHAMADO DE _____.
- B) A ATMOSFERA FILTRA OS _____ SOLARES.
- C) A ATMOSFERA CONTRIBUI PARA MANTER A TEMPERATURA DA _____.
- D) O AR NÃO É _____ AOS NOSSOS OLHOS.

3-LEIA AS FRASES ABAIXO COM ATENÇÃO E DEPOIS MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA CORRETA:

A) A CAMADA DE AR QUE ENVOLVE O PLANETA TERRA É:

() RAIOS SOLARES () ATMOSFERA

B) O AR É FORMADO POR:

() VAPOR DE ÁGUA E GASES () LUZ E BRILHO

C) A ATMOSFERA CONTRIBUI PARA MANTER

() A TEMPERATURA DO PLANETA () A CLARIDADE DO PLANETA

D) A ATMOSFERA FILTRA OS RAIOS SOLARES QUE:

() AJUDAM NA AGRICULTURA () FAZEM MAL A NOSSA SAÚDE

4-FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O PLANETA TERRA E A ATMOSFERA.

ANEXO F

Planejamento de Ensino Individual – Professor E

✦ **Conteúdos:** Registro, leitura e ordenação de notações numéricas. Subtração; Multiplicação; Divisão.

✦ **Objetivos:**

- ✦ Resolver problemas de multiplicação e divisão, envolvendo números naturais de até dois algarismos, compreendendo os conceitos de soma de parcelas iguais e repartir, com o suporte de desenhos ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.
- ✦ Solucionar as operações de adição e subtração por meio de estratégias pessoais e algoritmos.

✦ **Procedimentos:**

1) COMPLETE A SEQUÊNCIA DE NÚMEROS DE 401 A 500

| | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|-----|-----|
| 401 | | | | | | | | 410 |
| | 412 | | | 416 | | | | |
| 421 | | | | | | | | 429 |
| | | | 435 | | | | | |
| 441 | | | | | | | | |
| | | | 455 | | | | | 459 |
| | | 464 | | | | | | |
| | 472 | | | | | | 478 | |
| | | 483 | | | | | | |
| | | | | | | | | 500 |

*** Após realizarem esta atividade, pode ser feita a leitura dos numerais em voz alta com os alunos. Oralmente perguntar: Qual número vem antes do 478? E depois? Qual número vem antes do 499? E depois?

2) CALCULE:

$$\begin{array}{r} 154 \\ - 113 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 265 \\ - 123 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 384 \\ - 122 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 439 \\ - 216 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 734 \\ - 533 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 439 \\ - 205 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 578 \\ - 430 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 259 \\ - 143 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 658 \\ - 154 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 576 \\ - 321 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 584 \\ - 362 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 296 \\ - 573 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 958 \\ - 345 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 867 \\ - 431 \\ \hline \end{array}$$



3) RESOLVA AS SITUAÇÕES PROBLEMAS:

A) MARIANA TINHA 28 PIRULITOS PARA DIVIDIR PARA 7 AMIGAS. QUANTOS PIRULITOS CADA AMIGA RECEBEU?

CÁLCULO

R: _____

B) VITOR GANHOU 5 CAIXAS COM 6 LÁPIS DENTRO DE CADA. QUANTOS LÁPIS VITOR GANHOU NO TOTAL?

CÁLCULO

R: _____

AValiação

A avaliação é processual e ocorrerá em todos os momentos da aula, desde o início até a sua finalização, mediante observação realização das atividades propostas e participação em sala de aula, bem como a percepção de que, junto à professora, conseguiram elaborar a construção do conhecimento a respeito do assunto, trazendo novos exemplos relacionados ao cotidiano deles, proporcionando assim, um conhecimento para a vida.

✦ **Conteúdos:** Gênero textual biografia; alfabeto som x letra: X/J; Sequência e clareza na exposição de ideias; Ampliação vocabular; Entonação e Fluência.

✦ **Objetivos:**

- ✦ Nomear as letras do alfabeto.
- ✦ Reconhecer a letra e associar ao som.
- ✦ Desenvolver a articulação, a dicção de maneira adequada e progressiva.
- ✦ Utilizar as expressões da língua ampliando o vocabulário em diferentes situações comunicativas.
- ✦ Organizar a fala de maneira compreensível, expondo ideias com clareza, considerando a estrutura sintática das frases.

✦ **Procedimentos:**

1) LEIA E COPIE O POEMA:

BIOGRAFIA
COM O LÁPIS DO PIÃO
O MENINO ESCREVE SOBRE
O CHÃO

A HISTÓRIA DA SUA VIDA.

2) AGORA, ESCREVA NO PLURAL AS PALAVRAS DESTACADAS NO POEMA:
R: **PIÕES, CHÃOS**

3) LEIA OS TRAVA-LÍNGUAS:

LETRA X

**ELA VEM COM O XAVECO,
MAS COM A CHAVE NUNCA ESTÁ.
VEM NO MEIO DO ALEXANDRE
E NO COMEÇO DO XARÁ**

**ESTÁ NA CAIXA E NO CAIXOTE
DE AMEIXA E MEXERICA.
NO PIXOTE, UM PEIXE ROXO,
O XODÓ DA TIA XANDICA.**

LETRA J

JOANA, A JOANINHA,
ENJOADA DE JANTAR
JILÓ, JACA E BERINJELA,
RESOLVEU DAR UM JEITO:
PROCUROU O JUCA
E PEDIU SUA SUGESTÃO.
JUCA, MUITO JEITOSO,
SUGERIU LIGEIRINHO:
QUE TAL JAMBO E JABÁ?

A) CIRCULE TODAS AS PALAVRAS QUE TENHAM AS LETRAS “X” E “J”.
B) REESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ CIRCULOU:



4) LEIA E SUBLINHE AS PALAVRAS ESCRITAS COM AS SÍLABAS **QUE** E **QUI**:
AS MACAQUINHAS DO MACACO TICO ERAM AS MAIS ENGRAÇADAS:
RODOPIAVA, PULAVA DE GALHO EM GALHO. QUERO VER MAIS VEZES ESSE
MACAQUINHO QUE ME FEZ RIR MUITO.

✦ **Conteúdos:** desertificação.

✦ **Objetivos:**

✦ Conhecer e definir o que é desertificação.

✦ **Procedimentos:**

Assistir os seguintes vídeos sobre desertificação

<https://www.youtube.com/watch?v=Sq7GHAqUpY> - O que é desertificação? | Causas, Exemplos e Soluções da Desertificação.

DESERTIFICAÇÃO

DESERTIFICAÇÃO É O NOME QUE DAMOS AO USO INTENSIVO E DE FORMA

ERRADA DO SOLO. PODEMOS DIZER QUE UM SOLO QUE PASSOU PELO PROCESSO DE DESERTIFICAÇÃO QUANDO TODOS OS SEUS NUTRIENTES SE ESGOTARAM. SUA ESTRUTURA FÍSICA TAMBÉM É PREJUDICADA. POR ESSE MOTIVO, O SOLO SE TRANSFORMA EM UM VERDADEIRO DESERTO.

2) RESPONDA

A) SOBRE A DESERTIFICAÇÃO, COLOQUE V PARA VERDADEIRO E F PARA FALSO:

- TEM INÍCIO COM A RETIRADA DA VEGETAÇÃO.
- SÓ OCORRE NO DESERTO
- PODE SER CAUSADA PELO CALOR INTENSO QUE RETIRA A UMIDADE DO SOLO
- COM O TEMPO, O SOLO DA REGIÃO VAI PERDENDO SEUS NUTRIENTES.

B) COMO PODEMOS EVITAR A DESERTIFICAÇÃO. ASSINALE 2 ALTERNATIVAS CORRETAS:

- FIM OU REDUÇÃO DO DESMATAMENTO;
- TAMPAR O SOLO COM AREIA;
- FAZER REFLORESTAMENTO, OU SEJA, PLANTAR NOVAS ÁRVORES.

C) QUAIS SÃO AS CONSEQUÊNCIAS DO SOLO? ASSINALE AS ALTERNATIVAS CORRETAS:

- MORTE DE PLANTAS E ANIMAIS
- FALTA DE ALIMENTOS
- AUMENTO DO CALOR

AValiação

A avaliação é processual e ocorrerá em todos os momentos da aula, desde o início até a sua finalização, mediante observação realização das atividades propostas e participação em sala de aula, bem como a percepção de que, junto à professora, conseguiram elaborar a construção do conhecimento a respeito do assunto, trazendo novos exemplos relacionados ao cotidiano deles, proporcionando assim, um conhecimento para a vida.