

Câmpus
Anápolis de Ciências
Exatas e Tecnológicas
Henrique Santillo



**Universidade
Estadual de Goiás**



**CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS -
HENRIQUE SANTILLO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS MESTRADO PROFISSIONAL**

LUCIANO ALVES DE ALMEIDA

**ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL: RESISTÊNCIAS E
POSSIBILIDADES DE SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Anápolis-GO

Junho-2019

**ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL: RESISTÊNCIAS E
POSSIBILIDADES DE SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

LUCIANO ALVES DE ALMEIDA

Orientador: PROF. DR. MARCELO DUARTE PORTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu – Nível Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Duarte
Porto

Anápolis-GO

2019



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Dados do autor (a)

Nome Completo Leuciano Alves de Almeida

E-mail dadainalva@hotmail.com

Dados do trabalho

Título Abordagem Histórica cultural: Resisten-
cias e possibilidades de sua aplicação
na educação básica

Tipo

() Tese (X) Dissertação



Curso/Programa Pós-Graduação Mestrado Profissional
em Ciências em Ciências

Concorda com a liberação documento SIM

NÃO¹

Anápolis _____, 15/07/19

Local

Data

Luciano Alves de Almeida

Assinatura do autor (a)

Marcos P. S.

Assinatura do orientador (a)

¹ **Casos de impedimento:**

- Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(s) autor(a).

AAL447 Aíves de Almeida, Luciano
a Abordagem histórico cultural: resistências e possibilidades de sua aplicação na educação básica / Luciano Aíves de Almeida; orientador Marcelo Duarte Porto. — ANAPOLIS, 2018.
135 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus-Anápolis CET, Universidade Estadual de Goiás, 2018.

1. Teoria histórico cultural no processo ensino aprendizagem. 2. Oficina pedagógica com abordagem sociointeracionista. 3. Resistência aos novos paradigmas da educação. 4. Revolução russa na teoria de Vygotsky. I. Duarte Porto, Marcelo, orient. II. Título.

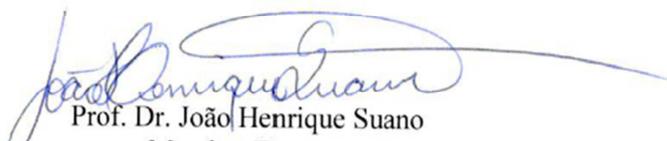
LUCIANO ALVES DE ALMEIDA

ABORDAGEM HISTÓRICO - CULTURAL: RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES
DE SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás,
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências, aprovada em 16 de julho de
2019 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Presidente da Banca
UEG/PPEC



Prof. Dr. João Henrique Suano
Membro Externo
UEG/IELT



Prof. Dr. Wilton de Araújo Medeiros
Membro Interno
UEG/PPEC

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero louvar ao Senhor Jesus Cristo, que me colocou aqui nesse mestrado, ao qual sou imensamente grato por trazer paz e alegria em minha vida, mesmo diante das adversidades, deu-me forças e sabedoria para concluir este mestrado.

Agradeço a minha esposa, companheira e amiga Dayane pela tolerância e literalmente ter feito esse mestrado comigo.

Agradeço ao meu filho Marcos Vinícius por ter colocado muitas vezes a mão na massa, sendo a minha superação quando se trata de instrumentos digitais, que Deus te abençoe.

Agradeço ao professor Marcelo Porto por ter me ajudado, inspirado e cooperado comigo, depois de anos sem contato com a vida acadêmica. Obrigado, Marcelo.

Agradeço a minha amiga Pâmella, por ter me secretariado com todo carinho e dedicação, sendo a minha extensão nos momentos de sufoco.

Agradeço meus amigos José Sidney, Alzira, Michelle, Cleber, Natacha e Eduardo pelo apoio.

Aos meus irmãos: Sirlene, Maria Luiza, Maria do Socorro, Eliana e Elimar, assim como meus sobrinhos pelo incentivo, preocupação e torcida.

Agradeço às escolas em que trabalhei, Escola Municipal Cora Coralina e Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho, bem como meus colegas de profissão pelo respeito e parceria nas horas que não pude estar presente por conta do mestrado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências por abrir as portas, e nos dar a oportunidade de conviver, estudar e aprender. Saio daqui transformado.

Aos professores, Sabrina, Leicy, Clodoaldo, João Roberto, Barbra, e João Suanno pela ajuda e conhecimento transmitidos e a Biane pela prestatividade.

Enfim, que Deus abençoe e recompense a cada um de vocês.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
REFERÊNCIAS.....	13
OBJETIVO GERAL.....	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14

Artigo 1. Teoria Histórico Cultural e os novos paradigmas educacionais: Mudanças no ensino, na formação de professores e no papel da escola.....15

1.1. Introdução.....	17
1.2. O ensino tradicional.....	18
1.2.1. Breve contextualização histórica.....	18
1.2.2. Ensino tradicional no Brasil.....	21
1.3. Histórico sobre a formação de professores e a questão da teoria e da prática.....	24
1.4. A escola e seu papel frente às mudanças.....	30
1.5. Paradigmas atuais na educação: mudanças, desafios e possibilidades.....	33
1.6. Considerações parciais.....	37
1.7. Referências.....	38

Artigo 2. O contexto histórico soviético, “o novo homem” e a construção da teoria histórico cultural: algumas de suas aplicações ao processo de ensino aprendizagem.....40

Introdução.....	41
1. A influência do contexto sócio-histórico sobre a teoria histórico cultural.....	42
2. A mediação e a transformação do homem por meio da fala.....	46
3. Defectologia.....	50
4. As neurociências e a influência do contexto.....	54
5. A Teoria Histórico-cultural em Cuba.....	57
5. Considerações finais.....	59
Referências	61

Artigo 3. Resistências e possibilidades da aplicação da abordagem histórico cultural na educação básica: um estudo com grupos focais em escolas públicas de Anápolis.....63

Introdução.....	65
1. Sobre o grupo focal.....	66
2. Metodologia.....	67
2.1. Centro Municipal de Educação Infantil CEMEI: Cristiane Alves de Almeida Peixoto.....	67
2.2. Escola Cora Coralina.....	69
3. Análise e discussão dos dados.....	70
Considerações finais.....	87
Referências.....	89

Apêndice A: Oficina pedagógica – Abordagem histórico cultural, relato do trabalho com oficinas pedagógicas em duas escolas da rede municipais de Anápolis.....	91
Apêndice B: Termo de compromisso.....	117
Apêndice C: Termo de Anuência.....	118
Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	119
Apêndice E: Roteiro do Grupo Focal.....	121
Apêndice F: Questionário aplicado no grupo focal.....	122
Apêndice G: Fotos dos grupos focais.....	123
Apêndice H: Termo de Defesa da Dissertação.....	125

RESUMO

A pesquisa buscou levantar as resistências à aplicação da abordagem histórico cultural em sala de aula, assim como verificar as suas possibilidades no trabalho pedagógico através da aplicação do produto educacional oficina pedagógica realizado nas escolas pesquisadas. Como hipótese de resistência a ela foram apontados, a prevalência do ensino tradicional nas escolas, a formação docente com a dicotomia teoria e prática, e o próprio papel atual da escola. Utilizou-se de revisão bibliográfica com leitura de artigos e textos clássicos citados na bibliografia de cada artigo, também da aplicação de duas seções de grupo focal em duas escolas da rede municipal de Anápolis com a participação de 16 professores de tais escolas. Os resultados dos grupos focais indicaram: Que existe ainda uma presença forte do ensino tradicional nos trabalhos pedagógicos dos participantes e das próprias escolas, que há necessidade de aprofundamento teórico levando em consideração a questão da prática na graduação e formação continuada, que a escola tem se ocupado de papéis que não fazem parte do trabalho docente, que os professores reclamam de alternativas práticas para seu trabalho em sala de aula. Esses fatores juntos servem como resistência a novas formas de ensino, incluindo a abordagem histórico cultural. A proposta desse trabalho como produto educacional foi a realização de duas oficinas pedagógica uma em cada escola, baseadas na abordagem histórico cultural e aplicação de seus principais conceitos na sala de aula, levou-se em consideração o uso do lúdico na construção da zona de desenvolvimento proximal, enfatizou-se a importância da mediação docente e discente e criou-se metodologias para a interação social entre alunos. Foram montados para elas brinquedos e jogos que inseriram os conceitos históricos culturais. Essa pesquisa foi dividida em três artigos, o primeiro abordou a formação de teoria histórico cultural no período da pós revolução russa de 1917 e a construção do novo homem, assim como a influência da mediação pedagógica, da neurociência, da educação inclusiva e da educação cubana no processo ensino aprendizagem. O segundo artigo discutiu as possíveis resistências a teoria histórico cultural bem como o aparecimento de novos paradigmas na educação. O terceiro artigo descreveu o processo de aplicação dos grupos focais em duas escolas da educação básica de Anápolis, e discutiu os seus resultados. Como apêndice principal foi descrito a aplicação das oficinas pedagógicas e os seus resultados para os participantes.

PALAVRAS CHAVE: abordagem histórico cultural, resistências, possibilidades.

ABSTRACT

The research sought to raise resistance to the application of the historical cultural approach in the classroom, as well as verify their possibilities in the pedagogical work through the application of the educational product pedagogical workshop held in the schools surveyed. As a hypothesis of resistance to it were pointed out, the prevalence of traditional teaching in schools, teacher training with the dichotomy theory and practice, and the actual role of the school. It was used a bibliographical review with reading of articles and classic texts cited in the bibliography of each article, also the application of two focal group sections in two schools of the municipal network of Anápolis with the participation of 16 teachers from such schools. The results of the focus groups indicated that there is still a strong presence of traditional teaching in the pedagogical work of the participants and of the schools themselves, that there is a need for theoretical deepening taking into consideration the issue of practice in undergraduate and continuing education, that the school has occupied by roles that are not part of the teaching work, that teachers complain about practical alternatives to their work in the classroom. These factors together serve as resistance to new forms of teaching, including the historical cultural approach. The proposal of this work as an educational product was the realization of two pedagogical workshops one in each school, based on the historical cultural approach and application of its main concepts in the classroom, it was taken into account the use of the ludic in the construction of the zone of development proximal, the importance of teacher and student mediation was emphasized and methodologies were created for the social interaction among students. They were assembled for them toys and games that inserted the historical cultural concepts. This research was divided into three articles, the first addressed the formation of cultural historical theory in the period of the Russian post-revolution of 1917 and the construction of the new man, as well as the influence of pedagogical mediation, neuroscience, inclusive education and Cuban education in the learning teaching process. The second article discussed possible resistances to cultural historical theory as well as the emergence of new paradigms in education. The third paper described the process of applying focus groups in two elementary schools in Annapolis, and discussed their results. The main appendix describes the application of the pedagogical workshops and their results to the participants.

KEY WORDS: cultural historical approach, resistances, possibilities.

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho é fruto de observação empírica, realizadas em dezoito anos de docência que começou no ano 2000 quando troquei a área da saúde, pela educação por acreditar que ela pode contribuir para a transformação de ser humano, e consequentemente do seu espaço de atuação que é a sociedade. Essa mudança foi fruto dessa crença na transformação, num grau que possa aportar em melhorias sociais, humanas, emocionais, físicas e psicológicas para as pessoas, pois nesse período tenho presenciado que o mundo tem se modificado, novas concepções têm adentrado a educação, a tecnologia avança a passos largos, a exigência quanto ao conhecimento tem aumentado, as respostas da escola e da educação em geral tem sido pífias diante de demanda social que só aumenta nas escolas. Cada dia mais observo que precisamos novas práticas, concepções e até visões de mundo e assumo que isso começa comigo mesmo. Faz parte também de leituras sobre o tema e experiências vividas no cotidiano escolar, Saviani (2001), diz que é na escola que há o resgate dos marginalizados sociais, acreditamos nessa premissa de que a escola pode ter uma importância, não de salvadora, mas se contextualizada, de enfrentamento dos problemas sociais, econômicos, culturais e até psicológicos dos alunos. Um dos grandes desafios dela na atualidade é com relação à melhoria do processo ensino aprendizagem, como torna-lo atrativo, ativo, contextualizado e significativo para os alunos. Refletindo sobre o tema adentramos a outras questões pertinentes à escola que serão abordadas nessa pesquisa, tais como a prevalência do ensino tradicional, a formação de professores com a dicotomia da teoria e prática e o próprio papel da escola enquanto instituição social.

Este trabalho discutirá este assunto e também abordará como alternativa para o processo ensino aprendizagem, para a escola e a educação em geral, a visão da teoria histórico cultural e suas contribuições. Vygotsky (2008), deixou vários conceitos importantes para a educação, temas como mediação, zona de desenvolvimento proximal, Defectologia e interação social na aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar atualmente.

A proposta de considerar o processo ensino-aprendizagem como uno e não separado, está mais ligado as concepções vigotskiana sobre o tema. Marta Kohl de Oliveira discute-o em Vygotsky, enfatizando os processos sócios históricos de construção do conhecimento, segundo a autora a ideia de aprendizado inclui a

interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Obuchenie é a palavra utilizada por ele. Para a autora esta palavra que no original significa instrução, no pensamento vigostkiano inclui sempre, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA,2010). Henry Daniels também discute o conceito ensino-aprendizagem em Vygotsky, apesar da tradução instrução para a palavra Obuchenie, segundo Daniels (2001), recorrendo ao trabalho de Davidov (1985), diz que ensino-aprendizagem é mais adequada para a palavra Russa Obuchenie, pois se refere a todas as ações do professor que geram desenvolvimento e crescimento cognitivo, ou seja, engloba o ensino (parte docente) e a aprendizagem (parte discente). Sutton (1980), também lembra que a palavra não admite uma tradução inglesa direta, argumenta que ela significa tanto ensino como aprendizagem, e se refere a ambos os lados do processo de duas vias, de acordo com a visão dialética de um fenômeno composto que se interpenetra. Daniels (2001), diz que obuchenie deriva do radical russo obraz, que é a palavra imagem com parentesco para a formação da imagem, o que revela que ela pode ser usada para atitude tanto do professor quanto dos alunos, unindo o ensino à aprendizagem num processo bilateral.

Também neste artigo se trabalha com a perspectiva dos novos paradigmas para a educação tendo como referência a visão de Thomas Kuhn, sobre os paradigmas como sistemas estruturados de regras, pressupostos, métodos e princípios aceitos pela prática de uma comunidade científica, e determinam concepções de conhecimento e atuação profissional. Novos paradigmas tendem a derrubar ou diminuir o valor dos velhos paradigmas (KUHN, 1996) e na educação não é diferente, Varela (2007), descreve a evolução dos paradigmas ligados a educação em seis momentos, dos paradigmas tradicional, da Escola Nova, da Escola Ativa, da pedagogia condicionista, da pedagogia construtivista e da pedagogia pós construtivista. Já Masseto (2005), discute o paradigma do Ensino versus o paradigma da Aprendizagem, e também é proposta de Pereira e Berhens (2007), discutir os paradigmas conservadores versus os paradigmas inovadores.

A presente pesquisa se baseou em levantamento bibliográfico interpretativo e também na aplicação de dois grupos focais, em duas escolas municipais de Anápolis Goiás. Seus resultados estão no terceiro capítulo desta dissertação. Os questionamentos propostos na pesquisa surgem da seguinte pergunta: Quais as resistências encontradas por uma abordagem histórico cultural na educação básica? E também apontar suas possibilidades para a educação básica. Tentar responder a essa questão é proposta dessa pesquisa nos seus artigos e na aplicação do produto educacional oficina pedagógica, em duas escolas da educação básica de Anápolis.

O primeiro capítulo desta pesquisa propõe discutir três pontos que nos parecem oferecer resistência aos novos paradigmas que são: A prevalência do ensino tradicional, a formação de professores com a dicotomia teoria e prática e o papel atual da escola. Neste mesmo capítulo se abordará alguns dos novos paradigmas emergentes na educação brasileira como já citado. O segundo capítulo propõe abordar a teoria histórico cultural, considerando a importância histórica e social da revolução russa de 1917, na elaboração de suas principais teorias e a construção do novo homem. Depois apontar-se-á suas principais aplicações na aprendizagem, na educação inclusiva, na neurociência e na educação cubana. Já no terceiro capítulo, será analisado e discutido os resultados da aplicação das duas sessões de grupo focal realizado em duas escolas da rede municipal de ensino, com observações pertinentes ao propósito da pesquisa, O produto educacional que teve como proposta duas oficinas pedagógicas, será descrito no apêndice 1 da pesquisa bem como seus resultados e evidências como fotos e mapas conceituais.

Os capítulos estão estruturados em forma de artigos, sendo o primeiro artigo intitulado “Teoria histórico cultural e os novos paradigmas educacionais: mudanças no ensino, na formação de professores e no papel da escola”. O segundo artigo é intitulado: “O contexto histórico soviético “O Novo Homem” e a construção da teoria histórico cultural: algumas de suas aplicações ao processo ensino aprendizagem e o terceiro artigo intitulado” Resistências e Possibilidades da Aplicação da Abordagem Histórico Cultural na Educação Básica: Um estudo com grupos focais em duas escolas de Anápolis com a análise e discussão dos resultados dos grupos focais.

REFERENCIAS

- DANIELS, Harry. Vygotsky e a pedagogia. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola.2003.
- DAVIDOV, V.V. Tipos de generalizacion em la encenanza, Habana, Editorial Pueblo y educacion, 1982.
- KUHN, Tomas: A estrutura das revoluções científicas, 4ª ed. São Paulo, Perspectivas, 1996.
- OLIVEIRA, K. Marta: Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento em processo sócio histórico, ed. São Paulo, 2010.
- PEREIRA, L. BEHRENS, M.A. Os paradigmas educacionais: formação e desenvolvimento dos docentes universitários, PUCPR, 2007.
- SAVIANI, Demerval. Educação no Brasil: concepções e desafios para o século XXI, Revista HISTEDBR online, Campinas, n.3, jul.2001.
- SUTTON, B.C. The coelomycetes: fungi imperfecti with Pysidia Acervuli and stromata. Kew: Commonwealth Mycological Institute, 1980. 696p.
- VARELA, Bartolomeu. Evolução dos paradigmas educacionais e novas tendências nas abordagens pedagógicas. Didáticas: ISPETC, Luanda, Jun/2013.

OBJETIVO GERAL

Compreender as principais resistências à aplicação da abordagem histórico cultural na educação básica, bem como suas possibilidades no processo ensino aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever os novos paradigmas da educação, considerando a teoria histórico cultural e as possíveis resistências encontradas por eles na educação básica.
2. Compreender a construção dos principais conceitos da teoria histórico cultural no contexto da revolução russa, e as suas contribuições para o processo ensino aprendizagem.
3. Discutir os resultados do grupo focal, realizado em duas escolas da rede municipal de Anápolis.
4. Aplicar duas sessões de oficina pedagógica nessas escolas, baseadas nos principais conceitos históricos culturais para o processo ensino aprendizagem.

ARTIGO 1- TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: MUDANÇAS NO ENSINO, NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO PAPEL DA ESCOLA.

Luciano Alves de Almeida¹ Marcelo Duarte Porto²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pesquisar sobre os novos paradigmas educacionais, numa perspectiva de mudanças que levou em consideração alguns fatores de resistência a eles, como a prevalência do ensino tradicional, a formação de professores com a dicotomia entre teoria e prática e o papel da escola como instituição social. A pesquisa foi embasada em levantamento bibliográfico interpretativo, baseados em artigos e escritos publicados sobre os temas abordados. O artigo apresenta-se da seguinte forma: no primeiro momento se faz considerações sobre o ensino tradicional, seu histórico e problemas atuais; no segundo momento historiciza-se a formação de professores e faz-se apontamentos sobre o problema da dicotomia teoria e prática docente; no terceiro momento se discute a questão do papel da escola enquanto instituição, baseado em algumas teorias sobre tal e suas perspectivas; e no quarto e último momento faz-se considerações sobre alguns novos paradigmas que nas últimas décadas emergiram na educação brasileira, e como esses tem afetado as salas de aula. Esses novos paradigmas fazem parte do levantamento histórico proposto por Varela (2007) sobre a evolução dos paradigmas em seis modelos que culminam nos paradigmas pós – construtivistas, nas discussões de Masseto (2005) sobre os paradigmas do Ensino versus os paradigmas da Aprendizagem e levantamentos de Pereira e Behrens (2007) sobre os paradigmas conservadores e os paradigmas inovadores. A pretensão dessa pesquisa é contribuir para mudanças importantes na relação ensino aprendizagem em sala de aula, esse termo levará em consideração o pensamento de Vygotsky sob tais processos dialéticos que se interpenetram (SUTTON, 1980), mostrando alternativas interessantes para o tema, também contribuir para um melhor aprofundamento de tal, observando se há resistências aos novos paradigmas e quais são elas, com isso entendemos que os resultados podem trazer aportes importantes para o trabalho docente e sua relação com o aluno em sala de aula.

PALAVRA-CHAVE: histórico cultural- novos paradigmas- mudanças- ensino aprendizagem

¹Graduado em licenciatura em história pela Universidade Estadual de Goiás-UEG, Anápolis-Go (2001), especializado em planejamento educacional pela Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO, Anápolis-Go (2009). Professor efetivo da secretaria municipal de Anápolis desde 2002. Também professor efetivo da secretaria estadual de educação do estado de Goiás desde 2004. Atualmente professor do ensino fundamental 2ª fase na rede municipal, e coordenador técnico da rede estadual. Anápolis-Go. dadaimalu@hotmail.com

² Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1999), Mestre (2002) e Doutor (2008) em Psicologia pela mesma instituição. Professor concursado na Universidade Estadual de Goiás desde 2004. Atua como docente e orientador no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This article aims to research on the new educational paradigms in a perspective of changes that took into consideration some factors of resistance to them, such as the prevalence of traditional teaching, teacher training with the dichotomy between theory and practice and the role of school as a social institution. The research was based on an interpretative bibliographical survey, based on articles and published writings on the topics covered. The article presents itself as follows: in the first moment one makes considerations about traditional teaching, its history and current problems; in the second moment the formation of teachers is historicized and notes are made on the dichotomy problem of teaching theory and practice; the third part discusses the role of the school as an institution, based on some theories about this role and its perspectives; and in the fourth and final moment some considerations are made about some new paradigms that in recent decades have emerged in Brazilian education and how these have affected the classrooms. These new paradigms are part of the historical survey proposed by Varela (2007) on the evolution of the paradigms in six models that culminate in the post - constructivist paradigms, in the discussions of Masseto (2005) on the paradigms of Teaching versus learning paradigms and Pereira and Behrens (2007) on conservative paradigms and innovative paradigms. The intention of this research is to contribute to important changes in the relationship between teaching and learning in the classroom, this term will take into account Vygotsky's thinking under such intertwining dialectical processes (SUTTON, 1980), showing interesting alternatives to the theme, also contributing to a better understanding of the theme, observing if there are resistances to the new paradigms and what they are, with this we understand that the results can bring important contributions to the teaching work and its relation with the student in the classroom.

KEYWORD: cultural history- new paradigms- changes- teaching learning

1.1. INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços que ocorreram na educação nas décadas de 1980 aos dias atuais, como a introdução e avanços dos novos paradigmas educacionais que trazem em si, uma nova visão do papel do professor e da posição do aluno no processo ensino aprendizagem, e a conquista de mais democracia e autonomia tanto do professor, quanto do aluno e da própria escola, indicando novos tempos na educação e novas perspectivas no processo ensino aprendizagem.

Essas mudanças estão intimamente ligadas à abertura política do Brasil no final dos anos de 1970 e prosseguiram com a total democratização do país nos dias atuais, tal contexto refletirá na educação e nas várias formas de enxergá-la. Principalmente com a introdução de propostas importantes para o processo ensino aprendizagem como o Construtivismo Piagetiano, trazido no início dos anos de 1980 para as salas de aula brasileiras, e posteriormente com a teoria histórico cultural, representadas nos pensamentos de Lev Vygotsky, Alexander Lúria, Alexis Leontiev e seus colaboradores. Essas fazem parte de novos paradigmas educacionais, estando presentes na estruturação curricular e teórica dos documentos oficiais, propostos na própria construção da LDB Lei n. 9394/96. Mesmo assim contraditoriamente, ainda há muitas resistências a tais no processo ensino aprendizagem, pois modelos e paradigmas antigos ainda se fazem presentes em sala de aula., no qual Paulo Freire define como tradicional e bancário (FREIRE 2012). Nele o autor chama a atenção para o papel passivo do aluno, receptor de uma ideologia imerso num processo que serve para legitimar o status quo das elites brasileiras.

O propósito dessa pesquisa bibliográfica interpretativa é fazer uma discussão de três pontos importantes da educação brasileira, nos quais interpretamos como resistências, impedindo que novas visões educacionais adentrem a sala de aula, incluindo entre elas a visão histórico cultural, chamada também de sócio-interacionismo. Também é nossa pretensão abordar a influência dos novos paradigmas educacionais bem como discuti-los. Um dos pontos a considerar é ainda a presença do ensino tradicional na educação brasileira em toda a sua organização. Outro ponto é discutir historicamente, a formação de professores no Brasil abordando o problema da dicotomia teoria e prática. Também analisar o papel da escola enquanto instituição apontando algumas interpretações sobre ela. Por último abordar as perspectivas paradigmáticas atuais que vem influenciando desde a década 1980, a educação brasileira especialmente a visão histórico cultural.

1.2. O ENSINO TRADICIONAL

1.2.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Quando se discute o termo tradicional, relacionamos de imediato a algo que se conserva e resiste mesmo diante de mudanças. Marx dizia que a ideologia conservadora estaria sempre a serviço de um modo de produção dominante, e com o capitalismo ela chegou a seu limite mais profundo nas mãos da burguesia. Nesse sentido o que é conservador se torna tradicional e sempre a serviço de quem domina. Mas ao mesmo tempo Marx acreditava que esse momento dava a condição para a luta de classes chegar a seu fim com o domínio dos trabalhadores (MARX e ENGELS, 1980). O que ainda não ocorreu porque o termo tradicional, apontado por ele ainda se conserva e resiste.

No campo educacional segundo Sá (2014), a concepção tradicional advém de concepções antigas de educação. Saviani (2009), diz que essa nasce com o advento do movimento renovador do séc. XIX que considerava tradicional o que se tinha na época, uma disputa entre o ensino leigo e o ensino religioso. Nesse contexto nasce a educação tradicional atrelada as mudanças históricas que ocorriam na Europa desde o séc. XVIII e principalmente no séc. XIX, exigindo mudanças também educacionais. Surgem a burguesia como classe dominante, a industrialização como meio de produção e a mão de obra passa a ser livre e assalariada. Esse novo mundo exigia da classe trabalhadora saber ler, escrever e contar, se considerarmos mais profundamente a questão da educação tradicional, encontraremos sua origem estrutural no séc. XVI onde aparecem as correntes religiosas que penduraram até o século XIX. Os primeiros colégios foram fundados por ordens religiosas e a sua premissa era de que a natureza humana era má e corrupta, os alunos eram confinados e separados por idade, sofriam castigos corporais pois a disciplina que era bastante rígida, estudavam humanidades como retórica, lógica e língua grego latina (SA, 2014).

Já no séc. XIX o papel da escola passou por mudança significativa, com a laicização da educação o papel de formação passa para as mãos do Estado. Nasce com isso a escola pública, segundo Saviani duas escolas se formam nesse contexto, uma escola para os pobres e outra das elites (SAVIANI, 2009). Mas todas carregam uma estrutura que se define tradicional ligada aos seguintes pressupostos: a formação basicamente era moral e intelectual, servia para lapidar o aluno para a sociedade, conservava legítimos o status quo social e deixava de lado as discussões sociais. Seu cunho era conteudista e nela a verdade é absoluta, não se considerando o conhecimento prévio dos alunos. O currículo é sacralizado e o conteúdo precisa ser vencido, a

metodologia é a expressão verbal do professor e preparação dos alunos, além da resolução de atividades de memorização de fórmulas e conceitos.

Sua metodologia tem a influência de um contexto social com fortes tendências científicas, psicológicas e biológicas. Nomes importantes desse contexto influenciaram a sua estruturação como João Amós Comênios (1592-1670), que nasceu em 28 de março de 1592 na Morávia (atual República Tcheca), ele escreveu *Didática Magna* e nela dualizou a interação e a instrução/aprendizagem. Ele reafirma a igualdade de direitos de todos, muito influenciado pelo processo causado pela Reforma protestante da qual fez parte e foi perseguido. Propõe a educação concreta e persistente instrução com base na vivência cotidiana de cada um, no saber científico e artístico integral e o ensino congregado em um todo. O professor é o controlador do processo e a prática se torna indispensável para se aprender, defende a escola universal a cargo do Estado.

Outro pensador importante para o ensino tradicional foi Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Foi esse pensador através da psicologia experimental que deu a pedagogia um status científico. Herbart se baseava numa filosofia do funcionamento da mente dando um caráter científico a seu pensamento. Assim como adotou a psicologia aplicada como eixo central da educação. Herbart influenciou os estudos de Freud sobre o inconsciente, pois ele admitia que a mente funcionava com base nas representações de significados, imagens e outras manifestações psíquicas. O dinamismo presente se daria nas relações entre as representações e essas não eram conscientes. Ele também é responsável pela criação das escolas de aplicação, pois influenciado pelo cientificismo considerava que a doutrina pedagógica para se comprovar cientificamente, precisava ser experimentada.

Herbart divide a educação em três procedentes: o governo, a instrução e a disciplina. Para que esse processo acontecesse eram necessários cinco passos para êxito no ensino, que são: A preparação do aluno, a apresentação do conteúdo, a correlação ou generalização do conteúdo, a aplicação através de exercícios e atividades e a disciplina do educando e do professor. Esses passos são básicos para o funcionamento do ensino tradicional nas salas de aula, nesse sentido o professor se converte em autoridade, o dono do conhecimento e o aluno é um mero receptor, uma *tabua rasa* (SÁ, 2014). Há todo um processo de receptividade do conteúdo, mecanização da sua recepção com memorização de conceitos, foco na disciplina, avaliações mecânicas e outros.

O filósofo inglês John Locke (1632-1704), influenciou muito os pensadores educacionais do séc. XIX e conseqüentemente o ensino tradicional. Locke pensava na educação voltada para a classe dirigente inglesa do séc. XVII e XVIII. Segundo Sá

(2014), o filósofo buscava justificar e legitimar as diferenças sociais. Locke é um dos fundadores da filosofia empirista, defendia o valor da experiência no aprendizado e da educação infantil. Para ele quando o ser humano nasce, ele é como folha em branco que será preenchida pelas experiências que virão. Assim ele defende o papel do mestre em proporcionar experiências fecundas que ajudem as crianças a fazerem uso da experiência. Locke bebeu da fonte do contexto iluminista substituindo a religiosidade e o metafísico pelos conceitos difundidos pelos Iluministas. Ele também é um dos maiores teóricos de visão liberal econômica defendendo o direito universal a propriedade e a liberdade. Locke elaborou um currículo para as crianças que incluíam estudos de História, Geografia e Ciências Naturais, Contabilidade e escriturações comerciais totalmente voltados para a educação da emergente burguesia britânica, mas não defendeu uma instrução do povo pobre.

A ascensão da burguesia ao poder no séc. XIX é acompanhado de uma série de mudanças sociais que vão refletir na educação, uma delas foi a transformação dos súditos em cidadãos (SAVIANI 1991). Segundo Leão (1999) contribuiu também para o surgimento da pedagogia tradicional, a criação dos sistemas nacionais de educação no séc. XIX. Leão (1999 et al PATTO, 1990) fala da implantação de redes públicas de ensino na Europa e na América do Norte, num processo de popularização do ensino, mas também ao longo dele de legitimação da chegada burguesa ao poder político. Havia uma clara necessidade de uma nova ideologia, os antigos súditos do Antigo Regime, agora são transformados em cidadãos com direito a escola pública com o mínimo de instrução. Objetivando qualificar a nova mão-de-obra operária necessária a produção. É óbvio que essas transformações são frutos da Revolução Francesa, a mãe da escola pública (LEÃO, 1999). O modelo de ensino apresentado pela educação tradicional de conhecimento cumulativo, recepção passiva do conteúdo tem o reflexo também dos pressupostos defendido no essencialismo do séc. XVIII, da corrente ambientalista, do fenomenismo do séc. XVIII, do método indutivo formulado por Roger Bacon e da neutralidade proposta pela corrente positivista de Augusto Comte.

Todos esses vieses levantados na pesquisa ainda se fazem muito presentes no ensino tradicional aplicado nas várias escolas e universidades do mundo. Com poucas mudanças e adaptações o cenário e as metodologias são as mesmas e o enfoque de legitimação de um poder perdura na educação tradicional que Saviani (1991)(,) chama de Liberal Tradicional.

1.2.2. ENSINO TRADICIONAL NO BRASIL

A educação em si e o ensino no Brasil tem sua origem com a chegada dos jesuítas em 1549, essa ordem religiosa foi a primeira instituição do Brasil a criar um método de ensino que seria aplicado aos índios, tal domínio perdurou até 1759 (SAVIANI, 2001). Os jesuítas criaram um método universal de ensino denominado *Ratio Studiorum* que era um conjunto de regras para as escolas jesuítas de todos os lugares, ligado a uma pedagogia católica de instrução, a busca da perfeição moral humana para merecer as bênçãos de Deus. No *Ratio Studiorum* a metodologia era baseada numa disciplina severa, conhecimento do passado e das tradições clássicas (ensino das humanidades), disputas e interrogatórios e até castigos físicos com a intenção de formar o homem erudito para defender as ideias da igreja.

Em 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil devido as reformas pombalinas proposta por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal(,) quando foi secretário de Estado do Reino, no reinado de D. José I. Pombal ligado ao iluminismo, mas controverso em suas posições, fazia parte do grupo de déspotas europeus conhecidos como déspotas esclarecidos. Ele adotava algumas linhas do pensamento iluminista, mas mantinha sua firme convicção no poder soberano e monárquico. Nas reformas pombalinas, o marquês levou a suas convicções iluministas na prática adotando algumas medidas, como um ensino mais laico (sem influência da religião católica), aulas régias, professores pagos pela coroa portuguesa e exclusão dos padres jesuítas, mas sem modificação da enciclopédia de ensino da época.

Outro fato importante que influenciou a educação no Brasil foi a chegada da Família Real em 1808 e sua preocupação com a instrução pública. Nesse período aparece de uma classe intermediária que se fortaleceu durante a monarquia brasileira. Ribeiro (1993), diz que a posição dessa pequena burguesia era contraditória pois ela frequentava a escola das elites, mas era influenciada pelo pensamento iluminista. Ela esteve presente em muitas mudanças ocorridas no Brasil monárquico do séc. XIX como na abolição da escravatura (1888), no final da monarquia do Brasil (1889) e algumas vezes com expressiva participação. Um dos pontos principais ocorridos durante esse período diz respeito ao Ato Adicional de 1834 que atingiu a educação. Pois num processo de tentativa de descentralizar o poder político, decidiram que o ensino primário e secundário ficaria a cargo das províncias e o ensino superior a cargo da federação (RIBEIRO, 1993), fato que não chegou a concretizar-se pois sem recursos o ensino primário e secundário foi abandonado pelas províncias e assumido pela iniciativa

privada que o monopolizou. Mas durante todo esse período a metodologia continuava sendo tradicional e com grande aversão ao ensino profissionalizante.

Com a queda da monarquia e a chegada da República, outras reformas se tornaram necessárias para se afirmar o novo regime no poder. A primeira foi feita por Benjamin Constant que adotou incluir disciplinas científicas e mais organizações dos níveis de educação. A elite da época se voltou contra as mudanças, pois a acusavam de estar contra seus valores aristocráticos rurais (RIBEIRO, 1993). Outras reformas se seguiram a essa como as de Epitácio Pessoa (1901), Carlos Maximiliano (1915), Luiz Alves Robson Vaz (1925). Mesmo com toda essa gama de reformas a educação tradicional(,) ainda se manteve com forte influência positivista e atrelada ao modelo econômico social vigente durante a República Velha. Outro ponto importante nesse período(,) foi o aumento da influência das escolas particulares que passaram a formar a elite brasileira com forte tendência tradicional.

Nas décadas de 1920 e na Revolução de 1930 mudanças mais profundas são propostas para a educação se voltando principalmente contra o ensino tradicional. Esse movimento foi denominado escolanovismo ou simplesmente Escola Nova, liderados por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. A Escola Nova integrava um conjunto de movimentos sociais que pediam mudanças no modelo político brasileiro, assim como o Tenentismo, os modernistas, a Coluna Prestes e outros, contexto que culminou com a “Revolução de 1930”. Os escolanovistas escreveram em 1932, O manifesto dos pioneiros e sobre forte influência de educadores norte-americanos principalmente de John Dewey. Pediam ensino gratuito, acesso de todos a educação, a harmonia entre homens e máquinas e uma educação com cunho humanístico técnico científico (RIBEIRO, 1993). Mas principalmente criticavam e combatiam o método tradicional do ensino, propondo uma nova visão pautada no aprender a aprender e centralizada no fazer do aluno que de passivo passa a ser mais ativo, tornando-se o elemento principal do processo de ensino aprendizagem. A Escola Nova também influenciou as mudanças trazidas pela República Nova para a educação com todo um projeto liberal pragmático. O ensino primário baseava-se numa educação lógica com higiene e noções de literatura e história. O ensino médio passou a ser colegial com a responsabilidade de desenvolver o espírito científico e o ensino superior voltou-se a pesquisa e a formação profissional, muitas dessas mudanças ainda estão presentes na educação atual.

No decorrer do início da República Nova, houve intenso debate entre a Escola Nova e o ensino tradicional ligado a ideologia católica que acusavam os escolanovistas de serem comunistas e contra os valores da família e da moral.

Durante a décadas de 1940 e 1950 muitas outras reformas educacionais foram feitas como a reforma Capanema (1942) que introduziu o militarismo nas escolas e as disciplinas de moral e cívica. Essa reforma trouxe em si um cunho fascista a educação, criou-se em 1945 o ensino comercial e com a lei orgânica de Eurico Gaspar Dutra(,) o ensino normal passa para a mão da federação. Também houve a reforma do ministro Clemente Mariano, nesse período travou-se a batalha entre escolas particulares e escolas públicas, ou entre liberais e católicos. Os liberais defendiam que a escola ajustasse os indivíduos a sociedade, enquanto católicos queriam uma educação confessional e o controle das escolas públicas pelas particulares. Esse duelo foi harmonizado em 1961 com a LDB Lei 4024, mas em ambos os lados o método que se seguia era o tradicional.

Os militares chegam ao poder em 1964 e com eles surge a LDB Lei 5692/71 que criava no Brasil o ensino profissionalizante. A partir dessa lei o nível médio passa a ser profissional, exigência dos acordos firmados pelo MEC com o grupo de educadores e financiadores norte-americanos denominados de USAID. Com a ditadura(,) a classe média passou a exigir ingresso nos cursos superiores como forma de ascensão social, a repressão marcou o fim das liberdades políticas e individuais nas escolas e universidades. Com a retomada democrática no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, novas mudanças ocorreram na educação brasileira, finda-se a ideia do ensino médio como profissionalizante e novas teorias educacionais começam a ganhar força no Brasil como o Construtivismo e o Sociointeracionismo. Essas novas teorias vão influenciar a LDB Lei 9394/96 e os Currículos Nacionais da Educação de 1998. A ideia principal dessas correntes é o combate ao ensino tradicional e a introdução de novas formas no ensino aprendizagem. Há também a influência das teorias Críticos-progressistas na educação desse período como o libertário de Paulo Freire e a teoria crítica dos conteúdos de Dermeval Saviani, ambas terão grande influência na formação de professores e na construção de novas metodologias de ensino nas salas de aula.

Mesmo diante de mudanças o ensino tradicional ainda se mantém atuante nas escolas e nas estruturas de ensino brasileiras e esse é um dos objetivos da dissertação final dessa pesquisa observar essa predominância e porque ainda ocorre.

1.3. HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA

Faz-se pertinente também uma discussão sobre a formação de professores no Brasil e a questão da prática de sala de aula. Obviamente que a formação dos professores não está separada do próprio contexto social e político que estrutura a educação brasileira. Nem do modelo econômico vigente que dita as regras institucionais do seu funcionamento. Nesse sentido percebe-se e é proposta dessa pesquisa a discussão do papel dicotômico da educação como instrumento de mudanças, ou então como afirma Althusser (1985), servir como Aparelho Ideológico de Estado a serviço do Status quo dominante. Por isso as bases educacionais precisam ser debatidas, incluindo a formação de professores nos seus níveis iniciais, continuada e a prática de sala de aula, pois nela travam-se importantes embates ideológicos. Por isso é necessário historicizar a formação de professores no Brasil e analisar os problemas da dicotomia entre teoria e prática, principalmente diante das novas perspectivas paradigmáticas que surgiram na educação durante as últimas quatro décadas. Guarnieri (1987), afirma que a articulação entre teoria e prática contribuem para a formação de professores pesquisadores, críticos e reflexivos. É importante aliar formação e prática a essas novas perspectivas educacionais podendo promover interessantes mudanças.

Para discutirmos a formação de professores no Brasil é necessário um breve levantamento histórico sobre o assunto. Para isso nos baseamos nos artigos de Demerval Saviani intitulado, os aspectos históricos e teóricos do problema da formação de professores no contexto brasileiro. Com contribuições dos trabalhos de Tanuri (2000), Gatti (2010), Ribeiro (1993), e de outros que se ativeram ao tema e foram pertinentes a pesquisa. A discussão histórica é importante para uma análise mais profunda do contexto atual da educação e tentar compreender as possíveis resistências a mudanças.

Segundo Saviani (2009.apud DUARTE,1999 p.65-66), o primeiro estabelecimento de ensino dedicado a formação de professores surge na Europa através de Comenius, foi o instituto São João Batista de La Sale em 1684. No Brasil como já discutido, a questão educacional nesse período ficou a cargo dos padres jesuítas até as reformas pombalinas e a expulsão deles em 1759. Nesse período não havia ensino público, pois a educação formal da colônia se ocupava em educar a elite brasileira. A partir do séc. XIX, surgem as escolas normais, seu estabelecimento tinha como objetivo a instrução da nova mão de obra para a indústria, motivadas pelas revoluções industrial e francesa. Foi em Paris que as primeiras escolas normais foram criadas em 1795, seu

papel era fornecer instrução básica como ensinar a contar e escrever para que as pessoas pudessem estar prontas como mão de obra qualificada para a indústria. Segundo Saviani (2009), no Brasil elas se estabelecem em 1870 e se expandem durante os anos de 1890 a 1932, mas sua origem se dá junto com o surgimento da instrução pública no Brasil. Quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, ele transferiu para o estado a manutenção da instrução pública, segundo Tanuri (2000), a expansão dessa no mundo ficou a cargo do estado com o lema cunhado da revolução francesa, “escola pública para todos”. D’ João VI continuou a política da instrução pública mas de modo muito tímido, mesmo assim importantes avanços se deram na escola pública. Segundo Tanuri (2000) e Saviani (2009), com a lei de exames criada em 15 de outubro de 1827 se tem uma política de instituição de escolas de primeiras letras em todos os lugares do império, em 1823 cria-se a escola de primeiras letras que utilizava o método de ensino mútuo e era exclusivo para instrução de corporações militares. Em 1834 com o ato institucional, houve uma descentralização do ensino pois no contexto em tese, o governo central dividia a responsabilidade da educação com as províncias, algo que na prática não deu certo devido à pouca estrutura que tais tinham.

Durante o segundo império o projeto político, liderado pelos grupos conservadores que apoiavam D’Pedro II atingiu a educação. As escolas normais de primeiras letras consolidavam o projeto do grupo senhorial que se estabelecia no poder (TANURI, 2000). Na primeira escola normal criada pela lei n. 10 no Rio de Janeiro bastava apenas ao professor para lecionar, aprender o método que consistia em aprender a ler e escrever, esse modelo durou até 1849. O currículo dessas primeiras escolas normais abrangia, língua nacional, caligrafia, doutrina cristã, pedagogia, aritmética, metodologia, geometria (noções gerais), cosmografia e noções de geografia e história. A estabilização das escolas normais se deu em 1870. Elas tinham de um a dois professores, a duração era de dois anos e tinham uma única disciplina que era a pedagogia com método essencialmente prescritivo. No início por causa da falta de alunos e do pouco apoio dos governos locais (presidentes de províncias) muitas foram fechadas, depois criou-se a política dos professores adjuntos, ou seja, aprendizes que assumiam os lugares dos titulares

As mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir de 1870 como a formação do grupo político do Vale do Paraíba ou cafeicultores paulistas, a criação do partido republicano e o movimento abolicionista irão pressionar o governo monárquico de D’Pedro II, que por sua vez passou por mudanças ideológicas, com isso ideias de disseminação do ensino obrigatório de instrução elementar e certa liberdade de ensino

deram a tônica. Tais mudanças contribuíram para a expansão das escolas normais tanto que em 1883 já existiam 22 delas e muitas com a força da própria província (TANURI, 2000).

Outro fator importante era quanto a condição de gênero, nas primeiras escolas normais a predominância era do sexo masculino. Mas no final do império houve uma maior participação das mulheres, algo motivado por causa da desistência dos homens, por se ter baixa remuneração para quem instrua e pela representação materna da mulher enquanto professora, sendo a instrução a continuação de seu papel de mãe, algo bem nítido na educação infantil. Com as mudanças políticas de 1889 a instauração da República e o fim do império fez com que de arrefecesse o fervor ideológico a favor da instrução pública. Mas os problemas provinciais ainda afetaram a nova organização política do Brasil República, pois enquanto estados como São Paulo com grandes recursos conseguiram de certa forma êxitos na tarefa da instrução pública. Outros estados com pouco recurso não obtiveram os mesmos avanços e essa desigualdade perdura até os nossos dias, mudança considerável foi uma maior influência da parte propedêutica na formação de professores nas escolas normais, realizada sob a direção de Caetano de Campos. As principais influências nesse período nas escolas normais estavam por conta das ideias de Pestalozzi e de Froebel como também de professores norte-americanos. Em 1893 criou-se o ensino primário de oito anos, dividido em cursos elementares e complementares e um novo grupo político no poder trouxe influências, principalmente dos educadores paulistas (TANURI, 2000).

As escolas normais durante as primeiras décadas da República tiveram a transformação das escolas complementares em escolas normais primárias, e as escolas de padrão mais elevado em escolas normais secundárias. A lei n. 175 de 08 de dezembro de 1920 unificou-as em São Paulo, em termos nacionais isso somente ocorreu com a lei 5692/72 com tempo de duração de 3 anos. Os chamados cursos complementares estabeleciam um elo de ligação entre a escola primária e as escolas normais, com a presença paulista no governo central importantes nomes oriundos da esfera educacionais de Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais surgem durante a década de 1920.

Trazendo novas perspectivas para a educação brasileira tendo destaques figuras como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando Azevedo, Francisco de Campos e Mário Casassantes, (TANURI, 2000).

Na década de 1920 o movimento da Escola Nova também conhecido como escolanovismo, apareceu com muita força no cenário nacional trazendo mudanças importantes como, a presença da psicologia, estudos sobre a criança e seu

desenvolvimento e a criação de novos métodos e técnicas de ensino influenciadas pelo educador norte-americanos John Dewey e pelo epistemólogo Jean Piaget. Dewey teve participação fundamental sobre o pensamento de Anísio Teixeira, o Filósofo norte americano era um fervoroso defensor da democracia e das liberdades de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças, defendia uma educação pragmática, que deveria servir a sociedade. Por isso sua base era a experiência proporcionada pela escola, visando a solução de problemas. Dewey a enxergava como uma miniatura da sociedade e suas atitudes deveriam proporcionar as soluções de seus problemas. Ele acreditava que a sociedade, o conhecimento e os valores eram mutáveis e flexíveis, nesse sentido sofreu influência do seu contexto histórico viu duas guerras mundiais, a queda da bolsa de Nova York, a revolução Russa de 1917 e as transformações científicas e tecnológicas de seu tempo, algo que ele trouxe para sua abordagem filosófica.

Segundo Cunha (2001), ele chega ao Brasil na década de 1930 num contexto de modernização com transformação dos hábitos, das mentalidades, do setor produtivo, do comportamento e do modo de pensar. Segundo o autor, Dewey trazia a concepção de movimento que aqui foi sinônimo de mundo em mudanças, atingindo o pensamento educacional brasileiro. Anísio Teixeira tinha em mente o conceito deweyano de democracia, que para ele implicaria em movimento constante, posto que a sociedade democrática é indefinida e em constante estado de reconstrução (CUNHA, 2001). Para o Brasil da década de 1930 a 1950 com seu projeto desenvolvimentista tais ideias vinham a calhar. Outros pensadores também foram influenciados nesse período por John Dewey como Lourenço Filho, João Roberto Amorim e Jaime de Abreu. A ideia de Dewey sobre a mutabilidade, conhecimento científico provisório e a verdade como algo contingente ao momento da sociedade, desagradava o movimento católico que tinha bastante participação naquele contexto brasileiro.

Essas ideias chegaram as diretrizes curriculares da Escola Nova e conseqüentemente a formação dos professores. Importante nesse período foi a criação do Ministério dos negócios da educação e saúde pública pelo decreto Lei n. 19402 em 14 de novembro de 1930, no governo de Getúlio Vargas, que teve como ministro Francisco Campos. A ideia do novo ministério, estava inserida na concepção de modernização e industrialização que marcava aquele período de mudanças, entre esses objetivos estava a necessidade de formar uma nova elite, e disciplinar os trabalhadores rurais, que agora eram a mão de obra para a indústria. Em 1937 sob a influência de Gustavo Capanema o novo ministério passa a se chamar Ministério da educação e

saúde, com forte presença dos intelectuais da Escola Nova, em 1953 a saúde é desvinculada do ministério da educação, que passa a se chamar Ministério da educação e cultura. Em 1932 Anísio Teixeira já com muita influência no novo governo pós revolução de 1930 ,cria o Instituto de Educação do Distrito Federal e Fernando Azevedo cria em São Paulo o Instituto de educação de São Paulo em 1933. E um ano depois é incorporado a Universidade de São Paulo (USP). Os ideólogos da escola nova tiveram importante papel na reforma educacional de 1932, através do decreto nº 3.802. Uma das mudanças foi a nova estrutura das escolas normais que passavam a ter duração de 5 anos, com uma parte propedêutica e outra profissional. Outro ponto importante foi o papel da iniciativa privada na expansão das escolas normais, principalmente de orientação religiosa e ligados a instituições católicas, metodistas e presbiterianas. Outra mudança trazida pelo movimento escolanovista foi a transformação do instituto de ensino do Rio de Janeiro em Instituto de educação, também mudanças curriculares de base conteudista para ensino de métodos e processos de ensino, baseados em ciência da educação, principalmente de psicologia e biologia (TANURI, 2000).

Importante foi a criação do curso de pedagogia em 1939, a discussão sobre o tema pedagogia ganhou força na década de 1930, e veio em meio ao debate sobre a modernização do país, que passava por um intenso processo de industrialização e de mudanças econômicas, com um mercado de trabalho mais exigente que incorporou a escolarização, demanda ligado as reivindicações de um saber institucionalizado, defesa da escola pública, laica e gratuita. O Curso de pedagogia foi criado pelo ministro Gustavo Capanema através do decreto lei n. 1190 de 4 de abril de 1939, com o objetivo de formar profissionais aptos para a atuação na educação pública. Com o êxodo rural causado pela mudança proposta por Getúlio Vargas para a industrialização nacional, principalmente no Sudeste do Brasil. Fez com que o movimento ruralista reagisse reivindicando escolas normais para as zonas rurais com a ideia de fixar o homem no campo, e criar um conceito de pertencimento nesse. Outras mudanças importantes foram a criação da lei orgânica de ensino normal nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 e logo depois as leis de diretrizes básicas. Durante as décadas de 1980 e 1990 o Brasil passou por um grande processo de profissionalização docente (NUNES 2004, APUD TARDIF, 2000), isso influenciou profundamente a formação de professores no Brasil, já com a presença dos novos paradigmas que surgiram nesse contexto de abertura política.

Mesmo diante da historicização, dos avanços e também conservação e retrocessos, estamos ainda no dilema importante da formação de professores. Que é a questão da dicotomia entre teoria e prática, e também da autonomia docente tão

difundida na lei de base 9394/96, mas que na prática não é exercida. Nunes (2004), afirma que esse discurso sobre a prática tem sua origem já na década de 1980, entra neste debate as considerações sobre os saberes docente, sua história, sua vida, suas crenças, etc. A partir da década de 1990 esses saberes passaram a ser temas de estudos sobre a formação de professores, e outro debate se produziu sobre os saberes científicos que não condizem com as práticas de sala de aula.

Nunes (2004), argumenta que o debate sobre a profissionalização trouxe alguns excessos que chegaram nas graduações, com licenciaturas rasas e sem aprofundamento teórico. Segundo Fernandes e Cunha (2012) esse excesso profissionalizante levou a um aligeiramento da formação prejudicando ainda mais a prática desse profissional. A crescente oferta de cursos de licenciatura em faculdades mal preparadas mostra o quanto as condições econômicas e sociais, principalmente o neoliberalismo, tem influenciado a formação dos professores. Candau e Lelis (2012), dizem que na sociedade capitalista, há a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e conseqüentemente uma divisão entre teoria e prática, trocando a visão de unidade da formação por uma visão dicotômica. Possivelmente essa dicotomia pode ser o fruto da visão de educação ligado ao status quo dominante. Segundo Saviani (2009), a educação é usada como projeto de desenvolvimento de uma nação, fator que desconsidera suas peculiaridades, intenções e finalidades. Com isso condições precárias de trabalho são encontradas, seus valores são subaproveitados e os saberes dos docentes e alunos são desconsiderados. O que acarreta escolhas metodológicas tradicionais e conservadoras na hora da prática em sala de aula.

A pesquisa, a investigação, os saberes docentes, a consideração ao conhecimento prévio do aluno, a importância de uma boa didática e processos pedagógicos. A unidade entre teoria e prática e conseqüentemente uma boa teoria, podem ser instrumentos que amenizam a resistência ao novo, ao estranhamento. Assim facilitará o caminho para mudanças urgentes na educação. Tendo nos novos paradigmas perspectivas de que isso aconteça. Por isso a pertinência da pesquisa em considerar a discussão do tema, tendo como proposta a abordagem histórico cultural para o processo de ensino aprendizagem.

1.4. A ESCOLA E SEU PAPEL FRENTE ÀS MUDANÇAS

Nas últimas décadas tem-se discutido muito sobre o papel da escola no contexto atual da educação. Essa passou a ter protagonismo, chegando a delírios de ser a solução para os problemas sociais, nos quais ela está inserida e faz parte. Essa pesquisa quer propor a discussão da escola e seu papel frente às mudanças paradigmáticas que estão ocorrendo no Brasil, principalmente como é proposto num viés histórico-cultural. Assim como a escola tem lidado com as mudanças que a ela estão sendo impostas? Lembrando que a escola pública, como citado é o resultado de várias mudanças que ocorreram na educação e no contexto histórico, econômico e social dos últimos séculos, especificamente do séc. XVIII em diante.

Saviani (2001), discute a questão da escola nos tempos da democracia. Para ele há dois tipos de escola, uma a escola das elites e a outro das camadas populares, essa reforça o modelo de sociedade na qual está inserida e reproduz as suas condições sociais e suas estruturas. Mas mesmo assim ela é importante, pois é nela que o dominado aprende sobre o dominador o que precisa para que possa libertar-se (SAVIANI, 2001). Também recorremos a Louis Althusser e o papel da escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Para ele a escola é o principal aparelho ideológico que o Estado utiliza para a reprodução do status quo dominante. Nesse caso nela há uma batalha ideológica pelo seu espaço. Althusser (1985), define ideologia como uma representação das relações imagináveis dos indivíduos com suas condições reais de existência, ou seja, a ideologia tem existência material, ela interpreta os indivíduos enquanto sujeitos. Esse fato se realiza e se materializa nos aparelhos ideológicos do Estado e a escola é o principal. Continuando Althusser atribui a ela a tarefa de qualificar a força de trabalho dando o suporte de reprodução do modo de produção dominante, no caso o capitalismo. Ele também diz que a escola na sociedade capitalista, cumpre o papel exercido pela igreja nas relações servos medievais. E que nela trava-se a batalha da burguesia que reafirma o aparelho e o proletariado que quer destruí-lo.

Diante de novas perspectivas por outras interpretações com relação ao seu papel surgem as que levam em consideração o lado do aprendiz, sua criatividade, desafios, perspectivas e bagagem social. Nesse relato a escola criativa considera ter um outro olhar para esse aprendiz. Suanno (2014), propõe que na escola se aplique a aprendizagem criativa possibilitando ao aluno a aproximação do conteúdo escolar com a sua realidade vivida, que assim passam a ter sentido para ele. Na escola criativa o momento da avaliação por sua vez, promove a criação de sujeitos autores de seus

próprios processos de desenvolvimento, levando a formação de pessoas inquietas, criativas, capazes de buscar construir saberes e reconstruir realidades.

Nos novos paradigmas que emergem na educação, a escola precisa ser ativa e modificar o seu olhar perante as realidades que a cercam. Nesse sentido é observado o que a realidade traz de desafios, como os causados pelas transformações tecnológicas que afetaram a humanidade a partir dos anos 2000. Libaneo (2012), diz que a escola tem que preparar o aluno para a vida numa sociedade técnico-científica-informacional. Desenvolver capacidades cognitivas e operativas, formar para a cidadania crítica e participativa e a para a ética. Na visão da teoria da complexidade de Edgar Morin a escola deve se preparar para o futuro e observar o ser humano como um todo com suas complexidades. Levando em consideração a sua razão e emoção, seu raciocínio, intelecto, mas também suas percepções e subjetividades. Preparando os indivíduos para incertezas tanto da história como do próprio conhecimento e entender o ser humano não como dualista, mas como ser uno.

Na visão histórico-cultural a escola é também um meio do indivíduo interagir como o social. Por isso ela é grande fonte de mediação para um aprendiz que está recebendo novos conceitos e construindo várias linguagens. Vygotsky (2008), diz que o conhecimento é construído na interação do indivíduo com os conceitos historicamente construídos pela humanidade e na mediação com o outro, no caso o professor. A escola é grande fonte geradora das mediações e conseqüentemente do conhecimento. A educação inclusiva e o processo ensino aprendizagem tiveram muito de suas contribuições como será levantado no segundo artigo dessa dissertação. Vygotsky chegou ao Brasil em meados da década de 1970, mas teve sua propagação na educação brasileira principalmente a partir dos anos 1990. A mediação traz em si um novo olhar diferente em relação ao aprendiz, pois fundamenta-se na interação social, de conhecer o que ele sabe, suas vivências e sua bagagem social para assim construir o seu conhecimento. Esse processo não é estatístico e nem passivo exigindo um olhar diferente com relação ao aluno (participativo, ativo, criativo, crítico e perceptivo), e ao professor (orientador, mediador, pesquisador, criativo, emocional e perceptivo), não mais aquele que detém o conhecimento, mas que partilha e constrói e reconstrói junto ao aluno.

Uma reflexão sobre o papel atual da escola precisa levar em consideração as possibilidades aqui levantadas. Pois para Saviani (2001), é na escola que o chamado marginalizado, ou seja, aqueles que estão subjugados pela estrutura social produzida pelo modo de produção capitalista, podem ter acesso à educação e lutar para que ela seja

de qualidade como também encontrarão a riqueza material, espiritual, socialmente produzida pela humanidade para formar o homem livre, democrata, cidadão e autônomo. A dualidade escolar é tema debatido também por Libaneo (2012), ele observa que a escola dos pobres prioriza a aprendizagem mínima para a sobrevivência. Viana (2003), também observa que há diferentes escolas para diferentes classes sociais e novamente Libaneo (2012), frisa que a escola pública brasileira tem servido apenas para acolher os pobres e mostrar conhecimento para os ricos. Para Schlesener (2009), a escola tem uma formação de caráter conformista que adentra as crianças e adolescentes a uma estrutura hierárquica e homogênea de sociedade. Esse resgate do principal papel social da escola que é produzir conhecimento, que crie um sujeito autônomo e livre é proposta que insere aqui os vários pensamentos levantados sobre ela. Por isso a pesquisa em sua parte final irá observar através de aplicação de duas oficinas pedagógicas, como a escola e os professores participantes irão reagir a uma nova proposta de abordagem que levará em consideração nas suas estratégias pedagógicas, os principais conceitos da teoria histórico cultural que fazem parte dos novos paradigmas educacionais que adentraram as salas de aula atuais.

Assim também, pretende-se confirmar ou contradizer se a escola possui algumas perspectivas de mudanças em seu papel frente aos novos paradigmas, que lhes são propostos, ou se ela pode servir como fonte de resistências a tais mudanças, há uma necessidade perene que a nova escola possa responder socialmente a sua comunidade. Não como salvadora, mas como participante das mudanças exigidas na sociedade diante de sua estrutura social injusta. Pois para que se possa fazer justiça social num país de grandes desigualdades é preciso conhecimento. Esse é como já dito, o principal papel de escola. Ter um olhar complexo, transdisciplinar, social e transformador, não baseado numa visão paradigmática tradicional, passiva e mecânica. Perceber a escola como um lugar dinâmico e multidimensional, que abrange o ser como um todo e não a suas partes, onde o aprendiz não é neutro, mas faz parte e ajuda a construir a história.

1.5. PARADIGMAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO: MUDANÇAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Após essa discussão sucinta sobre a prevalência do ensino tradicional, sobre a importância da formação de professores não dicotômica e com novas perspectivas, e sobre as mudanças no papel da escola na atualidade. Faremos a uma breve reflexão sobre os novos paradigmas que vem ocorrendo na educação brasileira, principalmente depois da década de 1980. Quando nos atermos ao conceito de paradigmas recorreremos a Kuhn (1996), que o define como um sistema estruturado de regras, pressupostos, métodos e princípios aceitos e reproduzidos pela prática de uma comunidade científica, eles determinam a forma, as concepções de conhecimento e a atuação profissional. O autor afirma que os novos paradigmas trazem conceitos novos que derrubam os antigos ligados aos velhos paradigmas. Eles fazem parte das revoluções científicas e adentram ao processo de produção do novo conhecimento científico, e somente ocorre com o aparecimento do novo paradigma. Kuhn (1996), afirma que o novo paradigma é fruto de seu tempo o que acarreta a substituição de antigas posições por outras e o choque da conservação do velho modelo paradigmático e a emergir do novo, é inevitável. Os novos paradigmas que surgem com as revoluções científicas, também atingem a educação com novas visões e novos conceitos estabelecidos, é o que se tem observado na educação brasileira das últimas décadas. Novos paradigmas emergindo e exigindo a emergência de mudanças significativas nas abordagens pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

Varela (2007), descreve a evolução dos paradigmas ligados a educação dividindo-os em seis modelos paradigmáticos que influenciam a educação. O primeiro modelo é o tradicional, como já citado nesse artigo surge no séc. XIX com base nas organizações militares e fabris e possui vestígios na atualidade das escolas brasileiras. Seus pressupostos básicos são a repetição, memorização, avaliação cumulativa, reprodução, capacidade de reter, aplicação de exames e provas como base para reconhecer o conhecimento. Um segundo modelo paradigmático é o pedagógico da Escola Nova que apareceu no final do séc. XIX e se desenvolveu até a década de 20 do séc. XX, foi uma reação ao modelo tradicional. Nele há uma valorização da interação com o meio social e absorvendo as vivências dos alunos, autogestão e auto responsabilidade. O aluno é o centro do processo e principal protagonista de seu conhecimento, o papel do professor é de orientador do processo e as escolas são abertas

com currículos flexíveis. O professor sempre parte da experiência do aluno e a avaliação tem como objetivo ligar a teoria à prática.

Um terceiro modelo seria o paradigma pedagógico da Escola Ativa, esse surge nos anos 20 do séc. XX, contrapondo-se a escola tradicional, possui semelhança com a Escola Nova. Seus pressupostos trazem a importância da perspectiva democrática participativa com uma gestão que privilegie as relações pessoais e o uso do consenso e da negociação como forma de organização. Nesse modelo o papel do professor é o do facilitador do processo de ensino aprendizagem que parte sempre da iniciativa do aluno, tendo de extrair dele a criatividade, liberdade individual, ação e descoberta de valores. A preparação do professor é baseada na iniciativa do aluno e esse aprende a aprender por si só tendo do professor uma ajuda discreta. Nesse novo papel o professor, segundo esse modelo, torna-se um líder, as aulas são comentadas em oficinas, não existem livros textos e o aluno produz seu próprio material didático com ajuda do professor.

O quarto modelo é o paradigma pedagógico condicionista, esse surge em reação a Escola Nova e Escola Ativa com críticas ao seu processo desordenado de aprendizagem. Esse modelo tem como base a psicologia behaviorista ou comportamentalista de John Wallon e Skinner e contribuições também de Pavlov. Sua pedagogia parte de objetivos de caráter tecnicista, padronizados e lineares com a busca da eficácia sem críticas e inovações. Segundo Varela (2007), muito de seus pressupostos estão hoje nas escolas brasileiras como a gestão centralizada, a burocracia na organização, a valorização das atas e normas. O professor se torna um burocrata que interpreta os objetivos operativos, levando a uma relação com o aluno marcada por certas metas a serem atingidas. O aluno não tem seu conhecimento prévio valorizado e não há espaço para a interdisciplinaridade, pois o currículo é fechado e rígido e o método estímulo / resposta dá a tônica das avaliações com preenchimento de muitas fichas de apoio.

O quinto modelo é o paradigma da pedagogia construtivista, esse modelo muito atual no Brasil é associado a psicologia cognitiva de Jean Piaget. Mas com contribuições valiosas de Bruner, Novak, Ausebel e Eliot. Tem sua divulgação mais tangente nos anos de 1960 e no Brasil chega com força nos anos de 1980. Seu pressuposto principal é que o conhecimento é uma construção social. Por isso o professor dá enorme importância aos procedimentos e as estratégias cognitivas que conduza o aluno a sua própria aprendizagem. É fundamentado no aprender a aprender, pois o conhecimento é uma construção social não capitada em bloco ou transmitida de fora para dentro, por isso o professor precisa conhecer as leis evolutivas da aprendizagem e adaptá-las. Os modelos

de aprendizagem não são fechados e levam em consideração o ritmo de cada aluno. O papel do professor é de mediador que programa, orienta, organiza, proporciona recursos e arruma as diferentes atividades dos alunos e busca valorizar os conhecimentos prévios desses para que possam relacioná-los com os novos, por isso o currículo é aberto e flexível.

O sexto paradigma é denominado por Varela (2007), de paradigma pedagógico pós-construtivistas. Ele observa que esse paradigma incorpora aspectos secundarizados pelo construtivismo como os sociais e culturais no processo ensino aprendizagem e seus principais representantes são Vygotsky, Wallon, Sara Pain e Gerard Vergnand. Seu principal pressuposto é que o conhecimento se dá primeiramente na troca e interações sociais (sócio interacionismo) e depois na psicogênese. Por isso se exige uma reformulação completa na forma de ensinar, acrescentando a dimensão social na aprendizagem, valoriza-se o trabalho dos alunos em grupo, em dupla e o professor exerce o papel de mediador desses com o novo conhecimento. Os conhecimentos prévios são básicos para a aprendizagem e se busca a interação do conteúdo científico e o cotidiano social destes pelos alunos atrelando-os às circunstâncias de seu contexto. A psicogênese explica as sequencias das etapas que o aluno percorre.

Vale também discutir o que é proposto por Masseto (2005), sobre os modelos paradigmáticos que estão por detrás das concepções da educação que adentram as salas de aula brasileira. O autor discute o termo paradigma do Ensino versus o paradigma da Aprendizagem. Segundo Lima (2013), o paradigma do Ensino está ligado a proeminência dado ao ensino e aos processos de transmissão do conhecimento. Nele o professor dá ênfase a transmissão do conhecimento, já acumulado por ele e o aluno é um depósito das experiências do professor. Nesse modelo existe a sobreposição do conhecimento técnico e especializado sobre o conhecimento pedagógico e a atividade docente se resume a uma mera reprodução do que ele já conhece, exaurindo qualquer participação do aluno que se transforma em passivo e receptor. Os saberes pedagógicos são secundarizados e seus vieses estão na organização tradicional das instituições de ensino e se mantém porque favorecem o paradigma dominante. O professor se sobrepõe ao aluno que apenas reproduz o que lhe é repassado tanto na escola como na sociedade.

Já o outro paradigma, o da Aprendizagem segundo Lima (2013), não exclui o Ensino, mas prioriza a busca da potencialização do processo ensino aprendizagem. Nele o aluno é o sujeito do processo dotado de cultura e historicidades, segundo ele o paradigma da Aprendizagem é como uma flecha que busca o novo e o tem como alvo, tendo na ruptura a condição essencial para seu funcionamento. O aprendiz de passivo

torna-se sujeito e tem papel central nas ações necessárias para que aconteça a aprendizagem, enfatizando também o papel mediador do professor.

Masseto (2005), aborda a importância do, docente conhecer, observar e analisar o paradigma, que está por detrás da sua prática em sala de aula. Para ele as práticas ligadas ao paradigma do Ensino visam ter um corpo bem preparado de mestres e doutores altamente comprometidos, competentes e especializados. Mas sem a competência pedagógica suficiente, sempre levados a cumprir um programa com tempo determinado. Para ele é preciso romper com esse modelo. Já Pereira e Behrens (2007), propõe a discussão sobre o modelo paradigmático conservador em contraste com os paradigmas inovadores. Para as autoras o modelo paradigmático conservador está ligado aos paradigmas da ciência cartesiana com sua visão enciclopédica, racionalista, fragmentada, linear, quantificável e especialista. Exercem grande influência ainda na formação de professores no Brasil, mostrando uma visão dicotômica entre teoria e prática na ação docente. Elas abordam que esse modelo imperou por grande parte do séc. XX na vida da humanidade. Mas que nas últimas décadas tem sido contestado e substituído por modelos paradigmáticos inovadores como o paradigma da complexidade ou emergente. Pereira e Behrens (2007), abordam que esse modelo prima por uma educação reflexiva, interventiva e com concepção de totalidade. Exige um professor mais interativo, buscando qualificação contínua, investigativo, curioso, crítico e que enfrente as incertezas, as circunstâncias e a inquietação. Que se interesse não pelo produto, mas sim pelo processo, que enxergue o aluno na sua totalidade e se veja também não como alguém que é apenas profissional, mas também científico, político, afetivo e pedagógico não dissociando a razão da emoção.

Portanto como mostrado nesse item é importante que mudanças ocorram, pois, os novos paradigmas educacionais pressionam e pedem passagem. Trazendo consigo novas abordagens em sala de aula. É proposta dessa pesquisa, no segundo momento aprofunda sobre um desses meios que é a perspectiva histórica cultural e suas contribuições para o processo ensino aprendizagem. Assim como entender a sua construção histórica e teórica tendo como base a revolução russa de 1917. É pertinente também a essa pesquisa observar se ainda há resistência aos novos paradigmas tendo como base a aplicação de estratégias, que levem em consideração os principais conceitos da abordagem histórico cultural para a educação.

1.6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Levando em consideração a emergência de mudanças na educação brasileira, no que tange às suas abordagens em sala de aula, e entendendo que a educação faz parte de um contexto sócio econômico que direciona e estrutura todo seu funcionamento. É pertinente diante disso a discussão acerca dos temas levantados neste artigo, como a prevalência do ensino tradicional que adentra as salas de aula, reproduzindo o pensamento dominante que visa legitimar, o que já existe, que impede que outras perspectivas façam parte do cotidiano escolar, e que apriori parece ser a prática no meio docente, é o que a pesquisa irá observar. Outro tema importante é a formação de professores e a dicotomia entre o que se aprende em teoria e o que se aplica em sala de aula, levando em consideração que os professores acabam sendo reprodutores de uma estrutura econômica e social injusta. Será que eles têm consciência disso? Ou percebem que há outras perspectivas trazidas pelos novos paradigmas educacionais. Também foi pertinente a discussão sobre o papel da escola enquanto instituição de fundamental importância para mudanças sociais, pois é nela que o indivíduo pode se libertar através do conhecimento. Mas qual tem sido o seu papel? Que perspectiva tem para essa instituição? Diante dessas indagações, importantes apontamentos foram feitos, sobre a presença desses novos paradigmas que emergiram na educação brasileira nas últimas décadas.

Por isso neste capítulo, em forma de artigo, buscou-se fundamentar o propósito dessa pesquisa que é verificar quais as reais resistências aos novos paradigmas? Em especial à teoria histórico cultural, se existem, onde estariam? Com isso pretendemos contribuir para que a escolha docente e sua autonomia seja respeitada, acreditando que benefícios surgirão desta tomada de consciência, tendo uma prática docente livre e capacitada para mediar o aluno com o conhecimento que lhe é apresentado.

1.7. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CANDAU, V.M. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In.

CANDAU (org) Resumo de uma nova didática. 10ª ed. Petrópolis: Vozes-199 p.56-72.

CASSIN, Marcos: Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola: UNICAMP, tese de doutorado, Campinas, 2002.

COÊLHO, I.M. O sentido da escola, Campinas, SP. Mercado de letras, 2012.

DUARTE, Sérgio Guerra: Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FERNANDES, C.M.B., CUNHA, M.I. Formação de professores: tensão entre discurso, política, teoria e prática. UFRGS, 2012.

FREIRE, Paulo: Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 2012.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor: In: Anais da Amped, 1987.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas, Educ. Soc. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-10. 2010.

KUHN, Thomas: A estrutura das revoluções científicas, 4ªed. São Paulo, Perspectivas, 1996.

LEÃO, D.M.M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Caderno de pesquisa, N.107, p.187-206, Jul/1999.

LIBANEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesquisa (online), 2012, vol.38, n.1, pp.13-28.

LIMA, H.P. Refletindo a docência: paradigmas, atores, lugares sujeitos: AGORA, Revista eletrônica, ano VIII, n.2.16, Jun/2013, ISSN 18094589 p.113-120.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 4ª ed. Lisboa: Editorial, Presença, 1980.

MASSETO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASSETO, Marcos (org). Docência na universidade: 7ª ed. São Paulo, Papirus, 2005.

NUNES, C.M.F. O saber da experiência de professores de séries iniciais: conclusão de produção e formas de manifestação. PUC. Rio, tese de doutorado, Rio de Janeiro, 2004.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, L. BEHRENS, M.A. Os paradigmas educacionais: formação e desenvolvimento dos docentes universitários, PUCPR, 2007.

SÁ, Robison. Concepções pedagógicas tradicionais: www.infoescola.com/pedagogia/concepcao pedagogica-tradicional, 2014.

SAVIANI, D. Escola e democracia, 24 ed. São Paulo. Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. Educação no Brasil: concepções e desafios para o século XXI, Revista HISTEDBR online, Campinas, n.3, jul.2001.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. (online) 2009, vol.14, n.40, pp.143155: ISSN 14132478.

SCHLESENER, A.H. A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber. Livro, 2009.

SUANNO, J.H. Escola criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. REVELLI, Revista de educação, Linguagem e Literatura, ISSN 1985-7576, V.6, N.2, Out/2014, p.12-23, Inhumas/Goiás.

TANURI, L.M. História da formação de professores, Revista brasileira de educação: USP, N.14, Mai/Jun/Jul/Ago/2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VARELA, Bartolomeu. Evolução dos paradigmas educacionais e novas tendências nas abordagens pedagógicas. Didáticas: ISPETC, Luanda, Jun/2013.

VIANA, N. Estado, democracia e cidadania: a dinâmica da política institucional no capitalismo: Rio de Janeiro: Achianie, 2003.

VYGOTISKY, L.S. Linguagem e pensamento. São Paulo. FNDE.2008.

ARTIGO 2. O CONTEXTO HISTÓRICO SOVIÉTICO, “O NOVO HOMEM” E A CONSTRUÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: ALGUMAS DE SUAS APLICAÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar as influências que o contexto histórico soviético da pós-revolução russa de 1917 teve sobre a construção da teoria histórico cultural, principalmente na perspectiva da criação de um novo país e de uma nova sociedade. O predomínio da visão marxista leninista inspirou os pensamentos que fundamentaram a elaboração da teoria histórico cultural de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanos. Além disso, pretende-se também demonstrar algumas aplicações ao processo de ensino aprendizagem que a teoria cultural, cunhada no contexto histórico soviético, conseguiu atingir. Por exemplo, a importância da mediação para o processo ensino aprendizagem; a elaboração da defectologia e sua influência na educação inclusiva; as contribuições para as neurociências que repercutiram na educação escolar e também a marcante influência da teoria histórico cultural sobre a educação em Cuba. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica. Conclui-se que compreender o contexto no qual essa teoria surgiu pode trazer significativas contribuições para a compreensão da abordagem histórico cultural na atualidade tais como seu potencial, suas limitações, seus desafios e perspectivas.

PALAVRAS-CHAVE: Vygotsky, Defectologia, Neurociências na Aprendizagem, Mediação na Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the influences that the Soviet historical context of the Russian post-revolution of 1917 had on the construction of cultural historical theory, mainly in the perspective of the creation of a new country and a new society. The predominance of the Marxist-Leninist vision inspired the thoughts of Lev Vygotsky, Alexander Luria and Alexei Leontiev on human development and learning. We also discuss some applications to the process of teaching learning that historical cultural theory, elaborated in the Soviet historical context, has managed to achieve. For example, the importance of mediation for the learning teaching process; the development of defectology and its influence on inclusive education; the contributions to the neurosciences that had repercussions in the school education and, also, the marked influence of the historical cultural theory on the education in Cuba. The methodology used was the bibliographic review. We conclude that understanding the context in which this theory emerges can bring significant contributions to the understanding of the cultural historical approach in our day, such as its potential, its limitations, its challenges and perspectives.

KEYWORDS: Vygotsky, Defectology, Learning Neurosciences, Mediation in Learning.

INTRODUÇÃO

O pensamento do trio russo composto por Vygotsky, Luria e Leontiev foi gestado em um determinado contexto da pós-revolução que ocorreu na antiga União Soviética. Havia um *Zeitgeist* que permeou a elaboração da teoria histórico-cultural. O impacto da língua russa também deve ser considerado, por exemplo, na escolha do termo utilizado pelo trio para se referir ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Oliveira (2010), o termo deriva da palavra russa *obutchenie*, que significa algo como ensino-aprendizagem ocorrendo juntos e indissociáveis. Nesse sentido, as partes se encontram formando um processo intrincado. A autora argumenta ainda que a palavra pode ser traduzida tanto por ensino como por aprendizagem, mas sempre nela está envolvida a interação social dos que participam. O sentido da palavra *obutchenie* está ligado ao processo dialético entre aquele que ensina, aquele que aprende e a síntese proporcionada no ensino-aprendizagem.

Prestes (2010), faz uma crítica a tradução da palavra russa *obutchenie* para o inglês, quando assumiu um sentido limitado pelo pragmatismo e pelo interesse em inserir a teoria histórico-cultural na caixa das teorias da aprendizagem. *Obutchenie* descreve uma atividade guia, uma síntese ativa entre o ensino e a aprendizagem que gera o desenvolvimento. Ou seja, o ensino-aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, tal como uma causa para o desenvolvimento. O ensino-aprendizagem não necessita de um desenvolvimento prévio e nem caminha ao lado do desenvolvimento. Vygotsky buscou em Marx o sentido para o que quis dizer com *obutchenie* entendida como uma forma de atividade guia. Marx afirma que o homem se utilizando dos instrumentos de trabalho em cada contexto histórico e social, mudou a natureza externa e, dessa forma, mudou sua própria natureza. *Obutchenie* também é definida como uma atividade autônoma da criança orientada por um adulto ou colega e faz com que ela se aproprie dos produtos culturais e da própria vivência humana contextualizada (PRESTES 2010).

Tendo em mente essa discussão sobre o sentido original de *obutchenie*, daqui em diante, usaremos a expressão ensino-aprendizagem. A ideia de um ser ativo que se apropria do conhecimento está contida em ensino-aprendizagem tal como pensado na teoria histórico-cultural. A chamada visão tradicional, influenciada pelo paradigma positivista, pensa o processo de ensino-aprendizagem de uma forma neutra e afastada da conjuntura do contexto social, econômico e político. Por outro lado, as abordagens construtivistas em geral, e a teoria histórico-cultural, em particular, pensam o contexto

social tornando-o como ponto de partida para o aprendizagem escolar. E não meramente a reprodução das relações capitalistas e de ideologias dominantes que possam estar implícitas na pressuposição de uma neutralidade. Com isso a apatia atual de muitas salas de aula pode ser transformada por uma visão mais instigante. Conscientizando os alunos sobre como o conhecimento escolar pode leva-los a atingir os seus interesses e promovendo mudanças substanciais no processo de ensino-aprendizagem.

1. A influência do contexto sócio-histórico sobre a teoria histórico cultural

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu na cidade Orsha na Bielorrússia no dia 05 de novembro de 1896. De família judia, recebeu educação primária de um matemático judeu chamado Saloman Ashpiz. Durante sua vida acadêmica, estudou Direito, Literatura, Medicina, Filosofia, mas foi na Psicologia que mais se aprofundou e deixou seu grande legado para a humanidade. Em 1924 foi convidado a participar do Instituto de Psicologia Russo, onde trabalhou com importantes colaboradores de sua obra como Alexander Luria e Alexis Leontiev. Luria conheceu Vygotsky em 1924 no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, e o descreve como uma mente brilhante, a frente do seu tempo, um verdadeiro gênio. (LURIA, 2016).

O contexto dos trabalhos de Vygotsky remonta ao Pós-revolução Russa de 1917. Havia uma necessidade da criação de um novo homem, no dizer de Vladimir Lênin. Nesta situação, Vygotsky desenvolve suas pesquisas visando encontrar uma teoria geral do desenvolvimento humano (RIVIERE, 1985). Existia também necessidades práticas nos seus estudos, como o trabalho com crianças em condição vulnerável. Muitas delas com deficiências como cegueira, surdez e deficiência mental. O Governo Soviético o incumbiu de elaborar propostas educacionais a essa demanda. Daí ele cria o Instituto Experimental de Defectologia em 1929.

É incontestável o quanto a Revolução Russa de 1917 influenciou na direção científica de Vygotsky enquanto pesquisador daquele conturbado, mas esperançoso período. Ele vivenciou os primeiros anos da Revolução Bolchevique de 25 de outubro de 1917. A Rússia havia saído da 1ª Guerra Mundial com seus problemas e o governo Czarista (1547-1917) acabou tendo de abandonar a guerra, pois travou uma batalha em seu próprio território. Num primeiro ato enfrentou a revolta Menchevique, mas ainda permaneceu no poder político. Mas, logo depois os Bolcheviques tomaram o poder e acabaram com 370 anos de absolutismo czarista na Rússia, deflagrando uma sangrenta

guerra entre o governo Czarista e o Exército Vermelho¹ organizado por Leon Trotsky. A Guerra Civil Russa trouxe consequências profundas para um país agrário e atrasado industrialmente como a Rússia, com 95% de sua população analfabeta e com as consequências advindas dos confrontos bélicos marcando sua economia e sua política e como vítimas dessas lutas, milhares de desvalidos. É neste contexto que houve uma efervescência científica baseada na necessidade e esperança de se construir uma nova sociedade e um novo homem.

Vygotsky era de família judia, de boa situação econômica, Bortolanza e Ringel (2016), dizem que naquele período havia perseguição e preconceito contra os judeus na Bielorrússia, local onde Vygotsky nasceu, viveu e estudou. Para ser admitido na Universidade de Medicina, sonho de seus pais, adaptou-se a um colégio que lhe garantia tais direitos. Também estudou na Universidade Popular de Shaniavsky, onde teve contato com as ciências sociais. Depois de passar algum tempo em Moscou voltou para Gomel, cidade situada em sua região natal onde teve seus primeiros contatos com crianças deficientes, o que o despertou para estudar esta área. Trabalhou nela com crianças surdas, cegas e com deficiências mentais, algum tempo depois ele retornou para Moscou e adentrou de vez no contexto da Revolução Russa.

O novo governo já consolidado trouxe consigo novas demandas sociais. Segundo Bertolanza e Ringel (2016), o novo governo democratizou a cultura para acabar com o analfabetismo, criou a Faculdade do Trabalho, abriu vagas no ensino público, acelerou a instrução de operários e multiplicou as bibliotecas. Estes fatos trouxeram grande engajamento de Vygotsky na reconstrução do País após 8 anos de guerra.

Nesse período, Lenin conclama a juventude a se engajar e não ficar isolada nas escolas e faculdades, mas participar com suas respectivas formações na educação dos trabalhadores e camponeses. Projetos grandiosos de combate ao analfabetismo e também a construção do desenvolvimento econômico da nova nação era um novo desafio àquela juventude. Na década de 1920, nasce a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, ou simplesmente União Soviética. Seu governo utiliza-se da cultura e da educação para a construção do projeto socialista no país. A arte e a educação serviram

¹ Foi criado em 28 de janeiro de 1918 por voluntários e operários comunistas armados e treinados por Leon Trotsky, que tinha no comando antigos comandantes czaristas que permaneceram em seus postos. Chegou a ter um efetivo de 5 milhões de homens, depois do recrutamento obrigatório exigido por Lenin durante a revolução russa. Sua luta foi contra o exército branco comandados por Lans Kornilov e Anton Denikin.

para a consolidação da visão do novo homem e de uma consciência coletiva. Isso refletiu principalmente nas ciências humanas. Segundo Bertolanza e Ringel (2016), na Bielorrússia essas ciências passaram a desenvolver o chamado "novo homem". O investimento no desenvolvimento das potencialidades de cada criança e de cada jovem tomou forma. Essa nova concepção de sociedade empolgava os novos cientistas que usufruíram dos incentivos do estado comunista. Também se tinha um contexto social marcado por grave crise econômica. A crise do abastecimento que levou a morte entre 1920 a 1922, de 13 milhões de pessoas, incluindo milhões de crianças. O nascimento da União Soviética trouxe como desafio para sua reconstrução, um país com uma população com imensa abrangência cultural, étnica e territorial. O que fundamentou muito as pesquisas de Vygotsky, como, por exemplo, na semiótica, na importância da fala e no interesse por compreender o impacto da diversidade cultural no desenvolvimento de cada sujeito. O novo país tinha 15 repúblicas, 20 repúblicas autônomas, 8 regiões autônomas, 10 áreas autônomas, 100 grupos étnicos, 80 línguas diferentes e 5 alfabetos distintos, se tornando uma gigantesca experiência científica e bastante desafiadora.

O governo Soviético queria soluções para essa demanda e, segundo Bertolanza e Ringel (2016), patrocinou os novos pesquisadores e cientistas para esse fim. Nesse sentido Vygotsky se aliou a esse contexto e ao mesmo tempo teve esta ajuda para uma certa liberdade teórica. Ele teve bastante influência da corrente marxista-leninista em seu pensamento teórico. Segundo Dalla Santa e Baroni (2014), Vygotsky era um pensador marxista e recorria à obra marxista em busca de respostas para o seus problemas teóricos. Ele utilizou o conceito marxista de trabalho e criou o conceito de mediação como ação consciente mediada pelos instrumentos que, no plano psicológico, são os signos culturalmente construídos nos contextos sociais e históricos.

Vygotsky, na efervescência dessas transformações, buscou estudar os processos de transformação do homem nas dimensões filogenéticas, ontogenética e sociogenética. (RIVIERE, 1985). Em um dado momento, quando a União Soviética estava sob o domínio de Stalin, Vygotsky não reverenciou o stalinismo e sua visão de vanguarda do partido. Ele escolheu a dialética como método tendo muito mais afinidade com os fundamentos essenciais do marxismo com o pensamento de Hegel (RIVIERE, 1985).

Aos poucos Vygotsky foi se distanciando das exigências elaboradas pelo governo soviético. Ele se esforçava em fazer uma pesquisa centrada no status científico, por isso ele não concordava com nenhuma corrente de psicologia soviética de seu contexto e buscou outras influências, como a gestaltica e o cognitivismo. Seu uso da

dialética não era dogmático, mas sim uma estrutura para se entender um problema e situá-lo em uma gênese dialética. Nesse contexto soviético Vygotsky se esforçou para criar um novo homem, não como a proposta leninista do "Homo Soviéticus", mas com o sentido de único. Não como coletivamente determinado, mas como único em sua constituição. Por isso ele foi censurado e teve algumas publicações suas proibidas por Stalin, principalmente seus estudos sobre pedologia, entendida como a ciência da criança. Isso porque apesar de Vygotsky utilizar o materialismo histórico-dialético, suas obras foram rotuladas, mesmo com essa influência, de ideias de direita ou marxismo de direita. Luria dizia que Vygotsky estava indo além do marxismo com suas teses.

Assim, Vygotsky tornou-se o principal referencial da abordagem histórico cultural. Ainda que muitas teses vygotkianas foram desenvolvidas e aprofundadas após sua morte por Luria e Leontiev. Vygotsky defende que as características humanas (funções psicológicas superiores), diferentemente da abordagem Piagetiana, não estão presentes no homem desde o nascimento, mas são produzidas na relação com os processos históricos e culturais. Nesta tese podemos perceber a influência do pensamento de Marx segundo o qual o homem é produto das transformações culturais, sociais e materiais, elaboradas na história. (MARX, ENGELS, 2012). A criança nasce com suas funções psicológicas primárias (biológicas) ou elementares. Apenas no contato com o mundo social e cultural adquire as funções psicológicas superiores (linguagem, consciência, atenção voluntária, memória, etc). A criança formará sua mente por meio da internalização ativa da herança cultural construída pela humanidade até o momento. Nesse contexto, o indivíduo não se desenvolverá sozinho em contraste com a perspectiva piagetiana que aposta num autodeterminismo da criança para aprender. Vygotsky aposta na interação da criança com um adulto ou pessoa mais capaz no campo a ser aprendido, para se chegar ao conhecimento validado socialmente. Isso ficou conhecido também como abordagem sócio - interacionista.

Outra tese de Vygotsky diz respeito a uma semiótica da cultura. Novamente influenciado pelo materialismo-histórico, ele afirma que o homem não é separado do meio social e cultural em que vive, assim como não possui uma passividade com relação a esse, mas recebe influência cultural e social que será interpretada em um processo de internalização ativa. A linguagem, conceito trabalhado por ele no livro *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 2008), é formada por signos que são produzidos no contexto social que o sujeito participa ativamente. Assim, cada sujeito é também produtor da cultura na qual está inserido.

Vygotsky deixou marcas profundas nas pesquisas científicas, muitas delas inacabadas. Ele teve uma morte precoce causada por tuberculose em 1934 aos 38 anos, doença contraída de seu irmão mais novo em 1919. Essas pesquisas de Vygotsky sobre a formação do pensamento humano e, sobretudo sobre a importância dos signos e da linguagem, irão ganhar amplo reconhecimento no seu país apenas após sua morte, pois sua obra, por um tempo, foi proibida na própria União Soviética. Seu livro *Pensamento e Linguagem*, por exemplo, teve sua primeira publicação em 1962 nos Estados Unidos, graças ao empenho de Luria. Aliás, coube a Luria, Leontiev e outros, a continuação e divulgação dos trabalhos de Vygotsky.

Como já mostrado anteriormente, a teoria histórico cultural construiu seus pressupostos baseados no contexto soviético de 1917 e seu legado atingiu várias áreas de conhecimento. Tais pressupostos, cada um à sua maneira, influenciaram com suas descobertas o processo ensino-aprendizagem. Tivemos a contribuição importante da teoria histórico cultural na mediação aplicada a(à) construção do conhecimento no processo ensino - aprendizagem, nas pesquisas sobre o cérebro e suas aplicações à neurociência, o impacto da defectologia na educação inclusiva e a influência da teoria histórico cultural na educação cubana. A seguir apresentaremos cada uma dessas contribuições.

2. A mediação e a transformação do homem por meio da fala

Uma tese fundamental do pensamento vygotskiano é a de que a relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada. Essa concepção tem papel primordial no processo de ensino-aprendizagem. Os humanos utilizam e necessitam da mediação que é feita através dos signos e instrumentos. Os signos são as representações simbólicas ou índices que o ser humano elabora a partir dos conceitos aprendidos sobre os objetos inseridos em sua cultura. Dessa forma, os signos são construídos culturalmente e socialmente pela humanidade, e transmitidos, principalmente pela fala.

Assim, a fala é uma forma de instrumento social. O termo instrumento, Vygotsky o recuperou do pensamento de Marx nos quais esses são construídos pelos homens de acordo com os modos de produção historicamente criados. Assim, os instrumentos se transformam de acordo com as transformações históricas e, conseqüentemente, transformam também o homem que os criou (MARX E ENGELS, 2012). Sendo a fala composta por signos, ou seja, instrumentos sociais simbólicos, a fala criada pelo homem transforma esse homem de acordo com o contexto histórico cultural. Nesse sentido, a

fala cumpre o papel primordial na mediação entre o adulto e a criança. Pela mediação ocorrida pela fala, a criança inicia a internalização ativa dos signos construídos pela humanidade no decorrer do tempo. (VYGOTSKY, 2008).

Percebe-se que os signos e instrumentos têm papel importante na obra de Vygotsky para compreender o pensamento humano. Para ele os signos fazem a interação do indivíduo com o mundo. Por meio dos signos, o sujeito pode lembrar, relatar, tomar decisões e escolher interligar-se com o objeto de forma simbólica, ou seja, de forma que não é direta. Esses signos são as representações simbólicas que esse indivíduo faz do mundo em sua volta e que constituem seu pensamento. Essas representações libertam os homens da necessidade de interação com direta com os objetos. Segundo Maggi e Américo (2015), os signos são orientados para o sujeito e irão construir suas ações psicológicas superiores, ou seja, seu modo de estar em contato com o mundo, com a sociedade e consigo mesmo.

Escolhemos a palavra "fala", para assumir o sentido de um instrumento simbólico, pois está ligada ao pensamento original de Vygotsky. Segundo Prestes (2010), a palavra "linguagem" não é apropriada para o pensamento de Vygotsky. A palavra russa "retch" está mais próxima ao sentido de "fala". Vygotsky argumenta que a fala e o pensamento são processos psíquicos distintos que se juntam na ontogênese, bem no início da infância, e formam o pensamento verbal. A partir deste amálgama entre a fala e o pensamento, o pensamento humano sempre está ligado a uma representação simbólica proporcionada pelo uso da fala. A fala é um dos aspectos da linguagem. Mas a linguagem é mais ampla. Nesse sentido, nem tudo que se refere à linguagem diz respeito à fala, mas a fala é apenas uma parte da linguagem. Outro argumento de Prestes (2010), é o estudo de Vygotsky sobre a fala oral e a fala por escrito. Ele fez importantes descobertas nesse sentido e afirma que é errado julgar o desenvolvimento mental das crianças pelas suas composições escritas, principalmente nos primeiros anos. Por isso nossa opção pela fala ao invés de linguagem, pois acreditamos estar em acordo com seu pensamento original.

Portanto, a fala é um instrumento *sine que non* para a construção do pensamento. Com efeito, o conceito de fala está para Vygotsky assim como o conceito de instrumento está para Marx. Pois os instrumentos são elementos externos que se modificam de acordo com as transformações sociais, históricas, culturais e econômicas, E assim também é a fala. Em Marx os instrumentos ditam as formas de trabalho dos modos de produção e esses formam o modo de pensar do homem que está neles inserido. De maneira análoga, Vygotsky pensa a fala como um instrumento que sofre

toda a influência social, cultural, histórica e econômica. Essa fala, por sua vez, constitui a forma de pensar do homem e pela forma essa forma de pensar pode ser transformada. Nas palavras de Vygotsky: "As palavras - como meio de modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como todo: A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana" (VYGOTSKY, 2010. p. 8-9).

Partindo desse princípio, Vygotsky buscou aprofundar na compreensão do papel da fala na construção do pensamento. Ele expõe isso em vários capítulos de seu livro: *Pensamento e Linguagem*. Desde a fala como a separação definitiva do homem das outras espécies, até na articulação dessa como o pensamento, que está presente também no livro *A Formação Social da Mente*. Vygotsky irá falar da evolução dessa fala na criança com o pensamento afeto-cognitivo (choro, balbucios, etc.). Depois a fase de fala intelectual, que é o encontro entre a fala e o pensamento. O pensamento verbal será o produto desse processo.

Outro componente importante para Vygotsky na compreensão da função e do potencial da fala é o significado. Ter consciência sobre a relevância do significado é essencial, pois é nele que o pensamento e a fala se unem para formar o pensamento verbal, tendo como resultado o intercâmbio social e o pensamento generalizado. Os significados estão em constante transformação, pois são produzidos no sócio-histórico-cultural dos indivíduos.

A corrente histórico cultural começou a se desenvolver de fato no Brasil a partir dos anos de 1980, introduzida pela pedagoga argentina Emília Ferrero (REZENDE, 2009). E nas décadas subsequentes influenciou muito a educação brasileira, tentando de início quebrar os paradigmas criados por uma educação de cunho tradicional.

A tese sobre a importância da fala na interação social como promotora do desenvolvimento abordagem prospectiva do homem, como um vir a ser com a mediação do outro, traz uma perspectiva esperançosa para a educação das gerações presentes e futuras se compararmos com visões dominantes na educação brasileira no século passado. (REZENDE, 2009). Principalmente nos anos de 1980 onde o indivíduo estava inserido no processo de aprendizagem dominado pela ditadura militar (1964 -1985). Essa ditadura formatava um aprendiz passivo, para se tornar um cidadão passivo que não trouxesse questionamentos para o *status quo*. Então com o passar dos anos e a implementação da democracia no Brasil, surge o desafio de repensar a educação a partir de paradigmas que colocassem o aluno como um ser que pudesse ter esperanças de

construir ativamente seu futuro. Percebe-se que a teoria histórico cultural exerceu significativa influencia nessa transição para uma educação mais significativa. Essa abordagem influenciou a lei de diretrizes e bases de educação de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que se basearam no modelo ensino aprendizagem construído através da interação do educando com o meio (MORTATTI, 1994). Por isso, podemos entender o quanto a teoria de Vygotsky tem estado viva nos documentos oficiais da educação brasileira que diz:

“Faz-se necessário abordagem do contexto social desse aluno na perspectiva de conduzir a ações pedagógicas do professor tendo em vista os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo para a escola e com isso possa dar significado ao conteúdo trabalhado em sala de aula” (BRASIL, 1997).

Por essa abordagem necessária dos conhecimentos prévios destacados nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais percebe - se como é importante entender a construção do conhecimento por meio da teoria histórico cultural de Vygotsky. No fragmento da primeira tradução de "Pensamento e Linguagem", Vygotsky estabelece três momentos que são os níveis de desenvolvimento real e potencial, e a zona de desenvolvimento proximal localizada entre esses dois níveis, descritas da seguinte forma por Coll et all (2004).

Na visão sócio interacionista há três níveis de desenvolvimento da aprendizagem, nível de desenvolvimento real que a criança possui ou faz sozinha, o que ele pode alcançar com a ajuda de um adulto que é o nível de desenvolvimento potencial e entre esses está o que ele vai instrumentalizar na escola que é o nível de desenvolvimento proximal.

Segundo Prestes (2010), a zona de desenvolvimento proximal perdeu o seu sentido original quando traduzida para o inglês. Isso para que esse conceito se mostrasse menos marxista e menos comprometido com o regime socialista. Assim, zona de desenvolvimento proximal passou a ser muito difundida e também muito banalizada. E expressão em russo escolhida por Vygotsky foi *blijaichego razvita*. No sentido original Vygotsky utiliza essa expressão para se referir a uma zona de desenvolvimento com possibilidades. O termo proximal utilizado no inglês, significa algo de imediato e com resultados observáveis. Isso não é o que pensava Vygotsky. A *blijaichego razvita* tem a intenção de demonstrar as funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo. Assim, seria algo como zona de desenvolvimento iminente, com características de possibilidades de desenvolvimento. Assim, prosseguiremos neste texto com o

significado que se popularizou como zona de desenvolvimento proximal. No entanto, é necessário que se tenha em mente o sentido original de zona de possibilidades de desenvolvimento.

A zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã (Vygotsky, 2006). A chamada zona de desenvolvimento proximal pode ser definida por Antunes (2012, p. 299) como:

A distância entre o nível de resolução de um problema ou uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando independente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outras pessoas (pais, professores, colegas e outros), mas compete aos mais experientes essa tarefa.

Essas etapas do desenvolvimento teorizados por Vygotsky, nos trazem à tona novos paradigmas com maior participação do aluno no processo de ensino aprendizagem. E conseqüentemente um maior interesse desse pelo processo, visto que é levado em consideração a sua bagagem social e cultural, assim como sua participação como fundamental também aumenta a responsabilidade do professor. Para Vieira e Campos (2009), o professor tem papel extremamente importante como mediador entre o aluno e o conhecimento, modificando a aprendizagem com atividades problematizadoras, questionadoras e de diálogo. Envolvendo soluções de problemas e levando a conceitos para que os alunos construam seu conhecimento a mediação é ponto crucial no processo de aprendizagem dentro da teoria de Vygotsky, traz ao trabalho do professor maiores desafios. Segundo Gil e Costa (1996), o professor passa a ser questionador e se sugere a mudança do professor expositor do ensino tradicional, para um professor mediador e orientador. Portanto, as teorias de Vygotsky sobre as zonas de desenvolvimento de aprendizagem e sua construção por meio da mediação do professor são de fundamental relevância na construção desses novos paradigmas para a educação Brasileira.

3. A Defectologia

Como já foi dito Vygotsky influência também a educação inclusiva, pois trabalhou muito com pessoas com deficiência no instituto de Defectologia em Moscou.

Ele abordagens importantes para o enfrentamento da inclusão tais como a compensação, a mediação e o direito dessas crianças poderem ter um acompanhamento individualizado.

A defectologia foi assunto descrito por Vygotsky e seus colaboradores, como Luria e Leontiév. Durante os seus estudos na União Soviética, nas décadas de 1920 e 1930 foi elaborada sua obra *Fundamentos da Defectologia*. Nela eles abordam a limitação da Psicologia de sua época, apoiada apenas em pesquisas quantitativas, realizadas em crianças com deficiência. Para eles esta premissa na quantificação criava métodos e estratégias que não condiziam com os trabalhos com deficientes, somente serviam para medir o grau do defeito, mas deixavam de lado o defeituoso. Também cita outras correntes como os anatomistas e os fisiologistas, que se baseavam apenas na quantificação, nos cálculos, nas diferenciações, mas deixavam de lado as peculiaridades das crianças com defeitos.

Por isso, a teoria histórico cultural propôs a criação da defectologia como uma ciência de objetivos específicos e metodologias próprias. Essa nova ciência se baseava mais na qualificação do que na quantificação, com a premissa de efetuar trabalhos para que a criança com defeito pudesse superar suas dificuldades. Nesse sentido foi trabalhado o conceito de compensação e supercompensação, que será abordado mais adiante. Vygotsky se baseou nos estudos de Sten e Adler, que trabalhavam esse termo da compensação e partiam do pressuposto, que também remete a Nietzsche: “aquilo que não mata me fortalece”. A compensação como reação da criança ao defeito é parte central e básica da defectologia e esse pressuposto vai ser fundamental para a educação inclusiva.

Na educação inclusiva Vygotsky deixou legados teóricos fundamentais como a compensação social aplicada a alunos com deficiências. Esse legado fazia parte de uma visão maior do próprio Vygotsky que era compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior e criar sua teoria geral do desenvolvimento humano (RIVIERE, 1985). A compensação social seria uma reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais como a mediação simbólica (NUEMBERE, 2008). Para isso Vygotsky lutou pela criação de uma nova visão na União Soviética com relação a criança com deficiência. A relação com o outro para o aluno com deficiência emerge do plano sócio psicológico, nessa troca se localiza os interesses deflagradores de possibilidades para ele.

Segundo Freire e Costa (2015), na compensação o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções do organismo. Ele ativa e desperta o organismo para redobrar a atividade que compensará o defeito e superar a dificuldade. O defeito age como um estímulo ao desenvolvimento. O defeito contém também o estímulo para a formação da compensação ou superação. A elevada tendência

em direção ao desenvolvimento é originada pelo defeito, a lei da compensação e superação revela o caráter criador do desenvolvimento (FREIRE E COSTA, 2015).

Vygotsky defendia também o conceito de plasticidade na construção do desenvolvimento do aluno com deficiência. Segundo ele a inteligência não é estática, mas dinâmica e com tendência a evoluir. Também não é inata, mas se constrói na troca com o meio ambiente. Vygotsky defende que a deficiência não era impedimento para a aprendizagem e nem para a mediação. Inclusive defende que a mediação é fundamental para o desenvolvimento educativo do aluno com deficiência.

Por isso o trabalho com os signos segundo Freire e Costa (2015), é de fundamental importância para os alunos com deficiência. Para que possam representar simbolicamente os lugares, ruas, sons e para se criar conceitos sobre os objetos, os signos são instrumentos da atualidade psicológica, irão atuar juntamente com as linguagens nas relações interpessoais, gerando a relação Inter-psicológica e pôr fim a relação intra-psicológica. Por isso o professor ou outro mediador são fundamentais na construção dos pressupostos da teoria histórico cultural na educação inclusiva.

A principal obra de Vygotsky já citada para seus estudos com pessoas com deficiência é Fundamentos da Defectologia. Segundo Porto e Oliveira (2010), essa obra abrange estudos que Vygotsky realizou nas décadas de 1920, como já descrito anteriormente, na cidade de Gomel quando trabalhou com jovens abandonados, órfãos, pessoas desligadas de suas famílias e outros com doenças causadas pela demência. A União Soviética passava por uma grave crise de abastecimento em 1921, que levou a morte de 6 milhões de crianças e que agravou a situação, também crianças com distúrbios, deficiências, delinquência e prostituição. A defectologia seria a área do saber que estuda a pessoa com o que Vygotsky chama de defeito, segundo Porto e Oliveira (2010), para Vygotsky o que importava era o enfermo e não a enfermidade, por isso é preciso dar as condições para que o enfermo consiga superar suas dificuldades perante a enfermidade. No caso do defeito ou deficiência, o importante para ele eram as crianças que ele trabalhava e não seu estado físico.

Para Vygotsky a criança com deficiência precisa de caminhos alternativos e recursos especiais e diferentes para se desenvolver (PORTO e OLIVEIRA, 2010). Isso estava bem inserido no contexto histórico da recém-criada União Soviética que buscava todas as formas de inspiração e superação para reconstruir o país arrasado pela guerra civil e pelo isolamento econômico e político. Na defectologia Vygotsky defendia as relações sociais como meio de superação dos defeitos da criança. Segundo Porto e Oliveira (2010), a defectologia tem seu desenvolvimento pautado nas relações sociais e

nas vivências que favorecem o desenvolvimento das compensações do potencial humano. Os autores defendem que o meio tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, o contato com a cultura e com as relações sociais oferecidas a elas pelos grupos que às cercam, são fundamentais para isso.

Outro ponto importante já citado anteriormente, diz respeito a compensação na criança com defeito. O termo compensação segundo Andrade e Smolka (2012), foi cunhado por Vygotsky de Alfred Adler (1870-1937), um médico vienense que criou a ideia do direcionamento para uma meta ou finalidade do comportamento em seus trabalhos com pessoas com deficiência, Adler¹ utilizou o conceito de compensação para suas pesquisas, o que também foi usado por Vygotsky. Os primeiros textos de Vygotsky sobre a deficiência remontam a 1924, quando do seu contato, com surdos, cegos e deficientes mentais, neles ele chegou à conclusão que as crianças com defeitos eram 95% saudáveis e com potencial para um desenvolvimento normal (ANDRADE e SMOLKA, 2012).

A compensação é meio primordial para o êxito na construção do conhecimento e desenvolvimento nas crianças com deficiência. Porto e Oliveira (2010), dizem que: “As aspirações psíquicas são tão intensas em direção à compensação da deficiência que é possível abrir novos caminhos para o desenvolvimento de outras habilidades nas crianças com deficiência”.

Segundo os autores, a criança não será limitada pela deficiência. Por exemplo, o cego continuará cego, mas não será limitado pela cegueira, visto que sua limitação será compensada pelo uso de outros sentidos, como o toque e a audição e assim sucessivamente. Isso é base da tese central da defectologia, que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Vygotsky não concordava com o tratamento de isolamento dado ao deficiente. Possivelmente ele observou isso nos desvalidos de guerra da União Soviética e nos tratamentos dados pela psicologia e medicina soviética de seu período. Ele defendia que a criança com defeito deveria estar interligada à sociedade o máximo possível, porque poderiam superar suas limitações. Por isso a defesa intransigente de Vygotsky, com relação ao papel da mediação no desenvolvimento da compensação da criança com deficiência.

Segundo Porto e Oliveira (2010), Vygotsky define a origem biológica da deficiência como núcleo primário, mas dá mais importância às interações sociais que ele define como núcleo secundário e onde se dá o desenvolvimento do deficiente, por isso os autores citam a importância de se entender a deficiência pelos aspectos sociais. A partir daí a escola tem papel central no avanço dessas premissas na criança com

deficiência e o professor é figura ímpar no processo de desenvolvimento e interação do deficiente, pois é primordial a sua mediação².

Outro aspecto fundamental levantado pelos autores é sobre os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências de vida, o levantamento de seus conhecimentos e a valorização de suas experiências de vida são fundamentais para contextualizar o ensino e criar estratégias plausíveis para se alcançar os objetivos mediados na construção do conhecimento nos alunos com deficiência. Esses devem ter forma distinta e individual, o que exigirá afinco e responsabilidade dos professores que terão de se empenhar em buscar alternativas para atingir tais objetivos. É desafiador, mas ao mesmo tempo é empolgante, com certeza foi o mesmo sentimento que definiu os rumos da construção teórica de Vygotsky quando ele se deparou com as crianças e jovens com deficiência em Gomel e aliou isso a um espírito criativo e revolucionário, que logrou lhe dar vigor e ao mesmo tempo seriedade na elaboração de respostas a essas demandas. É dessa forma que se continua a superação das limitações ligadas aos alunos da educação inclusiva, que travam lutas desafiadoras para terem seus direitos respeitados.

4. As Neurociências e a influência do contexto

Numa outra tese Vygotsky fala da importância do cérebro como órgão vital no desenvolvimento humano. No funcionamento biológico e psicológico, o cérebro ocupa lugar fundamental para as atividades mentais. Vygotsky o via como um sistema aberto e moldado em suas estruturas e funcionamentos pelos processos históricos independente do seu tamanho (COELHO, E PISON, 2011).

O cérebro humano não é um sistema de funções físicas e imutáveis, mas um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Para Vygotsky o cérebro não era apenas uma parte física do homem, mas era vital para seu desenvolvimento, pois o homem não é um ser apenas biológico, mas com a interação e o desenvolvimento do conhecimento ela passa de ser biológico para ser sócio histórico. O cérebro humano nesse sentido concentra através do conhecimento, toda essa carga sócio cultural que irá influenciar em como esse cérebro funciona, pois ele não é nesse sentido um órgão estático e sim pode ser transformado. Neste sentido Oliveira (2010, p.24), comenta essa tese vygotskyana:

Lúria, um dos principais colaboradores de Vygotsky, é um dos grandes expoentes da neuropsicologia. Nessa área realizou inúmeras pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, mas sempre recordando que seus estudos se baseavam nas pesquisas de Vygotsky. Lúria, citado por Andrade e Smolka (2012), dizia que o cérebro é como um concerto, diferenciando o cérebro em funcionamento (aquilo que muda) e o cérebro funcional (aquilo que permanece) e se partindo em diferentes dinâmicas neurofisiológicas como processos bioquímicos, eletroquímicos, sequenciamento das redes neurais, times, plasticidades, metabolismo energéticos e outros. Por isso Lúria (1981), o comparava ao concerto, pela permanência da dinâmica como regras ou leis de funcionamento, como hierarquias nos períodos de desenvolvimento e nas ordens de amadurecimento de áreas específicas. Vygotsky fez muitas referências à plasticidade do cérebro quando teorizava o conceito de compensação nas suas pesquisas sobre defectologia, aliás, os primeiros textos dele sobre o cérebro em 1924 estavam relacionados ao trabalho com deficientes com problemas de cegueira, surdez, e deficiência mental.

Seus trabalhos sobre a questão cerebral tiveram muita influência das teorias de Ivan Pavlov sobre o reflexo condicionado, mas também sofreu forte influência dos estudos de Darwin. A sua concepção da abordagem histórico-cultural e sua influência na questão cerebral, tem inspiração em estudos de Durkheim, Lamarck, Skinner, mas também escritos de Marx e principalmente de Engels, que observavam algumas diferenças que produziram um abismo entre os homens e os animais, como a posição ereta do corpo, o uso das mãos, a linguagem e o cérebro, aliás, Engels (1979), fundamenta a importância das mãos como pressuposto para o surgimento das ferramentas e das atividades humanas. Vygotsky apoiado nesses pressupostos liga a mão ao cérebro, estudando a percepção e a motricidade com o funcionamento cerebral mais interconectado (ANDRADE e SMOLKA 2012).

Lúria, na continuação dos trabalhos de Vygotsky, fala da gênese e estruturação do cérebro, como uma via de mão dupla entendidas de acordo com uma dialética do desenvolvimento, para ele o cérebro é constituído de três áreas. A primária ligada à sua percepção biológica, as áreas secundárias ligadas às informações contextuais que ele recebe e a principal área, a terciária que são as mais complexas do cérebro, por isso ele se baseava na proposta de Vygotsky do cérebro como um sistema funcional complexo. As áreas terciárias exercem um papel decisivo na organização, planejamento e verificação de ações, suas conexões interligam todas as áreas do cérebro, por isso ela

exerce domínio sobre as outras áreas. Também ele analisa a importância do córtex pré-frontal como fundamental na regulação das atividades humanas.

Vygotsky se interessou muito pelos casos de demência, leu vários artigos a partir de 1920, que foram fundamentais para a elaboração da sua obra: Fundamentos da Defectologia. Onde ele demonstra sua confiança em seu método de trabalho e suas concepções acerca da natureza social do homem e nas potencialidades do desenvolvimento humano (ANDRADE e SMOLKA 2012), isso fundamentaria os trabalhos posteriores de Alexander Luria. Segundo Freitas (2006), ele se preocupava muito com os processos mentais, como a sensação, percepção, linguagem, pensamento e memória. Para ele, especificamente sobre percepção, primeiro ela tem o tom cortical necessário, segundo realiza a análise e síntese das informações recebidas e em terceiro se ocupa dos movimentos que dão à conduta perceptiva, seu carácter ativo (LURIA, 1981). Sobre as sensações, elas devem estimular e ativar o funcionamento das células nervosas unindo-as ao processo neurológico. Compete ao cérebro organizar um sistema de comunicação com milhares de dados.

A plasticidade do cérebro interessou muito a Luria e Vygotsky, tanto que ambos aplicaram suas pesquisas sobre o assunto ao conceito de defectologia, tentavam entender o processo da plasticidade cerebral. Abreu (2006), fala que a plasticidade cerebral permite a transformação através da interação social, pois as funções sociais apropriadas se tornam individuais. Emiliano e Tomás (2015), dizem que a plasticidade do cérebro leva a sua capacidade de adaptar-se diante das influências ambientais, tanto na infância como na fase adulta. Para Morales (2005), a plasticidade do cérebro reestabelece e restaura funções desorganizadas por condições patológicas, isso tira a condição estática do cérebro. Esse fenômeno da plasticidade cerebral e o desenvolvimento do sistema nervoso está intrinsecamente ligado ao contexto sócio-histórico-educativo, por isso a importância das construções culturais e históricas influenciarem no funcionamento cerebral, fornecendo subsídios importantes para a mediação do indivíduo com seu contexto social e histórico.

5. A Teoria Histórico-cultural em Cuba

As teorias de Vygotsky já são bem utilizadas nas práticas dos educadores em Cuba, principalmente na educação de crianças na fase pré-escolar citada nas teses de mestrado de Silva, Guimaraes e Garms (2011), que abordaram como os documentos cubanos citam a aplicação da teoria histórico cultural na fase pré-escolar em Cuba.

Mostram o papel das brincadeiras como forma de dar significado aos novos signos e linguagens aprendidos pelas crianças cubanas, por isso a pertinência do estudo da influência da teoria histórico cultural em Cuba.

Em Cuba, a teoria histórico cultural chegou com as propostas de mudanças educacionais que foram implantadas no país no ano de 1971, durante os anos de 1978 e 1988 tiveram sua regularização. A influência das teorias de Vygotsky na educação em Cuba, principalmente a educação especial e a educação infantil se deram por meio da divulgação de publicações, artigos educacionais e psicológicos, tendo também muita influência nessa área (DIGIOVANINI, 2010).

O sistema cubano adotou como enfoque educacional a visão histórico cultural que visava a construção do Novo Homem proposta por Lênin, abarcando os ideais da recém-criada revolução cubana. Os pressupostos históricos culturais influenciam até hoje as propostas metodológicas em Cuba.

A influência de Vygotsky em Cuba, também se fazia pelo contexto histórico vivido pelo país a partir da revolução cubana de 1959. O país se aproximou da União Soviética e num mundo bipolarizado teve a ajuda desta, não só no abastecimento econômico, mas de várias formas, pois os soviéticos queriam marcar um território comunista na América. Principalmente num ponto estratégico como era Cuba, localizada próxima aos Estados Unidos, grande inimigo soviético.

Os norte-americanos perderam sua influência sobre o país, pois Cuba antes da revolução era tido como um paraíso turístico utilizado pelos norte-americanos. A mudança para a influência soviética é um marco fundamental para o período da guerra fria. Por isso o apoio incondicional dos soviéticos aos cubanos, não só com suporte econômico e militar, mas também acadêmico e teórico. Daí Vygotsky ter adentrado à educação cubana.

A abordagem histórico-cultural, como já dita, influenciou principalmente a educação pré-escolar e infantil em Cuba. Tanto que os documentos oficiais enfatizam muito à mediação da criança com o adulto, algo primordial dessa teoria, um desses documentos de 1994 diz:

No transcurso dos diferentes tipos de atividades e as formas de comunicação e interrelação que se estabelecem entre as crianças e os que a rodeiam, se formam diversas capacidades, propriedades e qualidades de sua personalidade. Ainda que as diferentes atividades contribuam ao desenvolvimento infantil, existem algumas que resultarão mais significativas em uma determinada etapa. A comunicação emocional com o adulto, na lactância: a atividade com os

objetos, na idade adulta, e o jogo, na idade pré-escolar, devem estruturar a aprendizagem e a educação. (CUBA, 1994 p.5)

O documento ressalta a importância das etapas da educação cubana e os pontos estratégicos, nos quais a abordagem histórico-cultural irá influenciar em sua constituição como tais. No contexto dos alunos da fase pré-escolar ou lactância, mostra a relação emocional da criança com o adulto, através destas, os adultos lhes transferem as primeiras construções sociais, fase que Vygotsky definiu como o primeiro estágio do desenvolvimento da fala. Depois cita a importância dos objetos na fase adulta, onde a relação dos signos e da fala ganham importância primordial na elaboração dos conceitos estabelecidos culturalmente e socialmente. Também cita a utilização dos jogos, primordiais para a educação infantil e pré-escolar em Cuba como forma de interpretação dos signos e também de estratégia de mediação da zona de desenvolvimento real com a zona de desenvolvimento proximal.

Os documentos enfatizam a necessidade da realização de atividades e da comunicação da criança com os adultos. Daí a construção social do conhecimento. Essa construção social era primordial para um país que acabava de adotar um novo sistema econômico e teve de construir uma nova geração que abarcasse um novo modelo, não só na forma teórica, mas também na vivência cotidiana. O aporte da abordagem histórico-cultural ajudou na legitimação dessa construção, encucando que o homem é produto desta, faz parte dela e a pode transformar, fato essencial ao processo revolucionário. Com certeza a abordagem histórico-cultural pôde proporcionar isto, como ocorreu na União Soviética, mas também se correu o risco dela produzir um indivíduo autônomo que poderia contestar tal sistema fechado. A autonomia é pressuposto importante da abordagem histórico-cultural, mas perigoso para uma ditadura.

Vimos que, as teorias histórico culturais estão a bastante tempo presentes na educação brasileira, mas ainda enfrenta desafios no processo ensino aprendizagem. Sua importância na educação inclusiva com bons resultados, suas pesquisas em neurociência e o exemplo de sua influência na educação cubana nos leva a propor caminhos para que na educação básica também haja abertura para um melhor conhecimento da teoria histórico cultural, bem como sua aplicação no cotidiano escolar possa surgir como alternativa para obtermos resultados satisfatórios e significativos no processo ensino aprendizagem. É o que abordaremos nas considerações finais

6. Considerações finais

Ao considerar o exposto nesse artigo recorreremos aos dizeres de Demerval Saviani sobre a escola. Para ele, nesse quadro atual a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto a ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, Saviani (2005, p.07).

No pensamento de Saviani a escola é o grande instrumento para poder trazer transformações sociais significativas a sociedade atual e ela tem papel fundamental, pois nela pode haver promoção da inclusão através da aprendizagem significativa e isso leva em conta a realidade de seus alunos. Por isso é pertinente, o aprofundamento sobre as teorias histórico - cultural aplicados no processo ensino aprendizagem, tornando prático o que é pensado por Demerval Saviani e outros teóricos da aprendizagem brasileira de uma educação transformadora e para isso deve-se sempre considerar o que ainda resiste a implementação das abordagens pedagógicas que trazem novas perspectivas a educação.

A educação tradicional é fundamentada num ensino que não considera as mudanças profundas ocorridas em nosso tempo. Não se interessa pela realidade de seus educandos, trabalha a favor da reprodução de um sistema que favorece apenas uma pequena elite e quer garantir sua manutenção portentosa, protelando trazer melhorias significativas para o aprendizado em sala de aula. A teoria histórico cultural vem sendo uma alternativa importante para o processo ensino aprendizagem, por incluir uma nova dinâmica para os alunos e professores que poderão tomar consciência de seus papéis protagonistas nesse processo, perspectivando uma ruptura com os velhos paradigmas educacionais e uma possível transformação da escola atual. Tornando-a atrativa, perseverante no seu papel e verdadeiramente transformadora de realidade.

Portanto, essa é a contribuição dessa pesquisa e desse artigo trazer à luz a reflexão de que precisamos de mudanças no cotidiano escolar, que o conhecimento do aluno é importante no processo e que o professor não seja um mero reproduzidor, mas sim pesquisador reflexivo e consciente e que a escola seja transformada e transformadora.

Para isso uma das propostas é que o professor de sala de aula da educação básica tenha acesso mais profundo a teoria histórico cultural para o processo de ensino aprendizagem. Muitos dos professores por vezes não aplicam essa abordagem, porque

não tem um conhecimento mais profundo dela. Além disso, esbarram no modelo tradicional de educação desenvolvida na maioria das escolas brasileiras, com propostas curriculares voltadas para ele. Por se ter uma possível limitação do tema, é preciso o aprofundamento do conhecimento dos professores sobre o modelo histórico cultural para o processo ensino aprendizagem.

As escolas inclusivas são um bom exemplo do quanto será proveitoso na sala de aula, a aplicação de uma abordagem histórico cultural na prática. Algumas estratégias utilizadas nas escolas que trabalham com alunos inclusivos podem ser adaptadas nas salas de aula convencionais, essas seriam mostradas através de oficinas pedagógicas, ou então apostando em minicursos e palestras que abordarão aos professores os principais pressupostos da teoria histórico cultural e os resultados que se pode obter em sala de aula. Vemos que Cuba adotou com relativo sucesso o modelo histórico cultural tendo resultados relevantes na educação cubana e chegando a níveis de países desenvolvidos. Na neurociência resultados importantes foram alcançados. Seria interessante que os próprios professores tivessem acesso a essas informações, o que seria mostrado nas oficinas.

A intenção desse trabalho não é trazer um modelo revolucionário que irá mudar de uma vez os problemas seculares da educação brasileira, visto que não é meramente a implantação de um modelo de ensino que pode, como remédio, sarar as enfermidades que atacam a educação do Brasil, mas a proposta é termos outro modelo ou perspectiva que possa mudar o quadro atual do desinteresse e falta de objetivos significativos. Importante é que a teoria histórico cultural pode servir como alternativa e uma ferramenta a mais para que se chegue ao que importa, que é considerar a relevância de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alberto: A psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Filosofia, educação, sociologia e psicologia, Julho, 2006.
- ANDRADE, Joana de J., SMOLKA, Ana L. B., Reflexões sobre o desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vygotsky, Psicologia em estudo, Maringá, v.17, n.4 p.699-709, out/dez 2012.
- ANTUNES, Celso. Na Sala de Aula. Peliópolis. ed. Vozes, 2012.
- AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por Investigação: Problematizando as atitudes em sala de aula. in: ensino de ciências: unindo a pesquisa a prática. São Paulo. Thompson p. 1923, 2014.
- BORTOLANZA, A. M. E., RINGEL, Fernando: Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico: educativa, Goiânia, v.19, n.1, p.1020-1042, set/dez. 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.
- FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, p.138. 1997.
- COELHO, Luana, PISONI, Sirlene, Vygotsky: sua teoria e a influência na educação, Revista e pedagogia. Vol.2. nº1. Agost, 2012.
- COOL, C. et al (org). Desenvolvimento psicológico e educacional. v.2 psicologia da educação escolas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 2. ed. tradução: Fátima Murad. Cool.
- COSTA, D. & FREIRE, A. Superando limites: O conhecimento de Vygotsky para a educação especial, SCIELO, 2015.
- CUBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN EDUCA A TU HIJO. Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. Vol.199. La Havana: Editorial Pueblo y educación. 1944, p.49.
- DALA SANTA, Fernando, BARONI, Vívian, As raízes marxistas do pensamento de Vygotsky: Contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural, Kenesis, Vol. VI, nº12, Dezembro 2014, p.1-16.
- DIGIOVANINI, A. M^a. P., Vygotsky em Cuba, tese de doutorado, UNESP, 2010.
- EMILIANO, J. M., TOMAS, D. N., Vygotsky: A relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. CADERNOS DE EDUCAÇÃO: ENSINO E SOCIEDADE, v.2, p. 59-72, 2015.
- ENGELS, F. A dialética da natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. FREITAS, Neli k., Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky, ciência e cognição. v. 09. UDESC, Florianópolis, 2006.

LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos primeiros representantes russos. Uberlândia. EDUFU, 2013

LÚRIA, A. Fundamentos de Neuropsicologia. São Paul: Ed. USP 1981.

MAGGI, N.R., AMÉRICO. R. M. Artigo: linguagem, aprendizagem, e tecnologia da informação. Uma leitura no âmago do sociointeracionismo segundo Vygotsky. 2015.
MORTATTI. M. R. L. Os sentidos da alfabetização, São Paulo, 1994.

NUENBERG. A.H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência, Revista: Psicologia em Estudo. Vol. 13 n.2, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky- aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio histórico. ed. São Paulo, 2010.

PORTO, M. D., OLIVEIRA, M. D. M. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: concepções e práticas na perspectiva de professores. ed. Aplicada, Brasília-DF, 2010.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semiovitch Vygotski no Brasil, repercussões no campo educacional, UNB, Brasília, 2010.

REZENDE, Lucineia Aparecida de. Leitura e formação de leitores: vivência teórica prática. Eduel, 2009.

RIVIERE, A. La psicologia de Vygotsky Madrid: Visor libros, 1985.

SAVIANI, Demerval. Educação no Brasil: Concepção e desafio para o século XXI, Revista: HISTEDBR on-line, Campinas, n.3, jul.2001.

SILVA, E. A., GUIMARÃES, C. M^a., GARMS. M^a. Z. Contribuições da teoria histórico-cultural à pedagogia da infância e ao trabalho do professor da educação infantil. PUCPR, EDUCERE, 2011.

VIVEIRO, A.A., CAMPOS, L. M. L. Estratégias de ensino na formação de professores de ciências: investigando alguns aspectos da prática docente: In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA. Anais. Santa Catarina: ABRAPEC, P. 15-27, 2009.

VIGOTSKY, L. S. Linguagem e pensamento. São Paulo. FNDE. 2008.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo. ed. FNDE, 2010.

Artigo 3. Resistências e Possibilidades de Aplicação da Abordagem Histórico-Cultural na Educação Básica: um estudo com grupos focais em escolas públicas de Anápolis

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar os resultados das análises e discussões de grupos focais, sobre o tema da abordagem histórico-cultural, realizados com professores em duas escolas da rede Municipal de Anápolis. O CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto voltado a educação infantil, e a escola Cora Coralina voltada a educação fundamental de 1º fase. Ambas têm como proposta a teoria histórico-cultural contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas. A escolha pelo grupo focal se deu por ser modelo de pesquisa qualitativa e semiestruturada. Segundo Trad (2009), ele é uma forma de entrevista em grupo que se baseia na interação entre as pessoas, criando ambiente favorável à discussão. Foram realizadas duas sessões de grupo focal entre os dias 22 e 24 de janeiro de 2019 nas escolas pesquisadas, com a participação de dezesseis professoras, nove da escola Cora Coralina, e sete do CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto. A análise e discussão dos dados fornecidos pelos grupos focais, trouxeram informações importantes sobre o objetivo da pesquisa, que foi verificar se há resistências a aplicação da abordagem histórico-cultural em sala de aula e também apontar as possibilidades dessa abordagem na prática pedagógica. Entre as conclusões, verificou-se que há ainda a prevalência do ensino tradicional nas práticas docentes nas duas escolas. Também foi notada a dicotomia entre teoria e prática pelos docentes, tanto na graduação quanto na formação continuada. Além disso, a análise dos dados revela que, na percepção dos docentes, a escola tem se ocupado com outros papéis e realizado tarefas que não lhe pertence em detrimento do foco no aprendizado do aluno.

Palavra-chave: Vygotsky; Escola Pública; Ensino Tradicional; Socio-interacionismo

ABSTRACT

This article aims to show the results of analyzes and discussions of focus groups held with teachers at two schools of the Municipality of Anápolis. The CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto was directed to early childhood education, and the Cora Coralina school focused on elementary education in the first phase. Both have as proposal the historicalcultural theory contemplated in the Pedagogical Political Projects of the schools researched. The choice of the focus group was a qualitative and semi-structured research model. According to Trad (2009), it is a form of group interview that is based on the interaction between the people, creating environment conducive to the discussion. Two focus group sessions were held between January 22 and 24, 2019 in the schools surveyed, with the participation of sixteen teachers, nine from the Cora Coralina school, and seven from CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto. The analysis and discussion of the data provided by the focus groups brought important information about the purpose of the research that was to verify if there is resistance to the application of the historical-cultural approach in the classroom and also to point out the possibilities of this approach in pedagogical practice. Among the conclusions, it was verified that there is still the prevalence of traditional teaching in teaching practices in both schools. Also noted was the dichotomy between theory and practice by teachers

both in undergraduate and continuing education. In addition, the analysis of the data reveals that, in the teachers' perception, the school has been busy with other roles and performed tasks that do not belong to it instead of focusing on student learning.

Keyword: Vygotsky; Public school; Teaching Traditional, practical.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar as discussões das análises de dados colhidos por meio de grupos focais com professores, realizados em duas escolas da rede municipal de Anápolis, com modalidades de ensino distintas, o CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) Cristiane Alves de Almeida Peixoto que tem como foco a educação infantil do berçário ao jardim II e a escola Municipal Cora Coralina que tem como foco o ensino fundamental de 1º fase (do 1º ao 5º ano). A escolha de tais escolas se deu pelo fato delas adotarem em suas propostas metodológicas a teoria histórico-cultural, conforme pode ser demonstrado pela leitura de seus projetos político pedagógicos.

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar em que medidas tais propostas têm acontecido em sala, e se não estão, quais são os entraves e resistências para tanto. Também constitui objetivo deste trabalho analisar as possibilidades dos principais conceitos da teoria histórico cultural em sala de aula. Para levantamento de dados foi realizado duas sessões de grupo focal com professores, uma no CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto e outra na Escola Municipal Cora Coralina. A escolha do grupo focal se deu porque, segundo Trad (2009), é uma forma de entrevista em grupo que, diferente das entrevistas individuais, se baseia nas interações entre as pessoas, criando um ambiente favorável as discussões, Gaskell (2002), diz que ele propicia debate aberto e acessível e Trad (2009), complementa que ele tem custos baixos e possibilidades de dados válidos e confiáveis. Criar esse clima de informalidade e ao mesmo tempo de discussão nos levou a adota-lo.

Por meio da análise dos grupos focais pode-se perceber alguns fatores relevantes com relação às questões apontadas das resistências e das possibilidades da teoria histórico cultural em sala. Mas também outros fatores foram levantados tais como a dicotomia entre a teoria e a prática, a necessidade de aprofundamento dos conceitos da teoria histórico cultural, a prevalência do ensino tradicional, assim como o debate sobre o papel da escola na atualidade.

Participaram dezesseis professoras, sendo sete do CEMEI e nove da escola Cora Coralina. Não houve participação masculina, pois, o quadro docente de tais escolas é formado exclusivamente pelo sexo feminino.

1. Sobre o grupo focal

Os grupos focais, como defende Morgan (1997), são pesquisas qualitativas com entrevistas grupais caracterizadas pela interação. Ketzinger (2000), diz que o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, baseados na interação e comunicação. Outra característica do grupo focal é defendida por Gaskell (2002, p. 79), que considera que o grupo focal propicia um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Tais proposições foram motivadoras pela escolha do trabalho com grupo focal. Também ele proporciona ao pesquisador observar a subjetividade dos participantes, relacionando as informações colhidas na entrevista em conjunto com as percepções, crenças e atitudes. O grupo focal também possibilita perceber além da linguagem verbal, também a não verbal. Por isso na construção metodológica do grupo focal participa como pesquisador não apenas o mediador (coordenador), mas também o observador (es).

O grupo focal é de origem anglo-saxônica e surge em meados da década de 1940 com Robert Merton que com a lente da psicologia social de Columbia, testou as reações às propagandas e transmissões no rádio durante a 2ª guerra mundial. Posteriormente o campo de marketing passou a adotar esse modelo para testar produtos. Segundo Trad (2009), nas ciências sociais, o grupo focal passou a ser utilizado primeiramente no campo da política e nas décadas de 1980 e 1990 também passou a fazer parte dos estudos na área de saúde e educação, dentre outras áreas.

Trad (2009), postula que para realizar o grupo focal é necessário seguir alguns critérios como: estabelecer proposta da sessão, observar os recursos utilizados como a sala protegida contra ruídos e interrupções, propiciar um lugar neutro, uso de gravadores e em alguns casos de câmera com microfone ou notebooks. O número de participantes pode variar de 6 a 15, mas a média mais aceitável seria 10 participantes. O tempo de duração das sessões do grupo que pode variar de 90 minutos a no máximo 110 minutos. O perfil dos participantes que precisa ser homogêneo nas características que interessa na percepção do estudo em foco. Segundo Barbour e Ketzinger (1999), é importante que os incluídos tenham convívio com o assunto discutido. Também é preciso assegurar um clima confortável aos participantes. Observar o papel do moderador (possivelmente o pesquisador) que segundo Scrimshaw e Hurtado (1987 p.12), possui algumas atribuições como introduzir o tema, observar os participantes, buscar as queixas da comunidade, construir relações, observar as comunicações não verbais e também ter sensibilidade e bom senso, ser menos diretivo, não induzir o grupo e deixá-los a parte de

algumas regras como: falar uma pessoa de cada vez, evitar discussões paralelas, dizer livremente o que pensa e manter a atenção ao tema.

2. Metodologia

Descreveremos os procedimentos metodológicos para a realização dos grupos focais nas duas escolas pesquisadas.

2.1. Centro Municipal de Educação Infantil CEMEI: Cristiane Alves de Almeida Peixoto.

População pesquisada:

Participaram da pesquisa no CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto, 7 participantes com faixa etária de idade entre 30 a 55 anos e experiência em sala de aula variando entre 2 a mais de 20 anos. Participaram 6 professoras e uma coordenadora pedagógica, todas as participantes possuem graduação em pedagogia e duas possuem também outras formações em matemática e letras. Todas as participantes possuem pós graduação *latu sensu* na área de educação. A escola possui 7 turmas divididas entre jardim I e II, pré-escola, berçário e maternal I e II com alunos com idade entre 1 ano completo a 5 anos completos. Essa escola atende 112 crianças. Sua estrutura composta por 5 salas de aula e berçário atende tanto no turno matutino como no vespertino, possui também pátio, 2 parques, cantina, refeitório, secretaria, lavanderia, depósito, banheiro, coordenação, direção e banheiros para funcionários, foi inaugurada em 2002 na gestão do prefeito Ernani de Paula.

Para o trabalho pedagógico em sala de aula, a escola possui um projeto diretivo denominado 'Bom é ser criança'. A escola também se pauta por outros projetos como: inovação e cidadania (projeto da secretaria da educação), musicalização, alimento com amor, projeto de matemática. Todos fundamentados teoricamente na teoria histórico cultural. Também oferece formação continuada e estudos nos chamados momentos pedagógico em datas estipuladas pela secretaria de educação e lideradas pela diretora e coordenadora pedagógica.

Segundo Vygotsky, autor da teoria sócio interacionista, seu projeto principal de trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão "filogenética, histórico-social e ontogênica". Vygotsky traz a ideia do ser humano como "fruto" do contexto histórico e cita a pedagogia como sendo a ciência básica para o estudo do desenvolvimento humano por se tratar de uma síntese das disciplinas que

estudam a criança integrando os aspectos biológico, psicológico e antropólogo do desenvolvimento. (PPP, CEMEI, p.13)

Do local de realização do grupo focal

O grupo focal foi realizado numa sala de aula que também serve como sala de eventos, por ter espaço adequado para uso do retroprojeter e outros equipamentos eletrônicos. A sala apesar de se localizar na própria escola, contém os critérios necessários para se realizar o grupo focal, pois é confortável, com espaço para abrigar os participantes, colocação de mesa e cadeiras em forma de meio círculo, não tem interferência de sons externos, é arejada com estrutura para uso de equipamentos com câmera e microfone. O grupo focal se deu na semana de planejamento da escola, data pré-determinada pela secretaria municipal de educação.

Equipamento

Utilizou-se de um celular iPhone para filmar e gravar as falas e participações dos convidados. Houve o aviso prévio aos 7 participantes de que seria filmado e todos concordaram com a regra, inclusive assinando o termo de livre consentimento esclarecido. (TLCE)

Pesquisador e equipe

Além do moderador (que no caso era o pesquisador) também estiveram presentes quatro observadores com as funções de auxiliar o moderador na observação de percepções e atitudes dos participantes quanto ao roteiro semiestruturado. E também para cuidar dos equipamentos eletrônicos utilizados, observar a filmagem, contar o tempo e cuidar do termo de consentimento livre e esclarecido fornecidos aos participantes.

O encontro

O encontro se deu de forma amistosa e favorável. No início houve uma certa timidez na participação. Mas, ao longo dos questionamentos levantados, elas foram extrovertendo-se e participando com opiniões, expressando suas concepções diante das questões. Todas as professoras, de certa forma, deram suas contribuições, mesmo não

sendo nas mesmas questões. Ao final, consideramos que realizou-se de forma satisfatória.

2. 2. Escola Municipal Cora Coralina

População pesquisada:

Participaram do grupo focal na Escola Municipal Cora Coralina 9 participantes, sendo 8 professoras e 1 diretora, com faixa etária entre 31 a 50 anos com experiência de sala de aula variado entre 3 a 20 anos de experiência. As participantes tinham as seguintes formações acadêmicas, 8 em pedagogia, 1 em história, duas participantes tinham mais de uma formação, além de pedagogia também química e letras. A escola possui 12 salas de aula que atendem a 328 alunos entre 6 anos completos a 10 anos completos e são atendidos no turno vespertino, são 13 professores sendo que uma sala possui 2 professores. A escola também atende a inclusão, sendo 12 alunos inclusos. As salas de aula estão divididas em 3 primeiros anos, 3 segundos anos, 3 terceiros anos e 3 quartos anos. Além das 12 salas, a escola possui laboratório de informática, quadra de esporte, parque, 2 pátios externo, 2 banheiros feminino, 1 banheiro masculino, cantina, cozinha, sala de professores, diretoria, coordenação e secretaria e banheiro para funcionários.

Os trabalhos pedagógicos têm como direção, o projeto da secretaria municipal (inovação e cidadania) além de outros projetos como ler por prazer, olimpíada de matemática, contador de história, feira de ciências, oratória e portfólio: os estudos e a formação continuada acontecem nos encontros pedagógicos previamente datadas, pela Secretaria Municipal da Educação no calendário escolar.

Local do grupo focal

O grupo focal foi realizado numa sala de aula oferecida pela direção da escola, espaçosa, arejada e com pouco ruído externo que está de acordo com o modelo de lugar disponível para realização de grupos focais. As mesas com cadeiras foram colocadas de forma semicircular para que agrupasse os participantes de forma confortável e ao mesmo tempo pudessem ser alcançados pelo telefone celular iPhone que estava sendo usado na filmagem e na gravação de áudio. As participantes, com esse arranjo, puderam estar sintonizadas umas com as outras, fato que facilitou o contato e a interação delas. Foi oferecido cafezinho aos participantes e a acolhida ficou a cargo do moderador e dos

quatro observadores. O grupo focal foi realizado numa tarde de terça-feira em 22 de janeiro de 2019, na semana de planejamento da escola e da secretaria de educação.

Equipamento

Para realizar o grupo focal foi utilizado um aparelho celular iPhone para filmagem e gravação de áudio que foi colocado no centro da sala, as mesas e carteiras ficavam justapostas para que o aparelho pudesse alcançar todos os participantes.

Pesquisador e Equipe

Além do moderador (pesquisador) o grupo de observadores tinha 4 pessoas, sendo duas para observarem e anotarem suas percepções, emoções e características de cada participante, sendo tais graduadas em psicologia e também dos observadores responsáveis por monitorar o aparelho, tirar fotos, recolher os objetos utilizados e para eventuais emergências que pudessem ocorrer.

O encontro

Foram nove participantes do grupo focal sendo 8 professores e a diretora da escola. Desde o início constatamos uma boa participação dos convidados, o que foi facilitado pelo pesquisador pertencer ao quadro efetivo de tal escola no cargo de professor. Houve muita interação dos participantes e todos sem exceção puderam e deram sua opinião, como foi constatado nas filmagens e gravação. Os participantes expuseram opiniões, indagações, constatações e experiências de sala de aula referente ao tema de pesquisa e o resultado final foi considerado proveitoso para o grupo focal.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da escola Cora Coralina contemplam com embasamento teórico pedagógico a teoria histórico-cultural.

Nosso modo de trabalhar pedagogicamente está embasado na teoria de Vygotsky que afirma que o aprendizado do indivíduo parte das suas interações com os objetos que o cercam através dos processos de mediação do meio social em que vive. Os educadores devem possibilitar que as crianças se apropriem de elementos culturais para que possam adquirir habilidades de suas gerações anteriores. (PPP, Escola Cora Coralina p. 14).

3. Análise e discussão dos dados

Foram realizados, como já citado, duas sessões de grupo focal, uma ocorreu na Escola Municipal Cora Coralina no turno vespertino no dia 22 de janeiro de 2019. Participaram nove professoras que pertenciam ao quadro da citada escola conforme descrição já feita da população pesquisada. Esse primeiro grupo focal teve duração total de 55 minutos, período que ficou abaixo do ideal para o grupo que varia de 90 a 110 minutos (TRAD, 2009). No entanto, pensamos que foi o suficiente para levantamento dos dados necessários e também atendendo ao tempo permitido pela direção para a liberação das professoras. O segundo grupo focal ocorreu no CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto com sete participantes ao todo, sendo seis professoras e uma coordenadora pedagógica. Essa segunda sessão foi realizado no turno matutino do dia 24 de janeiro de 2019 e teve a duração de 70 minutos, já bem próximo do tempo ideal de no mínimo 90 minutos, apesar disso foi suficiente para se exibir os dados necessários e assim como afirma Trad (2009), se o tempo foi suficiente para a coleta dos dados, não há necessidade de seguir o critério do tempo estabelecido, podendo esgotá-lo e gastar mais tempo, ou então terminá-lo com menos tempo do que o necessário.

Para melhor compreender a análise do grupo focal, segundo Cotrim (2009), foram convidadas pessoas que tem convívio com o assunto abordado e que tem profundo conhecimento dos tais, sendo grupos de características homogêneas (professoras ativas em sala de aula e que tinham o mínimo de experiência e de prática com o tema). As escolas foram classificadas em Escola A que representa o CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto ligada a educação infantil e a Escola B que representa a Escola Municipal Cora Coralina que trabalha como o ensino fundamental de 1ª fase, ambas como descrito tem como base pedagógica a teoria Histórico Cultural.

Foi elaborado previamente um roteiro guia, semiestruturado, com treze questões sobre os temas abordados na pesquisa como. Assim os eixos temáticos do roteiro foram:

- A prevalência do ensino tradicional em sala de aula;
- A formação de professores e a dicotomia entre teoria e prática;
- O papel da escola atual;
- As possibilidades de aplicação dos conceitos da teoria Histórico-Cultural em sala de aula bem como possíveis resistências.

E as questões propostas foram:

1. O que você entende por ensino tradicional?

2. Você e sua escola o praticam?
3. Você acha que o ensino tradicional traz resistências a outras formas de ensino?
4. Quais outras formas de ensino você conhece? Já se utilizou de alguma? Qual(is)?
5. O que você acha da formação de professores? Tem falhas? Quais?
6. E da formação continuada, qual a sua opinião?
7. Qual o papel que a escola deve ter?
8. O que você acha da escola atual?
9. Você já conhecia o sociointeracionismo de Vygotsky? O que sabe sobre essa teoria? Dê exemplos de práticas em sala de aula.
10. O que você entende por mediação? Já utilizou em sala de aula? Dê exemplos de prática em sala de aula.
11. O que você sabe sobre zona de desenvolvimento proximal? Dê exemplos de prática em sala de aula.
12. Já aplicou algum desses conceitos em suas aulas? Quais? Dê exemplos de prática em sala de aula.
13. O que você acha do lúdico na aprendizagem? Ele contribui ou não? Dê exemplos de prática em sala de aula.

Assim, o roteiro foi subdividido pelos temas já citados, sendo as quatro primeiras questões sobre a prevalência do ensino tradicional (questões 1, 2, 3 e 4), duas questões sobre a formação de professores e a dicotomia teoria e prática (questões 5 e 6), duas questões sobre o papel da escola atual (questões 7 e 8) e quatro questões sobre os principais conceitos para a educação da teoria Histórico Cultural (questões 10, 11, 12 e 13). A análise dos dados se pautou nessa subdivisão temática. Para garantir o anonimato e o respeito a ética na pesquisa com seres humanos, utilizamos a letra maiúscula “P” para identificar as falas das participantes de maneira que tenham a seguinte sequência:

Escola A: P1; P2; P3; P4; P5...

Escola B: P1; P2; P3; P4; P5...

O primeiro tema a ser apresentado referia-se a prevalência do ensino tradicional em sala de aula e foi questionado primeiramente às participantes:

1. O que você entende por ensino tradicional?
2. Você e sua escola o praticam?

Quando abordado esse tema as respostas foram diferentes na compreensão de uma escola para outra. Notamos que na escola A, as participantes refletiram a maneira freiriana do papel do ensino tradicional. Freire (2012), chamou a atenção para o ensino

tradicional que ele definiu como bancário, onde o aluno é passivo e receptor de informações passadas por um professor que detém o conhecimento. As concepções expressas se detiveram a explorar que no tradicionalismo o conhecimento é do professor. As filas são respeitadas. Os alunos não são considerados no processo, são apenas ouvintes, enquanto o professor domina o saber. O aluno é tratado como um robô e que a escolha pelo tradicional é porque ele facilita o trabalho do professor com relação a disciplina e organização.

Escola A:

- P1: *“Só o professor tinha o conhecimento e ele dá menos trabalho, olha para a sala e os alunos estão quietos, parece que a sala é boa”.*
- P3: *“Os alunos ficavam em fileiras, eram caixas vazias e até hoje tem gente que cobra o domínio de sala. Há predomínio do ensino tradicional porque é mais fácil lidar com ele”.*
- P6: *“O professor domina o saber e o aluno é só ouvinte”.*

Na escola B apenas uma professora se manifestou conceitualmente sobre o tradicionalismo em sala, as respostas se portaram a certa defesa do ensino tradicional de forma mesclada com outros modelos, justificadas pela própria estrutura do currículo e da escola, da formação tradicional dos professores, a carga horária, os conteúdos e a falta de tempo para estudar.

- P1: *“Ele prevalece, mas pode ser mesclado com outras formas”.*
- P3: *“Ele não pode ser totalmente descartável”.*
- P5: *“As escolas públicas não têm condições de aplicar outras formas de ensino”.*
- P8: *“O tempo atrapalha você estudar para utilizar outras formas”.*

Percebemos que de maneira geral as participantes admitem que há uma prevalência no ensino tradicional em sala de aula, o que para a maioria delas, torna o trabalho em sala mais fácil. Tal concepção leva sempre em conta a relação da sala de aula com a disciplina, porque segundo Libaneo (1985), no ensino tradicional não pode haver comunicação em detrimento da disciplina imposta. Segundo Mizukami (1986), a metodologia expositiva prevalece, pois, o papel do professor é o de transmissor do conhecimento. Ainda nesse sentido, segundo Savani (1991), o ensino tradicional é o

mais utilizado, principalmente nas classes menos favorecidas economicamente, caso das escolas pesquisadas.

Quanto às diferenças de opiniões sobre a prática do ensino tradicional, podemos inferir que pode ser pelo fato de que a escola A adotou com mais veemência a teoria Histórico Cultural nas abordagens pedagógicas em sala de aula fato demonstrado nos apontamentos do grupo focal. Enquanto na escola B ainda se trabalha com muitas metodologias tradicionais de ensino, a despeito do que apregoa seu projeto político pedagógico.

Ainda relacionando a prevalência do ensino tradicional em sala de aula foi questionado aos professores:

3. Você acha que o ensino tradicional traz resistências a outras formas de ensino?
4. Quais outras formas de ensino você conhece? Já se utilizou de alguma (s)? Qual (is)?

Quanto à discussão desse tema de maneira geral, não houve um posicionamento claro dos professores com relação à resistência que o ensino tradicional tem a outras formas de ensino, alguns participantes entenderam que sim, outros, porém omitiram suas opiniões. Quanto ao uso de outras formas de ensino e sua utilização, houve confusão entre novas formas de ensino e o uso da tecnologia ou de aparelhos tecnológicos. A maioria das participantes tem como premissa que o uso de aparelhos tecnológicos ou a tecnologia do séc. XXI (FERRAZ, 2015), pertence por si só a categoria das novas formas de ensino, ou seja, apenas o uso operacional e comportamentalista já é evidencia de algo novo, segundo Masseto (2013), isso não significa nova forma de ensino, é apenas a substituição das formas convencionais de dar aula por instrumentos tecnológicos. Esse pensamento acabou sendo constatado nas discussões sobre as formas atuais de ensino. Mas alguns participantes afirmaram ter já utilizado outras formas de ensino com predominância do construtivismo de Piaget e do sociointeracionismo de Vygotsky.

Escola B:

- P1: “*Construtivismo*”.
- P6: “*Já trabalhei com o construtivismo e se for bem trabalhado facilita o aprendizado do aluno*”.

Escola A:

- P6: “*Utilizam o celular como ferramenta de pesquisa*”.

Houve algumas diferenças da escola A para a escola B com relação as estruturas de escola e de educação como ponto de resistência, os professores da escola A reclamaram da estrutura da escola com relação ao uso de novas formas de ensino, relataram a falta de espaço, paredes inapropriadas para colocação de cartazes, até a falta de financiamento para fazer alguma coisa nova, tendo de sair do bolso dos professores os gastos com materiais, além da falta de equipamentos. Os professores da escola B omitiram suas opiniões sobre o assunto. Outro ponto interessante com relação às novas formas de ensino é que ambas participantes tanto da escola A, quanto da escola B, nos relataram o uso da teoria histórico cultural nas suas experiências de sala de aula, mas sem o devido aprofundamento e não de forma constante.

O segundo tema abordado faz referência a “formação de professores e a dicotomia entre teoria e prática”. Desse tema foram geradas duas questões que são:

5. O que você acha da formação de professores? Tem falhas? Quais?
6. E da formação continuada, qual a sua opinião?

Quanto à discussão desenvolvida nos grupos focais realizados nas escolas sobre o tema formação de professores e a dicotomia entre teoria e prática, por unanimidade, foi observado que o maior problema de formação de professores é a falta da prática, tanto na graduação, quanto na formação continuada. As participantes se queixaram da falta prática nas formações, o que acarreta uma série de problemas que são encontrados quando o graduado se depara com a sala de aula, desde o choque de lidar com os alunos, até questões referentes à estrutura das escolas, materiais ou falta deles. Há um choque de realidade, ou seja, segundo as participantes é preciso ter mais prática na graduação e na formação continuada. Isso está de acordo com Fernandes (2012) que colheu depoimentos de professores que pediam mais prática, ou seja, um bom estágio, Candau e Lelis (1999), já chamavam a atenção para a visão dicotômica versus a visão da unidade na formação de professores. Segundo as autoras o Brasil sofre por preconizar uma visão dicotômica levada pela sociedade capitalista que faz a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e conseqüentemente separação entre teoria e prática, Guarnieri (1987), chama a atenção para a necessidade de articulação entre a teoria e prática para a formação do professor pesquisador e conseqüentemente mais interessados no seu trabalho, Tardif (1991) Ganthier (1999), chamam a atenção sobre a parte de saberes científicos que não condizem com a prática em sala de aula, ou seja, a prática docente é tema debatido na formação de professores desde as décadas de 1980

e 1990 (TARDIF, 2000), mas não houve grandes avanços atualmente. Alguns professores relataram essa preocupação.

Escola A:

P5: *“O aluno na hora do estágio se assusta”*.

P3: *“É preciso ter prática, ir mais para a prática”*.

P4: *“No seu curso faltou prática”*.

Escola B:

P1: *“Tem pouca prática se ensina folheado e em sala é diferente”*.

P6: *“Pela falta de prática tem um índice grande de desistência”*.

P7: *“Os cursos de formação continuada precisam ser mais práticos”*.

Outros fatores importantes foram abordados pelas participantes como as deficiências nas graduações e formação continuada, e também a falta de espaço dado a educação inclusiva nessas, fato relatado principalmente por professores da escola A. A fragilidade dos estágios que não oferecem condições de atestar o que é a prática Fernandes (2012), a questão dos materiais e espaço físico que é encontrado na graduação e faltam nas escolas. E uma participante desabafou sobre a sua dificuldade no curso de pedagogia feito em instituição privada, o que vai de encontro ao que diz Gatti (2012) sobre o aumento das ofertas de cursos de pedagogia por instituições particulares onde há uma dicotomia nos currículos formadores, pois as disciplinas que se mostram em sala de aula não são objetos das aulas de formação inicial, muitos como essa professora tem sentido o peso de estar em sala sem o devido preparo. Quanto a formação continuada, além das queixas referentes a prática e algumas específicas a educação inclusiva, também levou-se em consideração a falta de tempo disponíveis para participação nessas. Mas as participantes se mostraram dispostas a estarem em tais, e acham importante a busca pela teoria que por unanimidade foi destacada como muito importante para o trabalho em sala.

Escola A:

P3: *“O conhecimento foi muito pouco é preciso outro conhecimento que contempla a educação inclusiva”*.

P4: *“A pessoa não tem nada para fazer e faz pedagogia, é preciso bagagem para esse serviço”*.

P6: *“A educação inclusiva deveria ser mais considerada na formação”.*

Escola B:

P9: *“Na formação todo um material que não é encontrado em sala”.*

P8: *“Quanto a formação continuada é sempre no contra turno e o professor está cansado para fazer”.*

O terceiro tema se refere ao papel da escola atual e desse tema duas questões foram apontadas.

7. Qual o papel que a escola deve ter?
8. O que você acha da escola atual?

Na realização dos debates sobre o tema, o papel da escola atual, os principais argumentos por parte das participantes se deram por conta do acúmulo de funções que hoje é cobrado da escola, que na averiguação delas, alguns pertencem às famílias. As professoras, principalmente da escola B relataram que se ocupam com tarefas que fogem a seu papel institucional e essas vão desde olhar piolhos nos alunos, até a orientar os pais a executarem sua função de pais, isso tem cada vez aumentado. Os professores, segundo elas, gastam um tempo enorme em ensinar a sentar, escovar os dentes, cuidar para que não peguem piolhos, postura, vestimenta e outros. Outro argumento feito de modo generalizado diz respeito a falta de presença da família, segundo as participantes as famílias mais atrapalham do que ajudam, para elas, os pais tem entregado suas funções de educarem seus filhos à escola, em todos os sentidos. Com isso foi unanimidade o consenso de que a escola tem perdido o seu papel primário de transmitir os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e produzir outros.

Escola A:

P2: *“O problema hoje são os pais, eles reclamam que os alunos estão fazendo tarefas em casa, eles são piores que os alunos”.*

Escola B:

P4: *“Deveria ser bem menos o que a gente faz, perdemos um tempo grande para ensinar boas maneiras”.*

P1: *“A escola deve mostrar conhecimento, os valores, mas hoje olhamos até as cabeças das crianças, muita coisa na escola é problema da família”.*

P9: *“A família teria de ter uma maior participação”.*

P6: “*A primeira vez que a escola pediu uma escola de dentes a fez perder a sua função*”.

Leva-se em conta nos depoimentos que alguns fatores não foram abordados pelas participantes no que diz respeito ao contexto social das escolas pesquisadas que incluem alunos de baixa renda, alguns convivendo em áreas de risco social por causa da violência, miséria e desajustes familiares conhecidos pelas participantes e com pais que nasceram e viveram suas vidas no mesmo contexto sem o devido acesso à educação e a cultura, ou seja, marginalizados pelo sistema socioeconômico predominante. Outra abordagem não apontada pelas participantes diz respeito a uma maior presença de pais hoje nas escolas, o que gera alguns conflitos com relação ao não entendimento e discordâncias nas formas de trabalho exercidas por parte dos professores. Feito essas devidas considerações, foram importantes as argumentações das participantes com relação ao acúmulo de funções que a escola hoje exerce e isso vai de encontro ao que diz Libâneo (2012), sobre a escola pública brasileira atual como escola de conhecimento para os ricos e de acolhimento para os pobres, ou seja, cada vez mais a escola atende a demandas que não lhe pertencem, para as quais ela não está preparada, seu papel primordial como define Saviani (2001), de propiciar aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, científico que incluem aprender a ler, escrever, linguagem de números, linguagem de natureza e a linguagem de sociedade e o mesmo autor defende, que a escola é a instituição que socializa o saber sistematizado e é através dela, que os marginalizados podem se libertar tendo acesso ao que os dominantes lhes transmitem. Mas a escola tem servido para assumir papéis que deveriam estar no seio das famílias e do próprio estado. Massetto (2013), diz que é necessário o resgate da importância do processo de aprendizagem, para ele esse conceito está ligado ao sujeito aprendiz e suas ações e para isso o professor precisa resgatar o seu papel de mediador entre esse aluno e a aprendizagem, que é uma das premissas da teoria histórico cultural. Mas com acúmulo de funções apontados pelas participantes, do professor ser atualmente assistente social, mãe, psicóloga e outros, deixam realmente a desejar o seu verdadeiro papel de mediador, orientador, colaborador entre o aluno e o conhecimento científico construído pela humanidade.

Outro apontamento feito pelas participantes, principalmente da escola A diz respeito à aprendizagem, os argumentos relataram, principalmente, problemas com a escrita e leitura e muitas defenderam que tais problemas deveriam ser sanados já na educação infantil.

Escola A:

P4: *“Eu trabalhei com alunos no 9º ano com dificuldades para escrever”.*

P3: *“Tem que começar a escrever desde a educação infantil”.*

P7: *“A educação infantil constrói as bases ela é a realidade diversificada”.*

Houve argumentação unânime de que a escola precisa resgatar o seu papel de transmitir conhecimento de forma plena, mas como afirma Libâneo (2012), a escola discriminatória se configura numa escola dos pobres que prioriza a aprendizagem mínima de sobrevivência em detrimento do direito do conhecimento e isso é o que tem sido assistido e manifestado pelos professores participantes, uma escola que não tem priorizado o conhecimento, nem de forma mínima e com isso tem servido de resistência às novas formas de ensinar, por isso a escola como definiu Cortelazzo (2012), tem no seu currículo a desconsideração do conhecimento do professor e os interesses, necessidades e expectativas dos alunos e mesmo a necessidade da sociedade com o mercado de trabalho. A escola atual apenas acolhe, mas não tem ensinado seus aprendizes.

O quarto tema levou em consideração os principais conceitos da teoria Histórico Cultural para a sala de aula e como esse tem acontecido. Para essa abordagem foram levantadas cinco questões para discussão com os grupos focais, esses apontam desde o sociointeracionismo até o uso da brincadeira em sala de aula, passando pela mediação e a zona de desenvolvimento proximal. Iremos analisar cada um dos apontamentos feitos pelos participantes sobre as questões.

A primeira questão analisada diz respeito a seguinte pergunta:

9. Você já conhecia o sociointeracionismo de Vygotsky? O que sabe sobre essa teoria? Dê exemplos de prática em sala de aula.

É importante afirmar que o uso do termo sociointeracionismo se dá por uma maior popularização desse nome, que foi o mais difundido no Brasil nas últimas décadas em detrimento do termo Histórico Cultural que é menos popular e também a importância de ligá-lo ao viés de Vygotsky que é o pensador mais conhecido dessa corrente, mas sempre nos atendo ao já discutido nos outros artigos que a teoria Histórico Cultural não é obra apenas de Vygotsky, mas também de seus colaboradores. Outro fato é que desse tema em diante se pede as professoras que relatem em suas falas experiências práticas do uso de alguns desses conceitos em sala de aula, pois como já foi

afirmada, a pesquisa também se interessa em conhecer a resistência à prática dos conceitos Histórico Cultural em sala de aula e suas possibilidades na prática.

Firmado os devidos apontamentos, partiremos para a análise dessa primeira questão, o que nos levou a algumas considerações. Quando da pergunta, poucas professoras se arriscaram a falar do seu conhecimento sobre o sociointeracionismo, possivelmente porque não há um domínio mais amplo dos conceitos, mas há um conhecimento generalizado dos mesmos sem muito aprofundamento. Foram apontadas questões importantes sobre a falta de estrutura das escolas para se aplicar os conceitos históricos culturais na prática, pois segundo a maioria das participantes a escola é adaptada ao ensino tradicional, a cobrança feita pela secretaria de educação com pedidos de vastos relatórios e excessiva preocupação com a parte burocrática conduz muito mais ao tradicionalismo do que para novas perspectivas de ensino aprendizagem, mas mesmo assim houve argumentos importantes em defesa da teoria histórico cultural relacionados à importância de se conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, da mediação e interação social entre eles e da ajuda disso com a relação as suas próprias linguagens na hora de se relacionarem, o que leva a facilitação do aprendizado.

Escola A:

P4: *“As atividades são feitas com faixa etárias diferentes”.*

P5: *“Coloca-se os meninos maiores com os menores e de certo modo eles acabam mediando”.*

Escola B:

P1: *“A burocracia que acompanham a secretaria de educação atrapalha”.*

P8: *“O levantamento prévio dos alunos é importante para se conhecer o contexto deles”.*

P7: *“A rede diz que adota o sociointeracionismo, mas a estrutura não mostra isso”.*

Vygotsky afirmou que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança, por isso da importância da bagagem social e dos conhecimentos prévios dos alunos apontados pelas participantes e na escola segundo ele, é que através da aprendizagem haverá a assimilação dos conhecimentos científicos e segundo Libaneo (2002), a aprendizagem é o resultado daquilo que os alunos aprendem teoricamente sobre um objeto para lidar com ele em

situações concretas. Tanto o conhecimento prévio, quanto a mediação e interação social são bases fundamentais do que a teoria histórico cultural lograva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, atenção, reflexão, abstração, consciência e planejamento, e essas têm como essência as relações pessoais que as originam (PINO, 2000), segundo ele as funções psicológicas superiores traduzem a maneira em que os indivíduos se sentem em relação ao outro no interior das práticas sociais. Por isso da relevância do conceito de mediação e a importância defendida pelas professoras da interação social entre os alunos.

Assim apontamos também a importância do aprofundamento sobre os principais conceitos defendidos pela teoria histórico cultural para a sala de aula, assunto que será tratado nos temas subsequentes e na aplicação do produto educacional que tem como proposta a realização da oficina pedagógica nas duas escolas pesquisadas como suporte para se entender um pouco mais sobre os conceitos históricos culturais e sua aplicação em sala de aula.

A segunda questão referente aos principais conceitos da teoria histórico cultural em sala de aula, diz respeito a mediação.

10. O que você entende por mediação? Já a utilizou em sala de aula? Dê exemplos de prática em sala.

Sabemos que o conceito de mediação é amplo e utilizado por várias teorias de aprendizagem, mas aqui vamos nos ater ao que a teoria histórico cultural aborda sobre o ato de mediar. Fávelo (2005), diz que para Vygotsky no comportamento humano o ingrediente social, suas conexões e associações são formadas nas experiências com outras pessoas, como também a consciência desse sujeito psicológico e o seu contato social, a autora ainda diz que os processos mentais superiores nos seres humanos são profundamente influenciados pelos meios socioculturais que os rodeiam. Para Vygotsky (2008), essa mediação com os signos é realizada através da fala, algo que acontece desde os primeiros dias de vida do sujeito e sempre em contato com outros sujeitos, sejam adultos, crianças, professores, agentes públicos, etc., ou seja, o ato de mediar não é algo inato apenas a escola, mas acontece nas várias áreas e fases de vida de alguém. Então a mediação é constante na vida do sujeito.

O papel atribuído à escola é o de mediar o que essas crianças receberam anteriormente com outros conhecimentos, pois para Vygotsky toda a aprendizagem de uma criança tem uma pré-história e conseqüentemente uma pré-escola, mas é na instituição escolar que ela terá contato com o conhecimento científico. Abordamos com

as participantes o que elas entendiam por mediação, baseado na perspectiva histórico cultural. As participantes afirmaram que:

Escola A

P3: *“A mediação tem que acontecer, você tem que levar a criação além do que ela sabe. Você vai além com a criança”*.

P5: *“Ela tem um conceito feito na medida para melhorar, é preciso mediar para avançar e é na interação que acontece”*.

Escola B

P8: *“Ajudam a criança a buscar o conhecimento”*.

P6: *“Ajudar os alunos na dificuldade, você dá o caminho de forma que a criança interaja”*.

P3: *“Pega-se o conhecimento e conduz-se o aluno a ele”*.

Nas discussões sobre o tema mediação muitos participantes se omitiram da opinião, fato que chamou a atenção para alguns apontamentos sobre a falta de confiança em definir o que seria a mediação, o que nos conduz a deduzir que as participantes não tem domínio teórico do tema na abordagem histórico cultural, também por não conseguirem fixá-los nas suas práticas cotidianas de sala de aula, pois acreditamos que as participantes teriam muitas experiências para descreverem sobre a mediação na prática. O fato é que a discussão sobre o tema acaba acontecendo de forma rasa e sem a profundidade devida. Além de no momento das discussões algumas participantes da escola B levantarem questões referentes a cobrança que a secretaria de educação fazia sobre excessivos registros dos alunos e também sobre projetos que foram implantados sobre a óptica sociointeracionista, algo que estava dissociado do tema proposto.

Escola B

P1: *“A secretaria traz a novidade mas cobra o registro que é tradicional”*.

P7: *“No projeto Rotina utiliza-se dinâmicas e é baseado no Sociointeracionismo”*.

O fato de não terem conhecimento profundo sobre o tema, ganha importância porque as escolas pesquisadas como já citado, adotam a teoria histórico cultural como norte pedagógico para as ações de sala de aula. Vygotsky (2010), diz que com a ajuda

ou/e auxílio da realização de atividade coletiva gerada pelos adultos, levam as crianças a fazerem muito mais do que sua capacidade de compreensão de modo independente, ou seja, é preciso que esses mediadores entendam o seu papel frente ao ensino aprendizagem em sala de aula, o que nos leva a refletir o quanto a visão do ensino tradicional ainda permeia os atos dos professores em sala, Masseto (2013), diz que o verdadeiro papel do professor é ser mediador entre o aluno e a aprendizagem, o que lhe confere maior postura frente ao processo ensino aprendizagem, não como detentores do conhecimento, mas aquele que cria a estrutura e o ambiente permitindo que os alunos se tornem criadores, algo que ainda não se apresentou nas discussões com os grupos focais realizados nessas escolas. Importante foi que as professoras foram unânimes em entender que a mediação ocorre não só na escola, mas na vida cotidiana do sujeito.

A terceira questão diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento proximal com a seguinte indagação:

11. O que você sabe sobre zona de desenvolvimento proximal? Dê exemplos de prática em sala de aula.

A ela se juntou a quarta questão levantada que faz a junção dos dois conceitos abordados com a seguinte indagação:

12. Já aplicou algum destes conceitos em sala de aula? Quais? Dê exemplos de prática em sala de aula.

Quando a discussão dos grupos se desenvolveu com relação ao tema zona de desenvolvimento proximal, foi observado que as participantes conseguiram exprimir melhor esse tema do que a mediação, entendendo de forma geral o que o conceito diz. Mas foi notado que nesse ponto as participações estavam diminuindo muito devido ao grupo focal já estar na sua fase final e o cansaço se abatia sobre algumas delas, não houve mais quem argumentasse um conhecimento plausível do que seria a zona de desenvolvimento proximal, novamente faltou o relato da experiência com o tema em sala de aula. Esse conceito é de fundamental importância para se entender como se dá a aprendizagem na teoria histórico cultural, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão, mas que estão provisoriamente em estado embrionário (VYGOTSKY, 2008). Oliveira (2010), diz que a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação e também o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas. Portanto é de fundamental importância que o professor na perspectiva histórico cultural, seja mediador e tenha o domínio desse

conceito, pois assim ele irá entender o seu papel de mediador e não de figura detentora do conhecimento. É preciso então uma melhor qualificação dos professores de escolas que logram trabalhos com a teoria histórico cultural, pois assim acreditam que seu trabalho além de ter melhor êxito, possa trazer prazer e participação aos alunos.

A quinta questão se refere ao uso do lúdico no processo de ensino aprendizagem, algo que a teoria histórico cultural aborda como conceito fundamental para a construção do conhecimento. Esse tema foi abordado na questão:

13. O que você acha do lúdico na aprendizagem? Ele contribui ou não? Dê exemplos de prática em sala de aula?

Foi pedido para que as participantes opinassem sobre a presença do lúdico na aprendizagem, conceito muito difundido pelos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança, principalmente o uso da brincadeira do faz de conta, segundo Oliveira (2010):

O brincar é uma atividade regida por regras e estas devem ser seguidas, e ele também cria a zona de desenvolvimento proximal, a brincadeira cria a situação concreta no desenvolvimento da criança e a autora ainda argumenta que a criança pequena tem seu comportamento fortemente determinado pelas características de situações concretas em que ele se encontra, essa situação vai fortalecer nelas a fusão entre os elementos percebidos e os significados.

Nas discussões sobre a questão do uso do lúdico, houve maior participação dos professores da escola A, indica como percebe-se que nessa escola que atende alunos da educação infantil, há maior uso da brincadeira como proposta pedagógica em sala de aula, inclusive com muitos relatos de experiências práticas, mas mesmo assim houve unanimidade na compreensão da importância do uso do lúdico em sala de aula no processo ensino aprendizagem.

Escola A

P3: *“Tento levar a matemática para o lúdico para que ela se torne prazerosa com jogos e brinquedos”.*

P6: *“Tem uma coisa prazerosa para ajudar a matemática, por isso o lúdico está sendo usado até o 3º ano”.*

Escola B

P7: *“O que é pedido pela secretaria de educação é que toda a aula se trabalhe com o lúdico”.*

P4: *“Contam com o lúdico ajudam um aluno que não sabia ler e aprender”.*

Alguns apontamentos foram levantados pelas participantes tanto da escola A quanto da escola B, bem como o consenso de que para se utilizar o lúdico é necessário ter clareza, objetivo e reflexão sobre o trabalho e não o fazer para “tapar” aula ou deixar os alunos “quietos”. Trabalhar com o lúdico em sala requer planejamento e objetivo claro do que se quer, esse foi o argumento mais relatado pelas professoras de ambas as escolas. Outro ponto importante citado pela participante da escola B é que a secretaria pede que se trabalhe o lúdico, mas reclamou-se no decorrer da discussão da falta de estrutura, espaço, material e falta de recursos financeiros para trabalhar o lúdico em suas aulas. Outra citação por uma participante da escola A é que muitas vezes pais não entendem as atividades lúdicas, tendo-as como indisciplina em sala sendo isso outra barreira para se trabalhar com o lúdico. Houve também um excesso de argumentações das professoras da escola A com relação especificamente do uso do lúdico na disciplina de matemática. Concluímos que mesmo com algumas distorções, há uma consciência nas escolas pesquisadas da necessidade de se trabalhar de forma lúdica, o que concorda com a abordagem histórico cultural e o uso da brincadeira em sala de aula, tendo como foco o processo ensino aprendizagem na prática. Por isso é proposta dessa pesquisa a aplicação de oficinas pedagógicas com a intenção de mostrar estratégias que consideram o uso do lúdico no processo ensino aprendizagem, pois se observa que mesmo tendo tal consciência ainda faltam subsídios estratégicos para que os professores possam se utilizar ainda mais do lúdico, pois foi constatado por tais que os alunos tem mais prazer, mais participação e conseguem avançar e aprender através do lúdico, desde que usado com critério, planejamento, objetivo e reflexão.

Os dados apontados indicam um melhor aprofundamento sobre questões relevantes à prática docente em sala de aula. A aproximação entre teoria e prática nesse sentido se faz pertinente, pois observamos que há um vazio ou até um abismo entre esses dois lados da formação docente, que devem estar associados nas práticas de sala de aula. Isso é questão de políticas públicas para a educação que se fazem urgentes. Saviani (2001), salienta que a teoria norteia os interesses, objetivos e finalidades, se posicionando a respeito do rumo no qual a educação deve tomar, mas como observado essa teoria precisa ser unida com a prática.

Importante e salientado pelas participantes foram os problemas que ainda atingem as escolas e impedem que êxitos ocorram na atuação docente, quando da aplicação de estratégias novas na prática de sala de aula como as propostas pelo conceito da teoria histórico cultural, problemas estes que vão desde estruturas precárias, sala de aula com pouco espaço, número de alunos acima do indicado, direcionamentos

educacionais contraditórios com relação às propostas pedagógicas apresentadas pelas escolas com excessos burocráticos e cobranças pautadas no tradicionalismo. E a questão da formação voltada à prática de sala de aula, um bom estágio ou formações continuadas que ofereçam mais suportes práticos aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da análise dos dados demonstrados por meio dos dois grupos focais realizados em escolas com distintas modalidades de ensino, uma ligada a educação infantil e outra ligada a educação fundamental da primeira fase, mostra alguns apontamentos já observados pela pesquisa proposta de verificar as resistências à abordagem histórico cultural em sala de aula e suas possibilidades, vejamos.

Primeiro, que há resistências a abordagem histórico cultural em sala de aula, impostas pela presença do ensino tradicional, seja pelas posições pedagógicas que algumas participantes da pesquisa tomam em sala de aula por motivos como falta de aprofundamento nos conceitos da teoria histórico cultural, pela burocracia gerada pela secretaria de educação com excessos de relatórios cobrados dos professores, pelas estruturas precárias e as imposições pedagógicas que dificultam outras formas de trabalho em sala que não seja o modelo tradicional. Como afirmava Paulo Freire(.....),sobre o ensino tradicional e bancário, onde era colocado um estado de passividade ao aluno e de autoridade ao professor, ainda há presença desse modelo nas salas de aula, pois como demonstrado, há um bom número de professores que ainda acreditam nesse modelo e tentam mesclá-lo com outras formas de ensino, argumentando que em certas ocasiões ele funciona. Isto levanta indagações de que tal modelo ainda serve como resistência aos novos paradigmas como a teoria histórico cultural.

Segundo, que está imposto às escolas funções que primordialmente não lhes competem, nas argumentações das discussões levantadas pelos grupos focais, as professoras reclamam do excesso de tarefas que exercem em seu cotidiano, transformando a escola como afirma Libâneo (2012), num lugar de acolhimento para os pobres. O papel do professor mediador, orientador que deve auxiliar o aluno a criar o seu conhecimento não acontece, mas o do psicólogo, assistente social, pai e mãe e outros como descrito pelas participantes, tem permeado o cotidiano nas práticas de sala de aula. Esse fator é uma resistência a novos paradigmas que se quer construir no processo ensino aprendizagem. É importante recuperar como enfatizado por Massetto (2013), o papel do professor mediador e do aluno criador do seu conhecimento. Para se promover uma abordagem histórico cultural é necessário o tempo disponível para a aprendizagem, e da maneira como se apresenta a escola de hoje, tal empreendimento ocorre de forma dificultosa e com prejuízo aos princípios propostos por Vygotsky para a construção do conhecimento, principalmente a interação social causada pela mediação.

Terceiro, é necessário levar aos professores de escolas que abordem a teoria histórico cultural um aprofundamento do conhecimento dos principais conceitos por ele elaborados, para o que o processo de ensino aprendizagem aconteça nelas, com a mediação intencional do professor na formação dos processos mentais dos alunos. Vygotsky também foi professor, trabalhou com educação infantil e foi membro do GUSA (Conselho Científico do Estado – Centro metodológico do Comissariado de Educação do Povo) e segundo Pino (2000), suas concepções psicológicas foram influenciadas pelo seu ativismo na busca por soluções para os problemas de ensino na União Soviética. É muito importante que os professores que lidam com as teorias que surgiram das experiências de Vygotsky e seus colaboradores possam entendê-las de fato e assim terem a firmeza de aplicá-las em sala, pois como diz Luria (2014), “quando a criança aprende a ler, escrever, fazer contas, está tendo uma experiência humana social, lhes estão sendo transmitidos anos e anos de experiência humana”.

É por isso que acreditamos na relevância dessa pesquisa, que ela pode contribuir para que no final, as crianças possam ter avanços no seu conhecimento, no contato social e psicológico com anos e anos de conhecimento e experiência dos seres humanos, fazendo diferença em suas vidas. Por isso das possibilidades abordadas da teoria histórico cultural para o processo ensino aprendizagem, a importância da mediação, da fala como instrumento social, da construção dos signos através da interação social, do bom uso da zona de desenvolvimento proximal e seu conhecimento de entender que os alunos, já desde o nascimento, estão adquirindo conhecimento e os levam para a sala de aula e eles podem também serem protagonistas dos conhecimentos científicos que irão receber com a fundamental ajuda dos professores. É nessa relevância que observamos o sentido do que foi produzido nesse artigo.

REFERÊNCIAS

- BARBOUB, R.S. KITZINGER, J. Developing focus Group research London: sage, 1999
- CANDAU, U.M. e LELIS, A.A relação teoria - prática na formação do educador
- IN CACAU (org) Resumo de uma nova didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes 1999 p. 56-72
- CARLINI COTRIN, B.P. Potencialidades da tecnica qualitativa grupo focal em investigações sobre o abuso de substancias. Revista Saúde Publica.v.30.1996
- CORTELAZZO J.B.C. Nova didática mediada pelas tecnologias digitais In: PESCE, L.
- OLIVEIRA, M.O.M. org. Educação e cultura midiatica. V.II EDUNEB p.143-168, Salvador, Bahia. 2012
- FAVERO, M. H. Psicologia e conhecimento subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender, UNB. 2005
- FERNANDES, E.M. B1, CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discurso, política, teoria e prática, UFRGS, 201
- FERRAZ, Daniel. Novos letramentos, novas tecnologias e educação em lingua inglesa (cap 6) In: FERRAZ, Daniel. Educação critica em lingua inglesa, Curitiba, ed. CRV.2015.P93-116
- FREIRE , Paulo: Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: ed. Paz e terra, 2012.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL. G, BAVER. M-W. (org) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, vozes, 2002. P. 64-89
- GAUTHIC R.P. Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o valor docente. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1999
- GATTI, B.A. formação de professores no brasil: características e problemas, Educ, Soc. Campinas. v .31, n.113, p. 1355-1379, out-10, 2010.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: listas para o estudo do trabalho do professor. In: Anais da Amped. 1987
- IERVELINO, S.A.PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Revista Enfermagem. USP, v. 35, m2.p.11
- KETZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C;
- MAYS, N. (org). Quality reseach in health care, 2° ed. London: BMJ Books, 2000
- LIBANEO J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos. Cortez. Editora 1985
- LIBANEO J. C. Organização e gestão da escola, ed alternativa, 5. ed, 2002.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. pesquisa (online), 2012, V.38. n1. pp. 13 - 28.

LURIA. A. B. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofônicas. Liveright publishing corporatron, Nova York, 2014

MASSETTO, Marcos t. Mediação pedagógica e tecnológica de informação e comunicação. Campus: Papirus, 2013

MIZUKAMI, M, G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

MORGAN, D.L. Focus group as qualitative reseach. London: Sage, 1997 OLIVEIRA. K. Marta: Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico. ed. São Paulo, 2010.

PINO, A. A. Psicologia concreta de Vygotsky implicações para a educação. In

PLACCO, V.M.N.S (org) Psicologia e educação revendo contribuições, São Paulo. ESCC, 2000, p. 33-61

SAVIANI, D. Escola e democracia, 24 ed. São Paulo, Cortez. 1991

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepções e desafios para o século XXI, revista HISTEDBR online, Campinas, n 3 jul, 2001

SAVIANI, Dermeval. Formação do professor: aspectos históricos e teóricos de problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ (online) 2009, bom. 14, n 40, pp. 143-155: ESSN.

SCRIMSHAW, S. HURTADO, E. Antropological approadus for programnus improvemete. Los Angels: University of Califórnia. Press, 1987

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

TARFID, M. LESSARD e LAHAVC. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação, n 4. Porto Alegre. Paranorâmica. 1991

TRAD.L.A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiencia com o uso da tecnica em pesquisa de saude. Physis: revista de saúde coletiva. V 19, m.3 p.777-796. 2009

VYGOTSKY, L.S. Linguagem e pensamento. São Paulo. FNDE. 2008.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, ed. FNDE, 2010

APÊNDICE A**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS****OFICINA PEDAGÓGICA****Abordagem histórico cultural: relato de trabalho com oficinas pedagógica com duas escolas da rede municipal de Anápolis****AUTORES: Luciano Alves de Almeida e Marcelo Duarte Porto****2019**

1 - JUSTIFICATIVA:

Como proposta de produto educacional que contribua para a formação dos professores das instituições escolhidas, com novas estratégias para serem aplicadas em sala de aula, tivemos a realização das oficinas pedagógicas na perspectiva da abordagem histórico cultural e seus conceitos para a educação básica. Segundo Vieira e Volquind (2002), o trabalho com oficinas é uma forma de ensinar e aprender, mediante a socialização de algo feito coletivamente evocando o pensar, o sentir e o agir. Paviane e Fontana (2009), dizem que as oficinas atendem basicamente a duas finalidades que são as articulações dos conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelos participantes ou aprendizes, também vivencia a execução de tarefas, isto é, apropriação ou construções coletivas de saberes.

Segundo Fornazari e Obara (2017), historicamente o termo oficinas foi aplicada a diferentes situações, as autoras lembram a utilização pelos Sírios para a fabricação de vidros, cerâmicas que eram ensinados aos principiantes, na Grécia como espaço designado a artistas que buscavam comunicação com os deuses, na idade média vinculavam trabalho manual e artesanal ao trabalho intelectual e era o espaço onde as pessoas se reuniam para articular interesses comuns relacionados a ascensão social e política, no século XVIII, se estendeu à educação, segundo Ander-. Egg (1991), foi trazido a pedagogia contemporânea por celestino Freinet, que aplicou sua experiência com oficina em uma escola em Vence na França, pois estava preocupado com o destino da escolaridade das crianças oriundas das classes operárias e do campesinato francês, então propôs formas alternativas de se favorecer a aprendizagem e acabar com o fracasso escolar. Crítico do ensino tradicional e ligado as teorias da Escola Nova, Freinet classificou as oficinas em dois tipos: oficinas de trabalho manual com agricultura, criação de animais, carpintaria, costura, cozinha, construção, mecânica e comércio e oficinas com enfoque intelectual como organização e cartelização de documentos, fichamento, uso de dicionário e enciclopédia, utilização de mapas e biblioteca experimentação, estudo da fauna e flora, uso de microscópio, experimentos químicos, investigações científicas, criações gráficas e criações artísticas.

No Brasil as oficinas pedagógicas surgem na década de 1980, pela secretaria de educação de São Paulo, como estratégia de gestão descentralizadas, nas décadas

subsequentes as oficinas se popularizam como estratégicas, principalmente na formação de professores.

2- PROJETO PARA OFICINA PEDAGÓGICA

2 a) OBJETIVO GERAL:

- Aplicar oficina pedagógica numa perspectiva histórico cultural, tendo em vista contribuir para melhoria no processo de ensino aprendizagem e sua prática em sala de aula.

2 b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fazer levantamento prévio para verificar se a abordagem histórico cultural está se desenvolvendo em duas escolas da rede municipal de Anápolis, e se estiver, como ela ocorre.
- Verificar possíveis dificuldades para aplicação em sala dos conceitos da teoria histórico cultural para a educação e propor realização de oficina pedagógica.
- Realizar oficina pedagógica tendo como perspectiva a abordagem histórico cultural para os professores das escolas escolhidas, propondo-lhes, que desenvolvam os princípios dessa teoria na prática de sala de aula.
- Observar e analisar através de questionário avaliativo como os professores participantes reagiram a aplicação das oficinas pedagógicas em sala de aula.

3- METODOLOGIA:

A oficina pedagógica será realizada em duas escolas da rede municipal de Anápolis que adotam como perspectiva teórica pedagógica a visão histórico cultural para o processo ensino aprendizagem, a escola Cora Coralina que atende ao ensino fundamental de 1º fase e o CEMEI (centro municipal de ensino infantil) Cristiane Alves De Almeida Peixoto que atende a educação infantil.

A escolha de tais escolas deve-se ao fato de se desenvolverem algumas estratégias de ensino, que levam em consideração propostas vygotskianas de desenvolvimento. Uma dessas estratégias é o uso da brincadeira, como forma de ensinar e trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, principalmente no uso de jogos, utilizados com as crianças da educação infantil. Outra estratégia são as atividades em grupo, trio ou dupla realizadas por alunos da 1ª fase do ensino fundamental da escola Cora Coralina, visando alcançar a zona de desenvolvimento proximal e a interação social, colocando as crianças para se ajudarem, tendo a mediação do professor.

Nosso intuito é encontrar outras formas de estratégias, observá-las e verificar se as já citadas realmente acontecem. Também analisar a aplicação dos conceitos da teoria histórico-cultural para a aprendizagem como a mediação, a interação social e a zona de desenvolvimento proximal e as dificuldades encontradas pelas participantes.

Realizar com os professores participantes uma oficina pedagógica sobre a abordagem histórico cultural, propondo estratégias pedagógicas que possam facilitar a sua aplicação em sala. Os professores participantes poderão contribuir com estratégias desenvolvidas por eles e que tiveram êxito. Depois analizaremos com questionário avaliativo para observar as diferentes reações a aplicação das oficinas bem como as dificuldades e resistências encontradas.

Público Alvo:

Professor de rede municipal de Anápolis lotados no CMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto com foco na educação infantil e da Escola Municipal Cora Coralina com foco no ensino fundamental de 1ª fase.

Tempo estimado:

Será apresentado duas sessões de uma hora cada uma.

Conteúdo:

Será apresentado jogos e brinquedos embasados nos conteúdos matemáticos, de língua portuguesa e ciência, ligados a educação infantil e para o 1º ano do ensino fundamental.

Partes da oficina pedagógica

1ª parte: 35 a 40 minutos

- Apresentação de slides sobre a teoria histórico cultural mostrando -
- A formação da tríade (Vygotsky, Lúria e Leontiev).
- As influências do pós-revolução russa sobre o pensamento de Vygotsky.
- Os principais conceitos da teoria histórico cultural para a sala de aula.
- A teoria histórico cultural em outras áreas.
- Espaço para discussão dos slides apresentados.

2ª parte: 25 a 20 minutos

- Apresentar os brinquedos confeccionados como alternativas para aplicação de abordagem histórico cultural em sala de aula.
- Pedir para os participantes interagirem-se com os brinquedos (manuseios, montagem, fotos).
- Propor a construção da brincadeira do faz de conta na montagem de um diário de bordo sobre uma viagem imaginária em busca do tesouro perdido e sua apresentação.

Obs.: O último item proposto na 2ª parte da oficina não aconteceu porque estourou o tempo disponibilizado pelas escolas participantes.

4- REALIZAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA;

Para se realizar as oficinas pedagógicas nas escolas: CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto e Escola Municipal Cora Coralina foram destinados dois espaços. A primeira sessão foi realizada numa sala de aula do CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto cedida pela direção da escola, com a estrutura para se utilizar retroprojektor, notebook, celular, com mesas e cadeiras para acomodação dos participantes de modo satisfatório, e espaço para a montagem das estratégias para a oficina. Na escola municipal Cora Coralina também foi cedida uma sala de aula ampla com estrutura para se utilizar os equipamentos citados, mesas e carteiras para acomodação dos participantes e espaço para as estratégias montadas para a oficina pedagógica.

A primeira sessão foi realizada no dia 24 de janeiro de 2019, no turno matutino, no CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto e contou com a participação de seis pessoas, sendo cinco professores e uma coordenadora pedagógica. Essa primeira sessão ocorreu depois do grupo focal, a pedido da direção da escola pois estavam na semana de planejamento do CEMEI, foram convidadas dez participantes, mas apenas seis estavam

presentes. No mesmo dia 24 de janeiro de 2019 no período vespertino foi realizado a segunda sessão da oficina pedagógica na escola Cora Coralina, para essa foram convidadas nove participantes, mas comparecerem oito, todas professoras da referida escola. Na resposta ao questionário duas professoras não responderam às questões apresentadas.

Foram elaborados para as oficinas pedagógicas oito estratégias, contendo jogos e brincadeiras que tinham como foco o trabalho com mediação pedagógica, interação social e construção da zona de desenvolvimento proximal. Todos foram elaborados para se trabalhar o lúdico de forma pedagógica, e sempre com a interação entre duas ou mais pessoas, Oliveira (2009), diz que o brinquedo é uma atividade guiada por regras e elas devem ser seguidas, essas atividades criam uma zona de desenvolvimento proximal, a autora ainda afirma que nas situações concretas, com o uso do brinquedo, faz-se a fusão entre os elementos percebidos e o significado. Prestes (2010), diz que a brincadeira em Vygotsky é uma atividade guia, que constrói a Obutchinie, termo que é definido como processo de ensino aprendizagem. Vygotsky se refere a esse termo como a atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo, é também uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, e pressupõe-se a participação dela no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Essa atividade tem a participação do adulto e da criança, Prestes (2010), ainda afirma que a zona Blijaichego razvita ou zona de desenvolvimento proximal não se refere apenas à escola, mas também em outras atividades da vida, e é importante na manipulação de objetos, na imitação, e na atividade da brincadeira.

5- DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA OFICINA

Foram oferecidos aos professores 8 estratégias de aprendizagem em formato lúdico para ser trabalhado tanto a mediação, quanto a interação social e a zona de desenvolvimento proximal em sala de aula.

As 8 estratégias buscaram trabalhar e inspirar alternativas, tanto no trabalho com a educação infantil, quanto com os alunos do ensino fundamental da 1ª fase.

Essas alternativas foram inspiradas em pesquisas na internet, via youtube e também em experiências que tivemos em prática de sala de aula.

As 8 estratégias buscaram levar o lúdico como forma de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, baseado no conceito da teoria histórico cultural do uso da brincadeira em sala de aula.

O material utilizado nas estratégias em forma de brinquedos é reciclado, feito com matérias como: papelão, cola, tampinha, barbante, velcro, elástico, lápis de cor, tinta, ganchinho metálico, plástico, recorte de figuras de livros usados, cartolina, papel A4, lápis, borracha e papel pardo.

Os oito brinquedos utilizados são:

Figura 1, Caça palavras: foram escritas uma serie de letras numa placa de papelão, com alguns nomes de conceitos aprendidos em sala, também confeccionou-se tabuinhas



de papelão, com um recorte que tinha função de lupa, nelas continham as palavras e os signos, os quais as crianças deveriam encontrar.

Figura 2, Caça sílabas com barbante: para esse brinquedo confeccionou-se pequenas placas de papelão revestidas com papel A4, com figuras de signos e seus significados escritos no verso delas, depois fez-se um quadrado de papelão embrulhado com papel pardo e colado, depois escreveu-se as sílabas das palavras contidas nas plaquinhas, que foram distribuídas no papelão de forma aleatória, fixou-se ganchinhos de metal, em cada sílaba, cortou-se vários barbantes para serem usados na montagem das palavras. A proposta era que as crianças com a mediação do professor fossem ligando as sílabas e formando as palavras.



Figura 3, Quebra-cabeça do corpo humano:

Para esse brinquedo, desenhou-se a silhueta do corpo humano, e transferiu-os para o papelão, separando os membros em mãos, braços, tronco, pernas e pés, colou-se velcro em cada uma das partes, para que pudessem ser montadas e desmontadas pelas crianças, assimilando assim, noções de ciências para os alunos da educação infantil.



Figura 4. Quebra-cabeça geométrico: utilizou-se um papelão grande e recortou-se em formato de figuras geométricas (triângulo, retângulo, quadrado, círculo). Depois recortou-se cada figura geométrica em duas ou três partes, coloriu-se cada uma de cor diferente e depois espalhou-se os pedaços das figuras. Pede-se para que os alunos em dupla, montem a figura geométrica e escreva o nome de cada uma.

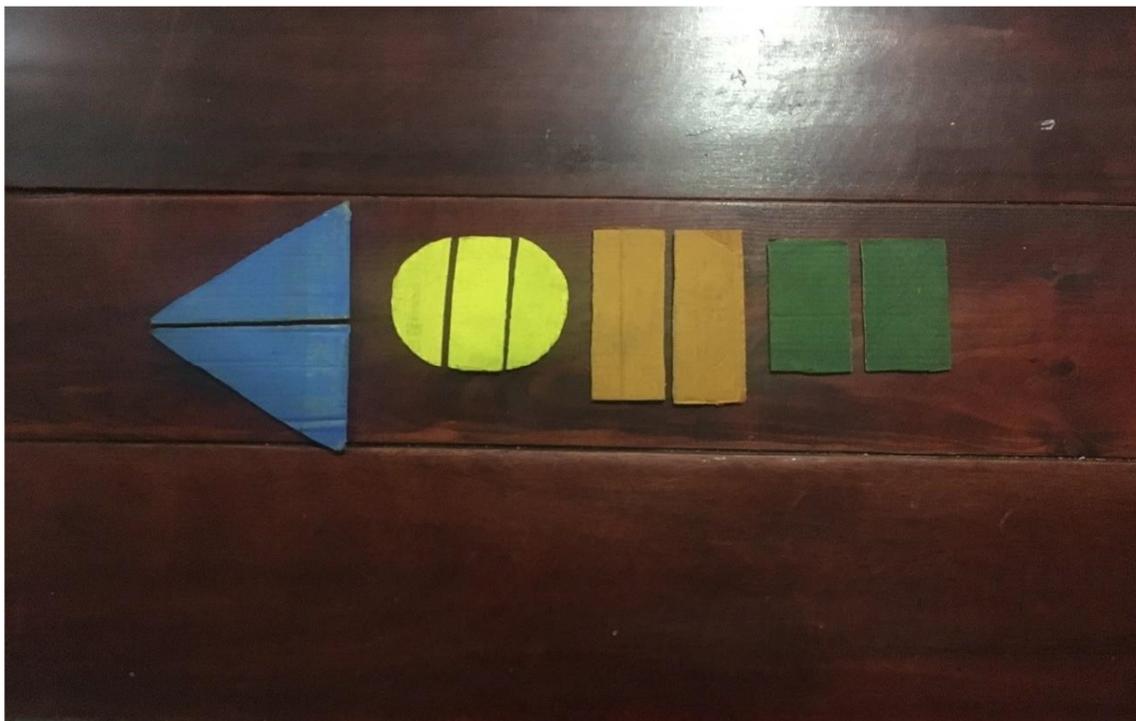


Figura 5. Jogo matemático de sequências numéricas:

Utilizou-se nesse brinquedo um pedaço grande de papelão em forma de quadrado embrulhado em papel pardo, depois colou-se 30 tampinhas de quatro cores diferentes (verde, vermelho, branco e azul) formando várias sequências. Confeccionou-se plaquinhas de papelão que continham uma unidade e uma sequência de cores, e ainda outras plaquinhas menores apenas com as unidades e um elástico colado nela (que serviria para marcar a sequência encontrada). Na atividade os alunos em dupla, se possível um mais avançado do que o outro, receberiam as tabuinhas maiores e tentariam descobrir na tabua de papelão onde está a sequência, e quando descoberta, pegariam a tabuinha menor com o número e marcariam, colocando o elástico na sequência descoberta.



Figura 6. Jogos de dados silábico:

Utilizou-se uma caixa de papelão pequena e colou-se em torno dela, figuras em cada lado da caixa com a vogal inicial de cada uma, maiúscula e minúscula. Confeccionou-se 5 tábuas de papelão com a figura do signo desejado e o nome nela, e também tabuinhas menores e nelas foram divididas as sílabas que formam cada conceito escrito nas tábuas maiores. Observação: como o dado tem seis lados, e as vogais são cinco, num dos lados escreveu-se passe a vez, criando assim, o jogo. A atividade consiste em pedir para que os alunos formem duplas, depois propõe-se a eles que disputem para ver quem monta mais palavras, eles deverão jogar o dado e encontrar a figura correspondente a vogal e depois montar a palavra, juntando as sílabas contidas nas plaquinhas menores.



Figura 7. Árvore da unidade matemática:

Utilizou-se um papelão em formato de uma árvore, com duas camadas, sendo que na camada de cima fez-se recortes em formato de círculos, simbolizando os frutos, e recortou-se também pequenos círculos que se encaixariam nas aberturas da árvore, fez-se pequenas placas com as unidades de 0 a 9, e foi colado velcro nessas placas e no tronco da árvore. A brincadeira consiste em que um aluno escolha uma unidade, fixando-a no tronco da árvore, desafiando o colega a colocar na árvore a quantidade de frutos correspondente à unidade escolhida.



Figura 8. Brincadeira do faz de conta:

Utiliza-se nessa brincadeira papel A4 branco, lápis de cor, lápis grafite, cola e caneta. Divide-se a turma em grupo de quatro alunos, depois propõe-se a eles a criação de uma estória imaginária seguindo um roteiro determinado pelo professor, podendo ser uma viagem em busca de um tesouro, ou estória sobre a rotina das aulas. Pede-se para que eles utilizem a metade da folha para escrever a parte narrada da estória e metade para que ilustre o fato narrado. É proposto que se tenha cinco fatos. Além de saída ou início chegada ou final, que eles criem outras três situações na estória, lembrando que cada fato é sucedido de escrita e ilustração.

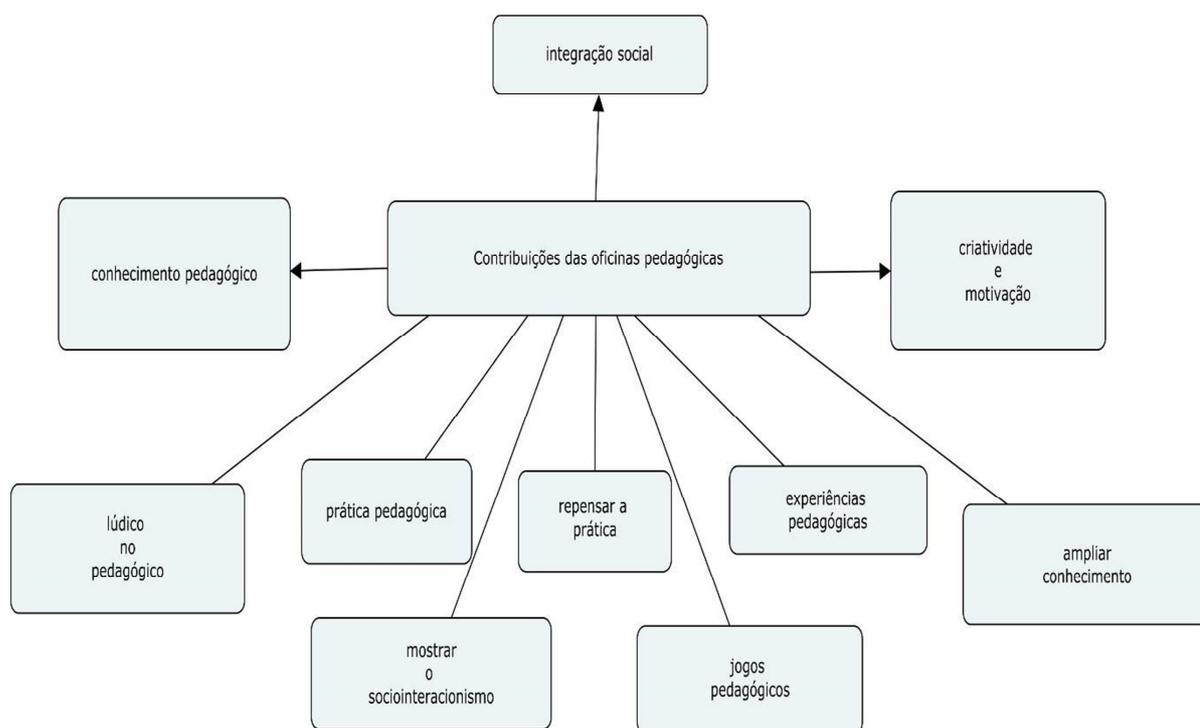


6-Análise e discussão da oficina pedagógica:

Para o primeiro item foram considerados as contribuições que as oficinas pedagógicas como produto educacional trouxeram aos participantes para seu cotidiano de sala de aula como alternativas pedagógicas para o processo ensino aprendizagem. Para melhor compreensão como já citado, as escolas foram divididas em escola A CEMEI Cristiane Alves de Almeida Peixoto e escola B Cora Coralina e também para se manter o anonimato, identificou-se os participantes pela letra P maiúscula e em ordem numérica crescente P1, P2, P3. A questão referente ao item abordado era:

1) que possíveis contribuições as oficinas trouxeram para você?

O resultado desse item é demonstrado no mapa conceitual da **figura 9**:



Dentre os apontamentos feitos pelos participantes, quatro professores disseram que trouxe contribuições para sua prática pedagógica e quatro destacaram que acharam importante o uso do lúdico em sala. Dos itens destacados na escola A, falou-se da importância para a prática de sala, enquanto na escola B o destaque foi o trabalho com o lúdico. Isso mostra que há por parte dos professores, a necessidade de que na formação se considere também, a prática de sala como discutido por Guarnieri (1987), é preciso articular teoria e prática para a formação do professor pesquisador e ter como defendido por Candau e Lelis (1999), a unidade nessa não separando teoria e prática. Também foi

destacado o trabalho com o lúdico por parte dos professores, como sendo um suporte importante para o aprendizado do aluno, o uso do lúdico em sala de aula segundo Oliveira (2009), ajuda na criação de situações concretas, de regras, e na construção da zona de desenvolvimento proximal. Além de ser defendido por Vygotsky como uma atividade guia para o conhecimento.

Outros destaques desse item foram o conhecimento trazido (2 professores) a integração social, (2 professores) os jogos pedagógicos, (2 professores) ampliar conhecimento, (2 professores) mostrar o sociointeracionismo, (2 professores) repensar a política, (1 professores) experiências pedagógicas, (1 professor) criatividade e motivação(1 professor).

Escola A

P2: “um suporte a mais para a nossa prática”.

P1: “ampliar visões e opções para a prática pedagógica”.

Escola B

P4: “aprende a desenvolver através do lúdico, novas aquisições de saberes”.

P5: “as oficinas contribuíram muito para repensar o meu trabalho pedagógico dando ênfase ao lúdico”.

Apesar dos vários apontamentos positivos, no decorrer das oficinas os professores pouco manusearam os brinquedos , possivelmente devido ao pouco tempo disponível para a realização das oficinas.

No segundo item foi perguntado que conceitos elas te ajudaram a entender melhor sobre a teoria histórico cultural?

Nesse item foi abordado os conceitos levantados durante as oficinas pedagógicas sobre a teoria histórico cultural que estão presentes no processo ensino aprendizagem. Alguns desses foram abordados na formação oferecidas e depois demonstrados no funcionamento dos brinquedos. Conceitos sobre a mediação pedagógica, os signos, a

fala, a zona de desenvolvimento proximal ,a interação social, a brincadeira e a importância do conhecimento prévio do aluno.

As participantes fizeram citações dos conceitos absorvidos durante a oficina pedagógica e também arguíram sobre a importância de alguns deles. Entre os conceitos mais citados estão a mediação (citado por 2 participantes) e a zona de desenvolvimento proximal (citado também por 6 participantes) figura 10.



Escola A

P1: “mediação, zona de desenvolvimento proximal”.

P3: “mediação, zona de desenvolvimento proximal”.

Escola B

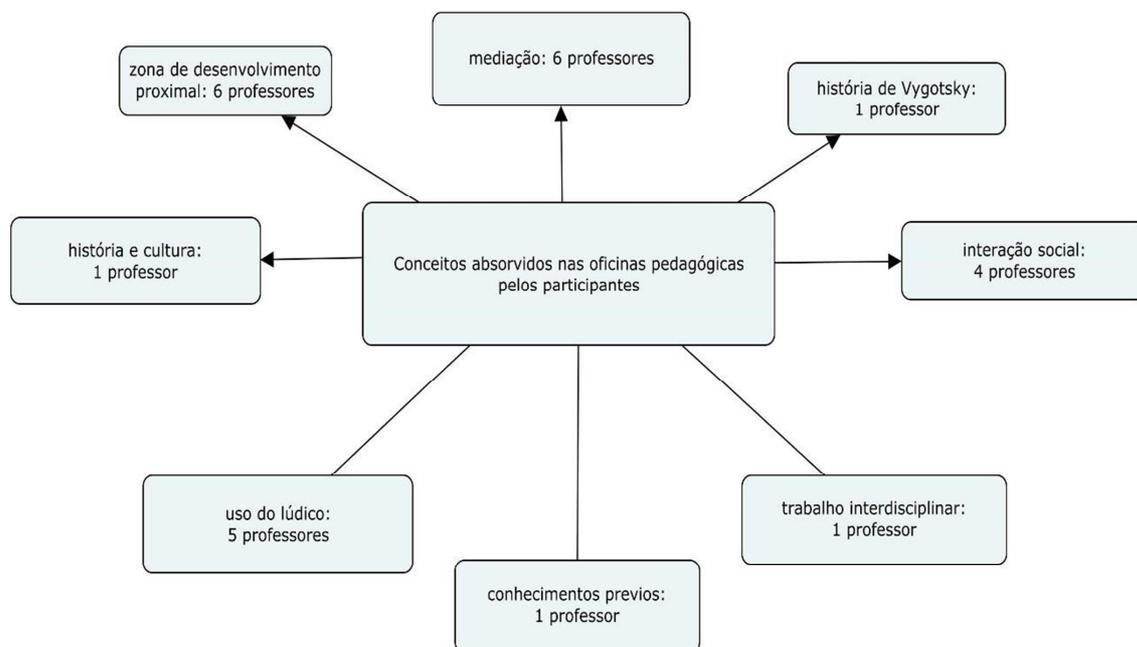
P4: “a importância da interação, as zonas de desenvolvimento....”.

P5: “a questão da mediação....”.

A análise desses dados reflete o interesse que as participantes tiveram sobre a mediação pedagógica e a zona de desenvolvimento proximal, ambos se completam no processo ensino aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Vygotsky(2012), afirmava que com a ajuda ou auxílio da imitação da atividade coletiva guiada pelos adultos, leva a criança a fazer muito mais do que sua capacidade de compreensão do mundo independente. Oliveira (2009), diz que a zona de desenvolvimento proximal é o

domínio psicológico em constante transformação e também caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções em amadurecimento. Assim a construção da zona de desenvolvimento proximal só ocorre com a mediação da criança com o professor e de umas com as outras através da brincadeira, criando interação entre alunos provocando intervenções no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2009).

Observamos com isso que através dos jogos e da apresentação dos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, foi despertado na maioria das participantes o interesse pela importância deles no processo ensino aprendizagem, quando utilizados na perspectiva histórico cultural, o que nos levou a refletir sobre a falta de profundidade em tais temas nas formações continuadas. Também é importante relatar que outros conceitos foram apontados pelas participantes como demonstrados no mapa conceitual da **figura 11**:



Percebe-se que além da mediação e zona de desenvolvimento proximal, ainda encontramos destacado a citação do uso do lúdico como proposta pedagógica e a importância das interações sociais.

Escola A

P2: “a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar, lúdica e intencional”.

Escola B

P5: “a questão da mediação, do lúdico, do trabalho grupal”.

P6: “a questão do faz de conta, a brincadeira, porque com o lúdico há realmente aprendido”.

As participantes refletiram sobre a importância de se trabalhar com o lúdico em sala, e como apontado no grupo focal, perceberam que o uso desse recurso deve ser planejado, objetivado e refletido para construção do conhecimento, também é fundamental por parte das participantes a interação social e a mediação pedagógica causada pelo uso do lúdico, assim como a construção da zona de desenvolvimento proximal como afirma Oliveira (2009). Em situações informais as crianças recorrem às interações sociais como forma de acesso a informação. E a brincadeira provoca essa sensação do informal, sem a carga excessiva das cobranças, observa-se também que os participantes não citaram importantes conceitos abordados pela teoria histórico cultural, e dois são fundamentais, mas passaram despercebidos como o uso dos signos e da fala. Sobre isso percebe-se que possivelmente não houve uma absorção desses conceitos por parte das participantes visto que nenhum deles foi citado, fixando apenas outros conceitos como da importância dos conhecimentos prévios, interdisciplinaridade, história de Vygotsky e história e cultura, cada um citado uma vez. Figura 12:



Os terceiros e quartos itens apontados levaram em consideração as estratégias que foram mostradas durante as oficinas pedagógicas tendo como referência as seguintes questões:

3 – Que estratégias educacionais você mais gostou? Por que?

4 – Que estratégias educacionais você já utilizou em sala de aula?

As estratégias educacionais, como já citados levaram em consideração o uso do brinquedo como proposta pedagógica para as salas de aula, e fizeram parte do produto educacional oficina pedagógica. Neles considerou-se o trabalho com os conceitos da mediação, da construção das zonas de desenvolvimento proximal, da interação social, da transmissão dos signos e das palavras e do uso do lúdico em sala de aula.

Os brinquedos propostos como estratégias educacionais mostrados às participantes já discutidos nessa oficina foram: caça palavras, caça sílabas, quebra cabeça com boneco de corpo humano, quebra cabeça geométrico, jogos matemáticos das sequencias, jogo de xadrez silábico, árvore da unidade matemática e pergaminho do faz de conta. Todas já discutidas e que foram propostas para os trabalhos em sala de aula.

Na discussão da análise levou-se em consideração as duas questões: de qual ou quais gostaram e utilizaram em sala. Na primeira questão nove participantes citaram a preferência pelos jogos em sala, percebe-se que tal escolha, está ligado ao seu uso para o aprendizado matemático, o que o torna um facilitador desse processo, e possibilitando trazer certo prazer ao aluno quando se depara com um problema matemático, outro fato apontado pelas participantes é que os jogos trazem novos interesses pelo aprendizado e facilita o trabalho com os conceitos, como apontado por Oliveira (2009) o contato de crianças com o conceito determina fortemente o comportamento delas.

Escola A

P4: “Os jogos em geral, porque é uma maneira interessante de se ensinar através do lúdico”.

Escola B

P3: “Os jogos matemáticos, pois os alunos aprendem com mais facilidade quando trabalham com o conceito”.

É também importante salientar o quanto as estratégias abriram um horizonte por parte dos participantes para se trabalhar o lúdico em sala. Esse item foi apontado por

cinco desses, que endossaram a necessidade do lúdico em sala de aula, a brincadeira é um dos conceitos mais importantes, proposto pela teoria histórico cultural para o processo ensino aprendizagem, levando o aprendiz a ter contato com o conceito de forma prazerosa e criativa.

Escola A

P6: “O lúdico é muito importante para a prática educacional, aperfeiçoando mais a aprendizagem das crianças”.

Escola B

P2: “Com o uso do ludicionismo, vimos que a criança consegue compreender melhor o conteúdo se ele for desenvolvido dessa forma”.

Outros brinquedos foram apontados como preferenciais pelos participantes como o caça palavras, o faz de contas, os jogos sequenciais com uma citação cada um, também foram citados o sociointeracionismo e a produção textual. As participantes entenderam a proposta dos brinquedos, sua importância pedagógica e salientaram seu devido uso em sala de aula, de maneira planejada e intencional tendo como resultado o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na criança. A proposta tem a ver com o público trabalhado nessas escolas que vão do berçário até o 5º ano do ensino fundamental, fase do amadurecimento das funções psicológicas superiores e que precisam do contato concreto com signos e palavras.

A outra questão dizia respeito a utilização de algumas dessas estratégias em sala de aula pelos participantes. Oito das participantes disseram já ter utilizado os jogos em sua prática de sala. Isso corrobora com o item anterior da preferência pelos jogos, já salientado por serem facilitadores do processo, instigam a criança a querer participar desse, trazendo maior prazer e criatividade à aprendizagem, além de concretizarem o contato com os conceitos.

Escola A

P4: “Sempre utilizo jogos em sala”. Escola

B:

P2: “Em sala utilizo bastante jogos em grupo”.

Outros recursos foram apontados, mas em menor escala: a brincadeira foi citada por duas participantes, assim como o uso do quebra cabeças com o boneco do corpo humano. Já o caça palavras, a produção textual, o faz de conta e o quebra cabeça geométrico foram citados uma vez cada um. Houve outras formas apontadas por alguns participantes que não faziam parte da lista de estratégias educacionais como leitura de gêneros textuais, materiais concretos e reciclados, mediação e sociointeracionismo e conto e reconto que foram também citados uma vez cada um. Percebe-se que os participantes gostam de trabalhos diferenciados em sala, fora do padrão tradicional imposto pelas estruturas educacionais. Isso nos leva a observar a necessidade de maior aprofundamento na formação continuada, do oferecimento de estratégias práticas e facilitadoras para o trabalho em sala de aula, o que foi comprovado pela receptividade das participantes às estratégias educacionais propostas, com manuseios, fotos e perguntas sobre o seu funcionamento e praticidade.

O quinto e último item apresentado às participantes fez referência aos resultados da oficina pedagógica proposta como produto educacional para a prática de sala de aula com a seguinte questão:

5 – Quais pontos positivos e negativos que você pode apontar da oficina pedagógica?

Essa questão leva em consideração todo o processo da oficina pedagógica que teve duas partes: a primeira com uma apresentação de slides projetados sobre a teoria histórico cultural, seus principais nomes, os seus principais conceitos para a educação e como foram formados. No segundo momento foi a mostrado estratégias educacionais (os brinquedos) aos participantes, que manusearam e observaram como era o uso delas. Como já citado o último momento que seria a confecção de uma estratégia educacional, acabou não ocorrendo devido ao tempo que foi disponibilizado para a aplicação da oficina pedagógica, mas entendemos que no resultado final, não prejudicou a intenção que era apresentar estratégias alternativas para se trabalhar os conceitos da teoria histórico cultural na sala de aula.

Na discussão acerca dos resultados apresentados sobre o quinto item verificou-se que as participantes elencaram várias questões pertinentes sobre os pontos positivos e negativos da oficina. Entre os pontos positivos destacamos que foi apontado que as oficinas enriqueceram as suas práticas (3 participantes), ampliaram os conhecimentos delas (3 participantes) e melhoraram o entendimento entre a teoria e a prática em sala de aula (3 participantes). Esses apontamentos esclarecem ao nosso ver, a necessidade de

aprofundamento nas teorias que se trabalham em sala de aula e que os professores se interessam por esse quesito, eles querem avançar mais no conhecimento teórico.

Escola A:

P5: “Muitos pontos positivos, pois o conhecimento nos ajuda a crescer e melhorar nossa prática”.

P6: “Para mim foi muito boa, em cada oficina é um aprendizado melhor, tem a teoria incluindo com a prática muito boa”.

Escola B:

P2: “Mais conhecimento”.

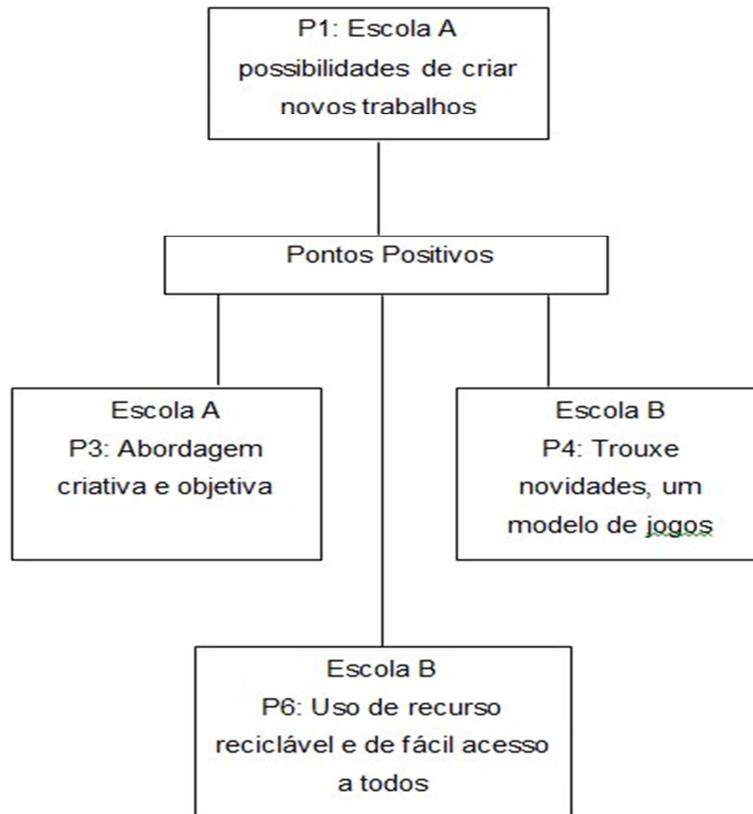
P5: “Achei tudo positivo, pois foi abrangido tantos conceitos, teóricos quanto práticos”.

Saviani (1996), fala da necessidade da teoria, pois é ela que norteia os interesses, objetivos e finalidades e se posicionam a respeito do rumo no qual a educação deve tomar. E essa tomada de decisão chega na sala de aula. Por isso da necessidade de ampliação do conhecimento teórico, que se faz urgente contra qualquer resistência que se tenha a mudanças. Outro ponto é que essa teoria esteja articulada com a prática como define Guarnieri (1987), Candau e Lélis (1999). A unidade teoria e prática não dicotômica, mas unitária, para que o professor entenda o que está realizando e se interesse pelo processo.

Escola A:

P2: “A oficina contribuiu para enriquecer nossa prática, ampliar nossos conhecimentos”.

Também como pontos positivos foram elencados: o uso do recurso com material reciclado e a apresentação dos jogos (2 citações) a criação de novos trabalhos, a abordagem criativa e objetiva, o trabalho coletivo do grupo e o aumento do interesse dos alunos (1 citação cada), como mostra o mapa conceitual da **figura 13**:

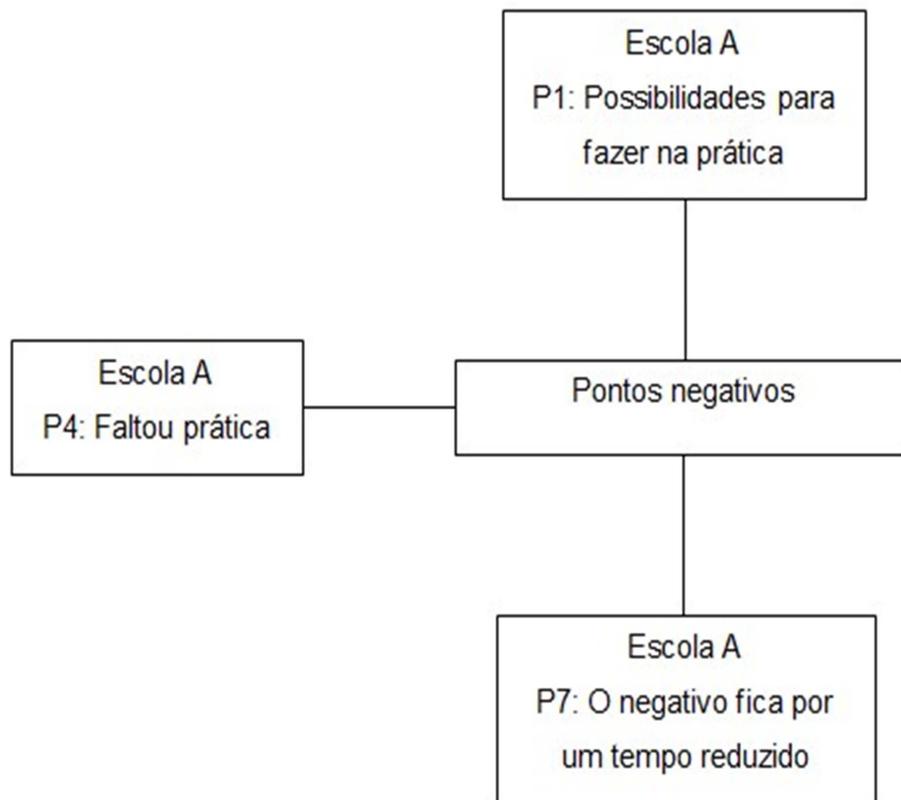


Percebe-se por esses pontos que as participantes observaram outras possibilidades nas oficinas além de ligar teoria à prática, como o trabalho com jogos, com material reciclável e a busca por alternativas que aumentem o interesse dos alunos foram também percebidos e abordados como importantes para a prática de sala de aula, e as oficinas pedagógicas serviram de suporte para que esses temas fossem considerados pelas participantes.

Na escola B, as participantes não citaram pontos negativos. Tal fato pode ser entendido devido ao pesquisador pertencer ao quadro de professores da referida escola. O que pode ter influenciado no resultado não desejado, esperava-se que os professores percebessem pontos negativos que também estiveram presentes nas oficinas pedagógicas, mas nenhuma delas quis citá-los no questionário, se limitando apenas a apontar os pontos positivos. Então para esse quesito somente a escola A foi considerada, pois as professoras entenderam melhor a proposta da questão. Esses em maior parte abordaram que o ponto negativo principal foi a falta da confecção das estratégias na prática. Esse fato como já citado, deve-se ao tempo reduzido que foi proposto para a realização da oficina e que foi explicado às participantes. A prática que foi uma das principais propostas da oficina na parte teórica, acabou não acontecendo, o que prejudicou em parte o produto educacional, mas não tirou o rigor da discussão das

análises que para ele foi proposto, de servir como possibilidade para a aplicação da teoria histórico cultural em sala de aula.

Outros pontos negativos apontados foram: o tempo curto para sua realização (citado por 2 participantes) e a falta de possibilidades para fazer as estratégias educacionais na prática em suas aulas (citado por 1 participante), **Figura 14:**



Mas No geral as oficinas trouxeram mais horizontes para as participantes em suas práticas de sala de aula. Com o intuito de enfrentar as resistências à aplicação da teoria histórico cultural em sala, e abranger a sua importância e possibilidades para o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido observou-se que as participantes atentaram para a importância de levar essa teoria para a prática, pois a visão histórico cultural é dialética e precisa estar atrelado à prática cotidiana para que possa acontecer. Vygotsky, no seu contexto foi ativo até seus últimos dias, e assim a sua teoria visa elencar a prática à teoria, por isso é de fundamental importância que as escolas que se propõem a trabalhar com sua teoria precisam leva-las para as salas de aula e assim enfrentar as resistências a elas impostas, como já citado nessa pesquisa, construindo um

novo processo de ensino aprendizagem em sala, mais atrativo, desafiador e exitoso, essa é a proposta de aplicação desse produto educacional. Figura 15:



Figura 16



7- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Através da aplicação de oficina pedagógico com produto educacional proposto, observa(observou)-se que houve a interação dos professores com os brinquedos alternativos para a aplicação da abordagem histórico cultural.

Essa interação foi importante, pois, pôde facilitar a assimilação de alguns conceitos definidos por Vygotsky para o desenvolvimento da criança como a mediação, a interação social e a zona de desenvolvimento proximal, através dela se entendeu que tais conceitos podem ocorrer em sala de forma fácil e prazerosa.

Também foi importante que a confecção de tais brinquedos é bem acessível aos participantes, sendo produzidos com material reciclável e de fácil acesso sem muito custos. Os brinquedos podem ser produzidos por qualquer um dos participantes, podendo ser utilizados e adaptados a qualquer situação de sala, ou então servirem de inspiração para a criatividade do professor ao confeccionar suas próprias estratégias esse também era um dos intuitos dessa oficina, a criatividade e a inspiração.

Mostrou-se que o lúdico se tornou muito importante no processo ensino-aprendizagem, tendo objetivo, reflexão e assimilação pode ser utilizado de diversas formas sem prejuízo de conteúdo ou aprendizagem, fornecendo aos alunos certo prazer e desafio, tanto aos alunos quanto aos professores, trazendo a luz aspecto que faltam ao processo ensino aprendizagem atual que é desgastado e desinteressante, tanto para aluno como para o professor. A brincadeira inclusive pode contribuir para diminuir os problemas da indisciplina e violência tão presente nas escolas atuais.

Importante salientar que a oficina pedagógica tem como foco mostrar a teoria na prática, algo tão discutido por essa pesquisa. Os participantes entenderem que a teoria pode e tem possibilidades de acontecer na prática cotidiana da sala e de forma acessível e fácil, em detrimento de um ensino de qualidade, criativo, prazeroso e exitoso, esse é o fundamento desse produto educacional mostrar as possibilidades da teoria histórico cultural na prática de sala de aula.

8 – REFERENCIAS

ANDER- EGG, E. (1991). EL taller una alternativa para la renovación pedagógica. Buenos Aires Magistério del Rio de La Plata.

CANDAU, V.M. e LÉLIS, A.A. relação teoria-prática na formação do educador In CANDAU (org) Resumo de uma nova didática 10ª ed. Petrópolis: vozes-1999 p. 56-72.

FORMAZARI, V.B.R., OBARA, A.T. O uso da oficina pedagógica como estratégia de ensino e aprendizagem: A bacia hidrográfica como tema do estudo: IENCI: investigação em ensino de ciência: V. 22 (2). Ago: 2017, Maringá. Paraná, Brasil p. 166-185.

GUARNIERI,M.R. O inicio da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor: In: Anais da Amped. 1987.

OLIVEIRA. K. Marta: Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico. Ed. São Paulo, 2010.

PAVIANI, N.M. Soldatelli: FONTANA,N.M. Oficina pedagógica: relato de uma experiência. Revista conjectura V.14. n2, mais/ago, 2009.

PRESTES,Z.R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev. Semiovit Vygotsky no Brasil; repercussões no campo educacional, UNB, Brasília,2010.

SAVIANI, D. Educação do senso comum à consciência filosófica. 12. Ed. Campinas, Autores Associados,1996.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Leá. Oficina de ensino? O que? Por que? Como? 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS,2002

VYGOTSKY,L.S. A formação social da mente, São Paulo, ed. FNDE,2010.

APÊNDICE B

Campus
 Anápolis de Ciências
 Exatas e Tecnológicas
 Henriques Santillo

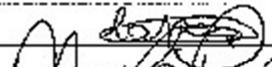
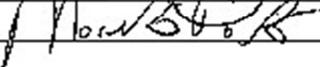


Universidade
 Estadual de Goiás

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS n.º 510/16, bem como suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado "A abordagem histórico cultural: resistências e possibilidades de sua aplicação na educação básica". Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 22.03.2019

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Luciana dos Santos	
2. Marcelo Duarte Porto	
3.	
4.	

ENDEREÇO E TELEFONE DA INSTITUIÇÃO A QUE O/A PESQUISADOR(A) ESTÁ VINCULADO

APÊNDICE C

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Escola Municipal Cora Coralina* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado a abordagem histórico cultural: resistências e possibilidades de sua aplicação na educação básica, coordenado pelo pesquisador *Luciano Alves de Almeida*, desenvolvido na **Universidade Estadual de Goiás**.

A *Escola Municipal Cora Coralina* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante o mês de *Janeiro de 2019*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Anápolis, de de 201.....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE D



Universidade
Estadual de Goiás

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-lo para participar como voluntário da pesquisa para dissertação de mestrado profissional da Universidade Estadual de Goiás com o tema; A abordagem Histórico Cultural: resistências e possibilidades de sua aplicação na educação básica. justifica-se tal pesquisa por observação empírica das resistências a sua aplicação em sala de aula , também porque novos paradigmas educacionais vem ocorrendo na educação do Brasil , que levam a uma maior participação do aluno no processo de ensino aprendizagem e tendo a presença do professor como mediador, construindo junto com o aluno ,o conhecimento .Temos como objetivo observar se há resistências a abordagem citada e suas possibilidades para a educação básica .A proposta é aplicar um grupo focal com a sua participação onde será abordado os principais conceitos da teoria Histórico Cultural, depois se realizará uma oficina pedagógica sobre os temas do grupo focal.

Possíveis desconfortos mesmo que mínimos podem ocorrer, entre esses o constrangimento da participação no grupo focal e nas oficinas pedagógicas, também podem ocorrer problemas físicos e cansaços decorrentes da aplicação dos conceitos nas salas de aula. Por isso a participação é facultativa, tendo o participante a liberdade de deixar de participar quando achar conveniente. A sua identificação será preservada e somente poderá ser utilizada coma sua autorização. Qualquer prejuízo ou possível indenização será de responsabilidade do pesquisador, não tendo custo nenhum ao participante.

Eu, _____

_____,fui informado sobre a metodologia adotada pela pesquisa de forma detalhada, esclarecendo minhas dúvidas e se necessário terei direito a mais informações

Caso deseje. O professor orientador Marcelo Duarte Porto e o pesquisador Luciano Alves De Almeida, certificam que os dados da pesquisa são confidenciais e em caso de dúvidas posso recorrer a ambos

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi essa cópia desse termo de consentimento livre e esclarecido com oportunidade de lê-lo e tirar as dúvidas.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Assinatura da testemunha

APÊNDICE E

Universidade
Estadual de Goiás

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Pesquisador: Mestrando Luciano Alves de Almeida

Universidade Estadual de Anápolis

Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC)

Pesquisa qualitativa Semiestruturada em forma de Grupo focal**GRUPO FOCAL**

1. O que você entende por ensino tradicional?
2. Você e sua escola o praticam?
3. Você acha que o ensino tradicional traz resistências a outras formas de ensino?
4. Quais outras forma de ensino você conhece? Já se utilizou de alguma? Qual (is)
5. O que você acha da formação de professores? Tem falhas? Quais?
6. E da formação continuada, qual sua opinião?
7. Qual o papel que a escola deve ter?
8. O que você da escola atual?
9. Você já conhecia o Sociointeracionismo de Vygotsky? O que sabe sobre essa teoria? Dê exemplos da prática em sala de aula.
10. O que você entende por mediação? Já a utilizou em sala de aula? Dê exemplos da prática em sala de aula.
11. O que você sabe sobre zona de desenvolvimento proximal? Dê exemplos da prática em sala de aula.
12. Já aplicou algum destes conceitos em suas aulas? Quais? Dê exemplos da prática em sala de aula.
13. O que você acha do lúdico na aprendizagem? Ele contribui ou não? Dê exemplos da prática em sala de aula.

APÊNDICE F



Universidade
Estadual de Goiás

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Pesquisador: Luciano Alves De Almeida

-Universidade Estadual de Anápolis(UEG)

-Mestrado Profissional Ensino de Ciências(PPEC)

Tema de Pesquisa: Abordagem Cultural: Resistências e Possibilidades de sua aplicação na educação básica

Produto Educacional: Oficina Pedagógica numa perspectiva

HISTORICO-CULTURAL:

1- Que possíveis contribuições as oficinas trouxeram para você?

2- Que conceitos elas te ajudaram a entender melhor sobre a teoria histórico-cultural (Socio-interacionismo)?

3- Que estratégias educacionais você mais gostou? Por que?

4- Que estratégias educacionais você já utilizou em sala de aula?

5- Quais os pontos positivos e negativos você pode apontar da oficina pedagógica?

APÊNDICE G



Universidade
Estadual de Goiás

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

FOTOS OFICINA PEDAGÓGICA



APÊNDICE H

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

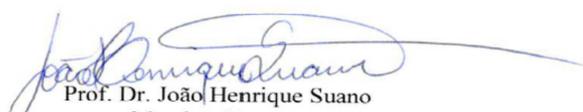
LUCIANO ALVES DE ALMEIDA

ABORDAGEM HISTÓRICO - CULTURAL: RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES
DE SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás,
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências, aprovada em 16 de julho de
2019 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Presidente da Banca
UEG/PPEC



Prof. Dr. João Henrique Suano
Membro Externo
UEG/IELT



Prof. Dr. Wilton de Araújo Medeiros
Membro Interno
UEG/PPEC