

Situação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

RELAÇÃO ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Marta Sueli de Faria Sforzi, Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2401>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em: 2021-05-26

Postado em: 2021-06-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

RELAÇÃO ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

MARIA SANDREANA SALVADOR DA SILVA LIZZI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7556-6055>

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075>

RESUMO: Na elaboração de currículos escolares e projetos políticos pedagógicos (PPPs) é exigido que sejam evidenciados os pressupostos teóricos, os encaminhamentos metodológicos e os processos de avaliação. Todavia, nem sempre esses elementos são vistos de modo articulado e, assim, esses documentos acabam não orientando o trabalho pedagógico. Partindo dessa problemática, este artigo, com o objetivo de evidenciar a relação entre o currículo prescrito e as ações de ensino, apresenta parte de uma pesquisa, de natureza qualitativa, cujos dados de campo foram coletados via um grupo de estudos do qual participaram professores envolvidos na elaboração de uma proposta curricular fundamentada no materialismo histórico-dialético, na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Os resultados apontam que a participação dos professores no processo de elaboração de currículos e PPPs provoca neles reflexões acerca da articulação desses documentos com a prática pedagógica, gerando a necessidade de compreender ações de ensino que podem ser derivadas dos fundamentos anunciados no currículo.

Palavras-chave: currículo; projeto político pedagógico; organização do ensino; materialismo histórico-dialético; teoria histórico-cultural

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORETICAL CONCEPTS, CURRICULUM AND TEACHING ORGANIZATION

ABSTRACT: Theoretical foregroundings, methodology and assessment processes are required for the preparation of school curricula and pedagogical policy projects (PPPs), although these factors are not always perceived in an articulated form. Consequently, these documents fail to direct the pedagogical issue. Current paper, a section of a research qualitative, evidences the relationship between the prescribed curriculum and teaching activities. Field data for the research have been collected by a study group integrated by teachers involved in the elaboration of a curriculum proposal based on Historical and Dialectical Materialism, Historical and Cultural Theory and Historical and Critical Pedagogy. Results show that teachers' participation in the elaboration of curricula and PPPs favors discussions on the articulations of such studies coupled with pedagogical practice. This causes the need to investigate teaching activities that may be derived from the curriculum's basic concepts.

¹ Professora do Instituto Federal do Paraná – Campus de Pitanga. Cascavel, Paraná (PR), Brasil. <sandreanajp@hotmail.com>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná (PR), Brasil. <martasforni@uol.com.br>

Keywords: curriculum; pedagogical policy project; teaching organization; historical and dialectical materialism; historical and cultural theory.

RELACIÓN ENTRE SUPUESTOS TEÓRICOS, CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN

RESUMEN: En la elaboración de currículos escolares y proyectos político-pedagógicos (PPPs), se requiere que se evidencien los supuestos teóricos, lineamientos metodológicos y procesos de evaluación. Sin embargo, estos elementos no siempre se ven de forma articulada y, por tanto, estos documentos acaban por no estar orientados al trabajo pedagógico. A partir de esta problemática, este artículo, con el fin de resaltar la relación entre el currículo prescrito y las acciones docentes, presenta parte de una investigación cualitativa, cuyos datos de campo fueron recolectados a través de un grupo de estudios en los que los docentes participaron en la elaboración de una propuesta curricular basado en el materialismo histórico-dialéctico, la teoría histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Los resultados indican que la participación de los docentes en el proceso de elaboración de currículos y PPPs provoca en ellos reflexiones sobre la articulación de estos documentos con la práctica pedagógica, generando la necesidad de comprender acciones docentes que se puedan derivar de los fundamentos anunciados en el currículo.

Palabras clave: currículo; proyecto político pedagógico; organización docente; materialismo histórico-dialéctico; teoría histórico-cultural

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Na elaboração de currículos e projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino da educação básica é exigido que sejam evidenciados os princípios filosóficos e conceituais que os fundamentam, os componentes curriculares e os respectivos encaminhamentos metodológicos e os processos de avaliação adotados³. Veiga (1998) explica que a construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual, que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; ato operacional, que trata das ações para a operacionalização do projeto.

Em cada um desses atos estão presentes as concepções já citadas que, de modo articulado, formam a base de todo o trabalho pedagógico. Elas expressam a idealização do ponto de chegada do processo formativo, que diz respeito ao tipo de sociedade que se almeja, as finalidades da educação escolar frente a esse projeto societário, bem como os meios didático-pedagógicos para se atingir esse fim.

Um currículo e um projeto político-pedagógico tem valor real quando se estruturam como uma bússola que orienta as decisões acerca do caminho a seguir rumo ao destino almejado. Os pressupostos teóricos, denominados de aspectos filosóficos e conceituais (PARANÁ, 2018), nos quais são explicitadas as concepções de sociedade, de homem, de conhecimento e de educação escolar, de modo articulado, oferecem os critérios para definir quais conteúdos priorizar, quais livros didáticos selecionar, quais projetos encampar, quais ações realizar para promover a aprendizagem dos estudantes, etc. Isso revela a estreita relação entre as concepções expostas no currículo e a organização do ensino.

Seguindo as exigências legais, os documentos elaborados pelas secretarias de educação e escolas contemplam os tópicos determinados, todavia, não raro, esses elementos pouco dialogam entre si, não se constituindo, desse modo, em uma base que orienta e expressa, de fato, o trabalho pedagógico realizado ou a realizar. Assumindo a nomenclatura utilizada por Veiga (1998), nem sempre há coerência entre o ato conceitual e o ato operacional. Com isso, a prática pedagógica segue muito parecida em diferentes escolas e municípios, sem um diferencial que seria correspondente a especificidade das concepções teórico-metodológicas anunciadas.

Partindo dessa problemática, este artigo com o objetivo de analisar a relação entre o currículo prescrito e as ações de ensino, apresenta parte de uma pesquisa cujos dados de campo foram coletados via um grupo de estudos do qual participaram professores dos anos iniciais do ensino fundamental envolvidos na elaboração de uma proposta curricular fundamentada no materialismo histórico-dialético, na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural. Inicialmente, destacamos como esses

³Ver Deliberação n. 02/2018 - Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2018).

professores evidenciam a necessidade de compreender a relação entre aspectos teóricos destacados no currículo e a prática pedagógica. Posteriormente, apresentamos estudos sobre a organização do ensino que revelam a particularidade das ações docentes e discentes quando assentadas nos pressupostos teóricos presentes no currículo desse município.

DO CURRÍCULO ÀS AÇÕES DE ENSINO: UM CAMINHO A TRILHAR

A relevância que a elaboração do currículo e do projeto político-pedagógico assume é bastante diferenciada em cada Município ou Estado. Em alguns locais a elaboração desses documentos ocupa um lugar especial nas discussões e na formação continuada de professores. Normalmente, esses documentos são produzidos de modo coletivo, envolvendo um grande número de professores em sua elaboração e, por essa razão, são valorizados por esses profissionais. Já em outros locais, esses documentos são percebidos apenas como uma exigência burocrática, portanto, em sua produção, não é envolvido o coletivo escolar e, muitas vezes, eles nem chegam a ser de conhecimento de todos os profissionais da educação daquela localidade. Nessa segunda situação, o currículo e o projeto político pedagógico passam à margem da formação continuada de professores e, contraditoriamente, não são referências para as discussões sobre a função da escola e sobre o que e como ensinar.

Onde, porém, há envolvimento dos professores na elaboração desses documentos, percebe-se maior reflexão por parte desses profissionais na busca de coerência entre os pressupostos afirmados no currículo e a atividade de ensino que realizam, já que eles esperam que haja, e deve haver, um diferencial no trabalho pedagógico realizado nas redes de ensino em que há maior consciência acerca dos fundamentos teóricos em que se ancoram.

É o que pode ser evidenciado por professoras que participaram de um grupo de estudos que teve como finalidade estudar a concepção de conhecimento e organização do ensino na Teoria Histórico-Cultural⁴. Essas professoras pertencem a uma rede municipal de ensino cujo currículo e projetos políticos pedagógicos das escolas apresentam como fundamentos o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Esses documentos foram elaborados coletivamente e os fundamentos teóricos são abordados em cursos de formação continuada.

O movimento reflexivo provocado pela elaboração do currículo e nas formações continuadas, geram nesses professores a necessidade de coerência entre o preconizado no currículo e as ações em sala de aula. Isso é evidenciado por elas, ao apontarem que a maior dificuldade que sentem é

⁴O grupo de estudos fez parte de um experimento didático que teve como objetivo analisar em que medida a compreensão pelo professor do conceito como instrumento mediador permite alterações no modo de organização do ensino e possibilita superar práticas descontextualizadas e/ou fragmentadas. Em razão dos dados coletados durante a realização do curso serem utilizados para fins de pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP-UEM, via Plataforma Brasil, e aprovado em 22 de novembro de 2017 (CAAE: 77680317.3.0000.0104).

ensinar o conteúdo de acordo com a lógica dialética. De modo mais específico, a professora 1⁵ afirma:

Eu gostaria de pontuar que essas questões me angustiam bastante. Acho que é isso aí o nosso grande desafio. Às vezes fico pensando como fazer para implementar de forma efetiva o materialismo histórico dialético na aula. Sobre o conteúdo, esse deve ser o conteúdo científico, produzido e acumulado historicamente pela humanidade (Professora 1).

A fala da Professora 1 indica que a fundamentação teórica no campo filosófico é reconhecido por ela, mas reconhece que há uma lacuna entre essa fundamentação prescrita no currículo e o trabalho que efetivamente ocorre em sala de aula. Ao falar sobre o conteúdo, ela recorre à expressão presente na teoria e no currículo, de que o conteúdo escolar deve ser o conteúdo científico, produzido e acumulado historicamente pela humanidade”. Todavia, ela não avança na explicação sobre o que o fato de compreender ser esse o conteúdo central da escola significa ou diferencia-se de outras práticas que não são tão enfáticas nessa afirmação.

A Professora 2 também destacou o valor atribuído ao conteúdo científico como central no trabalho escolar, mas não vincula essa valorização a algum aspecto metodológico específico: *“Eu acho que a valorização do conteúdo científico é uma questão essencial. Não dá para ensinar sem entender a importância do conhecimento científico. Isso é um pressuposto. Mas, não acho que a definição do conteúdo interfere na metodologia”* (Professora 2).

A Professora 3 concorda com a afirmação da Professora 1 sobre considerar a dialética na compreensão do ensino e da aprendizagem. Ela reafirma a importância de no ensino se considerar a relação conteúdo, método e sujeito (assunto que foi discutido em reuniões anteriores), mas não explicita como seria o ensino que leva em consideração essa relação. Em seguida, faz menção à proposta curricular do município: *“Também penso ser o nosso grande desafio, garantir a implementação da proposta curricular em sala de aula. Ensinar e aprender dialeticamente. Sobre a importância entre conteúdo, método e sujeito, isso é essencial”* (Professora 3).

A Professora 4 também fez menção à relação conteúdo, método e sujeito. Esse assunto chamou sua atenção por não ser comum em estudos já realizados por ela. Especificamente, a consideração do sujeito da aprendizagem para organizar o ensino é para ela um elemento novo. Mas, confirma que a sua preocupação, dentre esses três elementos, é maior com a aplicação do método materialista histórico dialético nos processos de ensino e de aprendizagem.

Eu sei que temos que levar em consideração o sujeito da aprendizagem no processo de ensino, mas geralmente ouço e estudei autores que falam apenas da relação entre conteúdo e forma, ou conteúdo e método. Isso é novo para mim. Assim, trazendo os três juntos. Mas, o grande desafio para mim, é garantir a aplicação do método em sala de aula, na aula mesmo (Professora 4).

A problemática acerca da busca de sintonia entre a lógica dialética e o ensino não é nova, tampouco apenas da realidade educacional brasileira e de um município específico. A preocupação

⁵Para preservar o anonimato das professoras que participaram da pesquisa e citadas neste artigo, optou-se por denominá-las como Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4.

apresentada por essas professoras aproxima-se das preocupações e dificuldades encontradas por psicólogos e pedagogos russos que visavam superar uma perspectiva de ensino vinculada à lógica formal que era comum nas escolas soviéticas.

Nossos psicólogos e didatas aceitam a dialética como método geral do conhecimento científico e o empregam em suas investigações. Ao mesmo tempo, o problema consiste em *refletir os princípios do pensamento dialético e expressá-los na “tecnologia” de desenvolvimento do material didático, nos procedimentos de formação dos conceitos nos escolares, nos meios para organizar a atividade dele, pensamento daqueles*. No entanto, a “tecnologia” concreta destes processos se estrutura, na atualidade, pelo geral sobre a base dos princípios do pensamento discursivo empírico (DAVIDOV, 1988, p. 108, tradução nossa, grifo nosso).

Compreendida a dialética como lógica primordial para entender a natureza do conhecimento, a preocupação desses autores centrava-se essencialmente em como expressar a dialética no ensino e nos recursos utilizados pelo professor, e não apenas transpor de modo mecânico as categorias do método da produção do conhecimento para o processo de ensino e apropriação do conhecimento.

Preocupação semelhante está presente em Vygotsky (1996) ao estabelecer a relação entre a psicologia e o método materialista histórico-dialético. Ele ressaltou o cuidado em não se fazer aplicação direta desse método para o campo da psicologia e afirmou ser necessária a criação de uma teoria que utilizasse o método dialético como fundamento, garantindo a produção de categorias próprias do campo epistemológico da psicologia. O mesmo pode ser afirmado em relação ao ensino, ou seja, o método materialista e a própria psicologia que nele se fundamenta, não podem ser aplicados de modo direto para o campo do ensino, mas são fundamentos para se produzir categorias próprias do campo do pedagógico.

A discussão sobre a relação e especificidade entre o método materialista histórico dialético, e o trabalho pedagógico, chama a atenção da Professora 2, que afirma: “*Nossa, isso não é uma questão fácil de se entender. [tempo] Significa que não aplicamos o método na aula especificamente?*” (Professora 2)

As categorias do método materialista histórico dialético não são aplicadas diretamente em sala de aula, pois constituem categorias para a compreensão da realidade objetiva, são categorias filosóficas. O ensino deve contemplá-las, mas, ao ter como finalidade a promoção da aprendizagem, também requer a mediação de outras ciências que oferecem categorias importantes sobre a aprendizagem e sobre os meios para a organização do ensino de conhecimentos científicos, como a psicologia e a didática, respectivamente. Ou seja, o método materialista histórico dialético apresenta conceitos essenciais que, em articulação com outras ciências, permite a estruturação de uma teoria pedagógica que orienta o trabalho do professor na organização do ensino.

Davidov (1988), ao expor a necessidade de superar uma perspectiva de ensino pautado na lógica formal, versa sobre a importância da estruturação das disciplinas escolares e do conteúdo para se pensar a organização do ensino na perspectiva dialética.

O problema do ensino e a educação que impulsionam o desenvolvimento estão estreitamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. O conteúdo destas e os meios para empregá-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. Por isso, *as questões referentes*

à estruturação das disciplinas escolares não têm uma importância estreita, mas ampla, desde o ponto de vista das particularidades do desenvolvimento psíquico dos escolares (DAVIDOV, 1988, p. 99, tradução nossa, grifo nosso).

A problematização anunciada pelo autor subjaz a compreensão de que o currículo escolar, mediante a escolha e organização dos conteúdos, possibilita ou não o trabalho na lógica dialética e, conseqüentemente, impulsiona ou limita o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Nesse sentido, a forma como se estrutura as disciplinas escolares e seus conteúdos no currículo direciona a forma de organização do ensino. Diante dessa reflexão, a Professora 2 afirma:

Então... eu compreendo que hoje temos um currículo que traz a questão do materialismo dialético de forma bem clara. Mas, percebo que não há diferença na forma de ensinar na sala de aula. Para mim é difícil entender a relação entre o materialismo e, efetivamente, o processo de ensino com os alunos. Parece que o que prevalece é o ensino de conceitos como definição (Professora 2).

No currículo dessa rede municipal de ensino, é destacada a importância do conhecimento científico no processo de ensino e de aprendizagem:

A escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Neste sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos (CASCAVEL, 2008, p. 22, grifo nosso).

Esse excerto foi lido no grupo de estudo e reafirmou-se o consenso do grupo em torno da função primordial da escola. Disse a Professora 1: “*Olha, eu acho que não há dúvida de que a função da escola é ensinar o conhecimento científico. Essa para mim é a questão fundamental do ensino*” (Professora 1). A Professora 4 acrescenta: “*A questão do conteúdo científico pra mim é essencial. Também a intencionalidade do professor. Essas duas questões dão qualidade ao ensino*” (Professora 4).

A Professora 2, como exposto na citação a seguir, chama atenção para um elemento que não estava presente no excerto: a relação entre o conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vinculação que resulta, provavelmente, da leitura feita por ela de outras partes da proposta curricular e de estudos realizados anteriormente. Mas, ela não explicita as razões de a aprendizagem de conhecimentos científicos propiciarem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Pra mim está correta!(referindo-se a afirmação presente no excerto do currículo) O trabalho do professor deve ser o ensino do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Isso que desenvolve as funções psicológicas superiores dos alunos. A aprendizagem de conhecimento científico (Professora 2).

Mais uma vez, a Professora 3 retoma a discussão sobre a unidade conteúdo, sujeito e forma, e, além de afirmar a importância do conhecimento científico, começa a destacar que a ênfase não pode estar em apenas um elemento, mesmo que ainda não tenha segurança sobre como seria pensar os demais elementos em unidade.

Eu considero a importância do conhecimento científico no ensino, mas como o próprio slide

traz outras questões são tão importantes quanto. Por exemplo, os outros elementos: sujeito e a forma. Então seria a unidade: o conteúdo, o sujeito e a forma? (Professora 3).

As afirmações das professoras evidenciam uma questão fundamental para o processo de ensino: importância do conhecimento científico na escola. Essa é uma posição geral do grupo de professores dessa rede de ensino, construída com um intenso trabalho de formação continuada com teóricos que ressaltam a importância do conteúdo científico como primazia no processo de ensino.

Porém, outros elementos, além do conteúdo, a serem considerados no ensino como o sujeito da aprendizagem e a forma de organização do ensino, foram mencionados apenas pela Professora 3. De certa forma, de acordo com a exposição das demais, parece haver a compreensão de que a clareza sobre importância do trabalho com o conhecimento científico seria suficiente para se garantir um trabalho de qualidade e fundamentado nos pressupostos do método materialista históricodialético.

No entanto, o conhecimento científico também é valorizado na lógica formal e pela pedagogia tradicional, mesmo que assentados em outra concepção de conhecimento. Desse modo, o fato de se valorizar o conhecimento científico, não é suficiente para promovermos uma educação que possibilite o desenvolvimento da consciência, como exposto na proposta curricular.

O próprio Vygotsky (1993), apesar de não se ocupar de investigações sobre a organização do ensino, quando anuncia a importância da apropriação de conceitos para o desenvolvimento, afirma que “[...] *uma correta organização* da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1998, p. 115, grifo nosso). Inferre-se dessa afirmação que o fato de que o trabalho com o conhecimento científico por si só, não garante que o ensino esteja assentado na lógica dialética e possibilite o desenvolvimento dos estudantes. Assim, é importante pensar em uma organização do ensino que leve em consideração o conteúdo, o sujeito e a forma de ensino.

A necessidade de buscar apoio teórico-metodológico para o planejamento das ações de ensino é sentida de modo mais evidente quando se percebe que os livros didáticos disponíveis não organizam o ensino de conceitos de acordo com essa perspectiva teórica, já que seguem outros pressupostos teórico-metodológicos (BACARO, 2018). Mesmo que o livro didático não seja utilizado na íntegra nas escolas, ele exerce influência sobre as ações de ensino, já que, muitas vezes, constitui-se no principal material de consulta, pelos professores para a preparação das aulas.

É necessário, porém, que o professor tenha autonomia na organização do seu próprio trabalho, que não dependa de aulas prontas disponibilizadas por editoras, sites ou sistemas de ensino. Para isso, ele precisa dispor de conhecimentos que o ajude a dominar um modo geral de ensino que seja promotor do desenvolvimento dos estudantes. O trabalho docente é “uma atividade que exige não apenas o saber técnico, mas o domínio teórico das ações de ensino e de aprendizagem” (SFORNI, 2020, p. 21). Esse domínio se adquire com conhecimentos presentes nos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e didáticos.

ELEMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BUSCANDO SINTONIA ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Fundamentados na Teoria Histórico-Cultural e compreendendo a relação entre a psicologia e a didática para pensar a organização do ensino, princípios e ações didáticas foram estruturados por pesquisadores internacionais (DAVIDOV, 1982; 1987; 1988; 1999; DAVYDOV; MARKOVA, 1987; SEMENOVA, 1996; REPKIN, 2014; RUBTSOV, 1996) e nacionais (LIBÂNEO, 2009; MOURA, 1996; 2000; SFORNI, 2004; FREITAS, 2016; NASCIMENTO, 2010, entre outros).

Destacamos assim que as nossas reflexões são fundamentadas em princípios e ações estruturadas e nos resultados alcançados por esses pesquisadores à medida que trazem contribuições significativas para pensarmos *um modo geral de ensino*, constituindo aspectos norteadores da atividade docente, nos processos de planejamento, ensino e avaliação.

Por mais que um conteúdo curricular seja considerado importante pela sociedade ou pelo professor, essa importância, normalmente, ainda não é percebida pelo estudante. O fato de o aluno frequentar ou estar presente na sala de aula não significa que ele esteja interessado ou tenha vontade de aprender. Pelo contrário, por vezes, o aluno frequenta ou participa da aula apenas por medo, obrigação ou hábito, num processo mecânico. Todavia, a aprendizagem, seja em contexto escolar ou fora dele, requer ter motivos para aprender.

Isso não significa, porém, que estejamos fazendo a defesa de que a aula tenha que se constituir de atividades divertidas cotidianamente, como se a vontade, a atenção, o interesse e a motivação em aprender e estudar estivessem sempre vinculadas a um ambiente festivo ou à prática docente “mirabolantes”. O instigar, questionar, estar atento e interessado a determinado conteúdo está ligado à forma como o conhecimento é apresentado, mesmo que no currículo ou nos livros didáticos sejam apenas definições lineares ou sem vinculação com o real ou com a atividade humana.

A vontade e o interesse em aprender estão necessariamente vinculados ao próprio conhecimento a ser aprendido. Sobre esta questão, Leontiev (1978) destaca que só haverá motivo para o estudo quando este passar a ser uma atividade para o estudante e “está associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos” (LEONTIEV, 1978, p. 297). Ainda, segundo o autor, “nem todo o processo é uma atividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhe é própria” (LEONTIEV, 1978, p.296).

O conhecimento produzido e ensinado, como definições e termos sistematizados como conteúdos escolares, está vinculado a vivas e intensas necessidades sociais no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Porém, no processo de sistematização desses conhecimentos,

em palavras ou termos, perde-se seu movimento, suas contradições e relações mediatas, pois se constituem em abstrações que, aparentemente, afastam-se da dinâmica real do mundo e do interesse em sua aprendizagem pelas novas gerações a depender de como esses conhecimentos lhes são apresentados.

Todavia, a compreensão dos aspectos lógico e histórico do conhecimento permite identificar a necessidade histórica e social de sua produção, isto é, o desvelar da gênese e a necessidade do conhecimento no processo histórico da humanidade. Kopnin (1978) assevera que “para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecemos a essência do objeto” (KOPNIN, 1978, p.184).

Como fazer isso no processo de ensino em sala de aula?

É imprescindível recriar a necessidade e os motivos de produção daquele conhecimento nos alunos. Compreendemos, no entanto, ser impossível recriar a situação real. Assim, são necessárias ações didáticas que evidenciem as necessidades e os motivos que levaram os homens à criação deste ou daquele conhecimento, produzindo no processo mental dos alunos a mesma necessidade.

Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilienkov, seja reproduzido de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento” (DAVIDOV, 1988, p.22).

É importante destacar que esta necessidade não precisa ser apresentada pelo professor mediante exposição ou explicação, mas são elaborações mentais produzidas pelos alunos no processo de realização das tarefas ou como resposta a uma situação-problema a ser resolvida. Nesse sentido, o conhecimento constitui-se em respostas a necessidades e perguntas realizadas no processo de sua criação. O procedimento que provoca um processo ativo de pensamento para compreender os meios de resolução do problema pode, por sua vez, desencadear no aluno necessidades e motivos para aprender.

Sforni (2015) destaca, nesse sentido que

[...] a necessidade e o motivo para aprender um determinado conteúdo não existem a priori no aluno, são criados no decorrer da atividade. Portanto, oferecer o conteúdo sem que o aluno esteja envolvido com as problematizações relacionadas a tal conteúdo, sem que esteja inserido na compreensão das razões humanas da elaboração dessa síntese, assemelha-se a oferecer a alguém respostas a perguntas que não fez. A falta de sentido da informação para o sujeito manifesta-se em sua apatia diante dela (SFORNI, 2015, p.387).

Assim, no processo de ensino, se tomado apenas como uma síntese compilada nos manuais didáticos mediante palavras termo ou definições, o conhecimento perde sua essência. Como conceito teórico, o conhecimento pressupõe além das abstrações, o processo de desenvolvimento de ações mentais conexas ao conteúdo que o sujeito aprende, referente às necessidades e aos motivos históricos de sua criação. O entendimento, por sua vez, leva à necessidade de *problematização do conhecimento*.

Ao assinalar a necessidade de incluir no processo do ensino de crianças em idade escolar a solução independente das tarefas cognoscitivas, M. Skatkin fala também da possibilidade de fazer um uso eficaz, na escola, da chamada exposição de caráter problemático dos conhecimentos [...] O aspecto principal desta exposição consiste em que o professor não somente comunica às

crianças as conclusões científicas finais, mas em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas (“a embriologia da verdade”). Ao usar esta abordagem, o professor, *demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguirem o movimento dialético do pensamento* para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica (DAVIDOV, 1988, p. 92, traduzido, grifo do autor).

Moura (2010), mediante a estruturação da Atividade Orientadora de Ensino – AOE⁶, explica que é possível, no processo de ensino, recriar a necessidade e o motivo de criação conhecimento mediante o encaminhamento metodológico *problema desencadeador e/ou situações desencadeadoras de aprendizagem*. Esse encaminhamento constitui uma ação inicial da aula, em que o professor, ao fazer uso de diversos recursos como uma história, uma representação, uma situação-problema, um jogo, experimentos, recria a necessidade que os homens tiveram para elaborar o conhecimento que será trabalhado com a turma. O objetivo principal desse encaminhamento é “proporcionar a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas em busca da solução de um problema que o mobilize para a atividade de aprendizagem-apropriação dos conhecimentos” (MOURA *et al.*, 2016, p. 116).

Nesse sentido, Moura (2000) destaca que

a atividade, [...], é do sujeito, é problema, desencadeia uma busca de solução, permite um avanço do conhecimento desse sujeito por meio do processo de análise e síntese e lhe permite desenvolver a capacidade de lidar com outros conhecimentos a partir dos conhecimentos que vai adquirindo à medida que desenvolve a sua capacidade de resolver problemas (MOURA, 2000, p.35).

Por outro lado, o problema desencadeador possibilita ainda a interação entre os alunos em um processo coletivo de “cooperação” como já apontava Rubtsov (1996) e como confirmam Moura *et al.* (2016) ao afirmarem que “[...] mobilizados a partir do movimento de desenvolvimento da situação desencadeadora, interagem com os outros, segundo as suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão[...]” (MOURA *et al.*, 2016, p. 118).

Ainda, ao explicar o problema desencadeador no processo de ensino de conceitos matemáticos, Moura (1996) cita que ele pode ser realizado pelo que se intitula de “história virtual do conceito”. É importante destacar que a história virtual pode ser utilizada para o ensino dos mais variados conceitos das diversas disciplinas.

São situações-problema colocadas por personagens de histórias infantis, lendas ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança de forma a envolvê-la na produção da solução do problema que faz parte do contexto da história. Dessa forma, contar, realizar cálculos, registrá-los poderá tornar-se para ela uma necessidade real (MOURA, 1996, p. 20).

Este encaminhamento está vinculado à compreensão da *necessidade social do conhecimento*

⁶ Atividade Orientadora de Ensino (AOE) constitui uma proposta de organização da atividade de ensino e de aprendizagem produzida pelo professor Manoel Orosvaldo Moura (MOURA, 1996) fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural e se apresenta como uma possibilidade de realizar a atividade educativa tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento.

estudado e ao mesmo tempo seu desenvolvimento teórico. O problema desencadeador possibilita que o aluno compreenda que o conhecimento ocorre somente mediante um problema presente na realidade objetiva, uma necessidade que precisa ser resolvida.

O problema desencadeador, assim, evidencia a dimensão teórico-prática do conhecimento à medida que este precisa estar vinculado a uma necessidade humana. Ao mesmo tempo, a sua realização pressupõe evidenciar que na produção de determinado conhecimento houve uma pergunta, uma dúvida ou um problema a ser resolvido. Por outro lado, este procedimento metodológico está vinculado também à criação de motivos e necessidades nos alunos para a apropriação de tal conhecimento, pois possibilita que eles compreendam que tal conhecimento estudado faz parte da sua vida e que responde às suas necessidades ainda hoje. Por esse motivo, ao realizar o problema desencadeador, a *dimensão lógico-histórica* do conhecimento se avulta ao aluno, torna-se vivo e possibilita a compreensão mais profunda do objeto. Nessesentido,

Kopnin (1978) assevera que

o estudo da história do desenvolvimento do objeto cria por sua vez, as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência, razão por que, enriquecidos da história do objeto, devemos retomar mais a definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressar. Desse modo, a teoria do objeto fornece a chave do estudo de sua história, ao passo que o estudo da história enriquece a teoria, corrigindo-a, completando-a e desenvolvendo-a (KOPNIN, 1978, p.186).

Se, por um lado, o domínio do aspecto lógico e histórico do conceito possibilita ao professor a condição de problematizar o conhecimento a ser trabalhado e o entendimento de sua necessidade histórica e social, por outro, permite que ele *identifique os conceitos essências* para a sua compreensão.

Compreendemos que esse procedimento constitui um elemento importante no processo de planejamento do professor, pois ao tomarmos como base a explicação de Vygotsky (1996), na qual ele afirma que o conceito precisa necessariamente ser compreendido em um sistema de relações, nenhum conceito pode ser explicado por ele mesmo. Assim, ao identificar o processo de gênese e criação do conceito, o professor definiria mediante a *elaboração de um sistema conceitual* os conceitos necessários à aprendizagem dos alunos daquele conhecimento bem como as suas inter-relações.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2009), ao discutir a didática para o desenvolvimento, explicita que

o planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se buscam as relações fundamentais, essenciais, ou seja, a formulação de uma idéia que expressa o princípio interno do tema em estudo (que é o conceito nuclear), e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos (LIBÂNEO, 2009, p.13).

Pensem em um exemplo: No processo de ensino do conceito de energia nuclear, é necessário que o professor identifique anteriormente a aula, outros conceitos que os alunos precisam dominar para compreender o conteúdo proposto. Assim, entre outros conceitos, o professor poderia

definir que, para compreender o conceito de energia nuclear, o aluno precisa compreender o conceito geral de energia em seu processo histórico, evidenciando movimento, transformação, mudança. O professor se atentará se a atividade selecionada ou aplicada para elaborar um texto contempla os conceitos supra-ordenados e conceitos subordinados como forma de garantir a compreensão dos conceitos que orbitarão esse sistema. Nesse aspecto, especificamente, evidenciamos o processo de “ascensão do abstrato ao concreto”, o qual ocorre mediante a identificação da relação geral universal do conhecimento e a compreensão desta em condições particulares.

O processo de elaboração do sistema de conceitos, na tentativa de identificar outros conceitos para a explicação de um conceito específico, permite ao professor evidenciar *o que é nuclear do conceito*. Ao desvelar a sua essência, compreende o seu aspecto mais generalizante, isto é, o aspecto geral que deverá ser dominado por seus alunos para a resolução de tarefas que abrangem as manifestações particulares desse conhecimento. Neste processo, a tarefa da abstração, destaca Kopnin (1978, p. 161), “não é separar um dos outros indícios sensorialmente perceptíveis, mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzam as relações da essência”.

Para a compreensão da essência do conceito científico, consideramos necessário o uso da *linguagem científica* mediante o trabalho com textos e conceitos científicos. Tal ação está relacionada à necessidade de utilizar textos e linguagem que tenham consistência teórica no desenvolvimento de conceitos científicos nas mais diversas áreas do conhecimento. O texto científico além de expor e desenvolver os conceitos conforme aceitos pela área de conhecimento a que estão vinculados traz outros conceitos necessários à sua compreensão.

Por outro lado, é importante destacar que a linguagem científica pode estar presente em textos ou em modelos iconográficos e semióticos que sintetizam ou que representam a abstração para articular objetos e fenômenos em um corpo explicativo. Nesse sentido, dentre outras possibilidades, no momento da explicação oral realizada pelo professor, utilização de esquemas ou modelos teóricos favorece a compreensão pelo estudante da essência do conceito em estudo.

A compreensão da essência do conceito mediante o uso da linguagem científica possibilita a disposição de *tarefas aos alunos que exijam deles o uso do conceito para a sua realização*.

O entendimento sobre o aspecto lógico e histórico do conhecimento e do que é nuclear do conceito, possibilita “olhar” para vários elementos da realidade e compreendê-los, apesar de serem diferentes na aparência. Isso fica mais evidente quando tomamos ainda como exemplo o conteúdo energia. Se, no processo de ensino do conceito de energia, os alunos identificarem e compreenderem os seus traços essenciais, isto é, as suas propriedades estáveis e universais, ao observarem as suas manifestações particulares na realidade na forma de energia eólica, energia solar, energia elétrica, entre outras, os alunos reconhecerão que esses diferentes modos de se produzir energia, pode ser compreendido, em parte, pelo conceito geral já estudado. Esse procedimento está vinculado à ação

definida por Davidov (1988, p. 181) de “construção do sistema de tarefas particulares a serem resolvidos por um procedimento geral. Desta forma, os alunos resolvem tarefas utilizando um conceito geral”.

Ressalta-se que tais tarefas devem exigir que os alunos operem mentalmente com o conceito estudado, e que o simples fato de definirem, relatarem ou narrarem o que leram não garante esse procedimento mental, pois eles podem permanecer apenas no aspecto da abstração, sem realizarem o processo de ascensão do abstrato ao concreto. É necessário, na formulação e/ou escolhas das atividades que elas sejam relacionadas a situações que exijam o uso do conceito para a sua resolução.

Na realização dessas tarefas que exigem a mediação do conceito estudado, a organização de momentos em que os alunos pensem, discutam e *elaborem sínteses coletivas* constitui encaminhamentos essenciais, que envolvem os processos de análise e síntese. Em um primeiro momento, essas sínteses poderão ser provisórias. Esse procedimento possibilita a compreensão daquilo que é a essência do conceito estudado e, ao mesmo tempo, suas manifestações na realidade, evidenciando os processos de abstração e de generalização. O uso da linguagem de forma adequada pelo estudante é ainda inerente a essa atividade, com base no conhecimento estudado e nos conceitos que auxiliam na sua compreensão.

Os processos de discussão, análise e sínteses coletivas, por sua vez, pressupõem o uso adequado dos conceitos estudados e evidenciam um processo mental com o conceito em que se explicita o seu significado. Neste sentido, Sforzi (2017) explicita que, neste procedimento, há “união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica” (SFORZI, 2017, p.95). Por outro lado, como afirmou Rubtsov (1996), a realização dessas tarefas, por exigirem a cooperação de todos para a sua realização, constituem processo de fortalecimento da atividade de forma coletiva.

Diante dos elementos apresentados, outro questionamento se faz essencial: Como avaliar o processo de apropriação do conhecimento? Está na própria concepção do que é o conhecimento a base para se pensar a avaliação. Se o conceito é um instrumento mediador na relação do sujeito com a realidade, sua apropriação revela-se na função instrumental que ele passa a ter para o estudante.

Como o conceito é um instrumento que potencializa a inteligibilidade da realidade objetiva pelo sujeito, desenvolvendo nele a capacidade de compreender nexos e relações que não podem ser captadas apenas pelos órgãos dos sentidos, o processo avaliativo deve acompanhar nas manifestações (orais, escritas ou comportamentais) dos estudantes se suas ações mentais são mediadas pelo conceito ou sistema conceitual que foi objeto de ensino.

Segundo Leontiev (1991), a aquisição de conhecimentos por parte de cada sujeito ocorre por meio da formação de ações e operações intelectuais. Tal entendimento exclui a possibilidade de se avaliar essa aquisição apenas mediante a capacidade de o estudante definir o conceito. Com a definição, fica evidente apenas a descrição de algo em sua forma mais abstrata, mais pura, e não é evidenciado se o estudante estabelece as relações entre a forma pura geral e as manifestações particulares nos fenômenos da realidade. A definição deixa evidente apenas a dimensão abstrata do conhecimento e não a sua unidade

teórico-prática, na qual se desvelam as relações entre o geral, o particular e o singular.

Nesse sentido, reiteramos, com base em Sforni (2017) que, no processo de avaliação, faz-se necessário a proposição de tarefas que exijam dos alunos o uso do conceito para a sua realização e não apenas a sua descrição ou definição devem ser requeridas. Assim, por exemplo, ao trabalhar com o conceito de fotossíntese, ao invés de recorrer a questões como: o que é a fotossíntese? Ou ainda, como ocorre a fotossíntese? Seria conveniente a realização de tarefas com situações singulares diferentes das quais foram apresentadas em sala de aula para explicar o conceito, que exigisse dos alunos a análise dessas novas situações pela mediação do conceito de fotossíntese, explicitando as razões do fenômeno em análise, o porquê ocorre em uma, e não em outra situação. Nesse processo, o aluno precisará ter abstraído o que é geral do conceito, as leis gerais, que se apresentam em situações particulares.

Nessa perspectiva, o que se pretende é que o estudante pense situações reais com base no conceito. Isso exige que, em seu pensamento, o conceito seja a forma de pensar, seja ação mental e possibilite que o estudante “olhe” para os fenômenos de modo que eles ganhem inteligibilidade pela mediação do conceito, para assim superarem as aparências imediatas com que se manifestam na realidade.

Dessa forma, no processo de avaliação, não está em evidência apenas a definição verbal, o aspecto formal do conhecimento, o qual é compreendido como um processo importante, mas também se requer o movimento do abstrato ao concreto, que explicita o processo do pensamento mediado pelo conceito. É justamente esse processo do pensamento que potencializa a compreensão da realidade em suas múltiplas conexões e associações, desvelando nuances, perspectivas e compreensões equivocadas sobre o real.

Essa concepção de avaliação está ligada à compreensão de que o conceito é um instrumento mediador, que potencializa a ação do homem sobre a natureza para modificar a forma e o conteúdo do seu pensamento. Por esse motivo, apenas as definições e/ou descrições dos objetos e fenômenos não oferecem ao professor indicadores seguros acerca da apropriação de determinado conceito pelo sujeito. A partir dessa perspectiva de avaliação é possível reconhecer se o aluno pensa com o conceito, ou seja, se ele apropriou-se desse mediador cultural ou apenas reproduz frases feitas que desvinculam a unidade teórico-prática do conhecimento estudado.

Ao exigir que o aluno apenas diga o que é ou como ocorre determinado fenômeno ligado ao conceito, conforme foi explicado pelo professor, está se exigindo primordialmente dele o uso da memória. Apesar de ser uma importante função psíquica superior, a memória é apenas uma entre outras que se desenvolve no processo de aprendizagem, portanto, é preciso que outras funções também sejam requeridas. Além disso, a memória pode ser compreensiva ou mecânica, e na explicação com base na memória pode estar em cena apenas a memória mecânica, sem a compreensão efetiva do significado da palavra, sendo este um outro motivo para não se reduzir à avaliação a exigências de definições e exemplificações. O processo de avaliação como um dos momentos privilegiados do processo de ensino

demanda possibilitar que o aluno desenvolva ao máximo suas potencialidades e não se caracterize apenas como um momento formal do ritual escolar.

Como afirmado anteriormente, os elementos apresentados ao longo do artigo fazem parte de sistematizações de pesquisadores que têm se empenhado a pensar a organização do ensino e a atividade de ensino como promotores do desenvolvimento do pensamento teórico. Parte dessas sistematizações são apresentadas no quadro síntese elaborado por Sforzi (2017), o qual contribui consideravelmente para a compreensão dos princípios e ações apresentadas.

Quadro 1 – Quadro síntese das ações para a organização do ensino

<p>1. Ponto de partida Pensar no sujeito- no objeto e nos processos afetivo- cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico- histórico para buscar o que é nuclear no conceito – Análise do conceito a ser ensinado. 1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado - Análise do sujeito da aprendizagem 1c) Escolha de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – Análise dos processos cognitivos</p>
<p>2. Planejando as ações Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o planamental.</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...) 2b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise). 2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica) 2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica)</p>
<p>3. Avaliação</p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental - uso do conceito como mediador – generalização)</p>

Fonte: SFORZI (2017)

Por fim, consideramos que os elementos anunciados anteriormente podem orientar a atuação docente quando se defende uma educação promotora do desenvolvimento psíquico dos estudantes. Cientes de um modo geral de organização do ensino, os professores podem elaborar seu planejamento de ensino, definindo conteúdo, objetivos, metodologia, recursos e avaliação de modo mais coerente ao que é anunciado no currículo e na proposta político-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em currículo escolar, normalmente, se remete às propostas curriculares, ou seja, àquilo que é prescrito em documentos oficiais, mas, conforme definição de Sacristán (2000), há também o currículo em ação. E, como já afirmamos, não é incomum haver uma grande distância entre o *currículo em ação* e o *currículo prescrito*. Ou seja, um estado ou município pode ter uma proposta curricular bem elaborada, no entanto, a ação docente realizada nas escolas pode não corresponder àquilo que está definido nessa proposta, sendo guiada por outros pressupostos teóricos, inclusive contrários a ela. O mesmo ocorre com os Projetos Político Pedagógicos.

A exigência de se conter nesses documentos os princípios filosóficos e conceituais, componentes curriculares, encaminhamentos metodológicos e processos de avaliação, justamente, ter as linhas que articulam a sociedade que almejamos, que é um projeto muito mais amplo, à formação que vai ocorrendo no dia a dia da escola.

Portanto, as concepções teóricas e gerais sobre sociedade e educação devem estar em sintonia e materializar-se nos conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação que se fazem presente na prática pedagógica. Obviamente o trabalho escolar não consegue ser assegurado na integralidade pelos ideais educacionais dos profissionais da educação, ele é resultado de múltiplas determinações, que muitas vezes, escapam do controle das pessoas que nele estão envolvidas.

No entanto, quanto mais claro o destino almejado e os caminhos para se chegar a ele, melhores são as possibilidades de não nos perdemos nas constantes encruzilhadas. Um dos meios para compartilhar, no coletivo escolar, o destino e os caminhos do trabalho escolar é a participação dos professores na elaboração do currículo e do PPP. Quando esses documentos são vistos como orientadores da prática pedagógica e, coerentemente, seus pressupostos teórico-metodológicos fazem parte dos conteúdos trabalhados na formação continuada, aos poucos, os professores passam a sentir a necessidade de maior explicitação acerca de uma organização do ensino fundamentada teoricamente. Assim, “[...] oscilando entre momento de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional, por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica” (MORETTI, 2007, p. 101).

A busca pela coerência entre pressupostos teóricos expressos nos documentos curriculares e a prática pedagógica colocam o professor em movimento de reflexão e análise dos aspectos teórico-prático da atividade docente, por essa razão, além de resultar em melhor qualidade de ensino, constitui-se, concomitantemente, em uma atividade promotora do desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BACARO, Bruna Lorena. *Organização do ensino de conceitos científicos no ensino fundamental: uma análise do livro didático*. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2018.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais*. Cascavel, PR: Progresso, 2008. Versão online disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf

DAVÍDOV, Vasili. V. O que é atividade de estudo. In: *Escola Inicial*, nº 7, p. 1-9, 1999.

DAVÍDOV, Vasili. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. *La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, p. 143-155, 1987.

DAVÍDOV, Vasili. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educacion, 1982.

DAVYDOV, Vasili.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: antologia*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREITAS, Raquel. A. M. de M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n.2, p. 388-418, maio/ago.2016.

KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.; VIGOTSKY, Lev S. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 99-119.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria Histórico-Cultural e Metodologia de Ensino: para aprender a pensar geograficamente. Texto apresentado no *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)*, abril/2009, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

MORETTI, Vanessa D. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel O. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

MOURA, Manoel O. (Org.). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA, Manoel O. et al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel O.. *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. 2ª Ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2016. p. 81-109

MOURA, Manoel O. *A Atividade de Ensino como Unidade Formadora*. Bolema, São Paulo, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.

NASCIMENTO, Carolina P. *A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artística na Teoria Histórico-Cultural*. 2010. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PARANÁ. *Deliberação N° 02/2018-CEE/PR* de 12 de setembro de 2018 - Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político- pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_02_18.pdf

REPKIN, V.V. Ensino Desenvolvente e Atividade de Estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

RUBTSOV, Vitaly. A Atividade de Aprendizado e os Problemas Referentes à Formação do Pensamento teórico dos Escolares. In: *Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas Social e Construtivista. Escolas Russa e Ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 129– 137.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMENOVA, Marina. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In.: GARNIER, Catherine, BERDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA, Irina. *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental*. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996, p. 160-168.

SFORNI, Marta S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004..

SFORNI, Marta S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, Marta S. de F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, Sueli G. L. ; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). *A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teórica e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96

SFORNI, Marta S. de F. Fundamentos teórico-metodológicos de uma educação promotora do desenvolvimento humano. In. MARINGÁ, Secretaria de Educação Municipal. *Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Maringá, 2020. p. 20-50.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. VEIRA, Ilma Passos (org.) *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35

VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas – tomo IV*. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In:

VYGOTSKY, Lev S. ; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 103-17.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1 – Autora do Projeto de Pesquisa, participação ativa na coleta e análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientadora da Pesquisa, participação ativa na elaboração do projeto, na análise dos dados e na revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.