



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IVANILDES DA GLÓRIA NUNES DA CRUZ

**A INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GOIÂNIA

2019

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Ivanildes da Glória Nunes da Cruz

**A INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

GOIÂNIA

2019

Ficha catalográfica

C957i Cruz, Ivanildes da Glória Nunes da
A integração entre práticas socioculturais e
práticas pedagógicas : a organização do ensino nos anos
 finais do ensino fundamental / Ivanildes de Glória Nunes
 da Cruz.-2019.
122 f.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e
Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 109-114

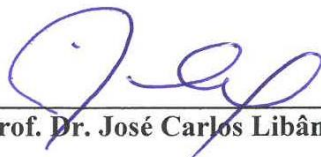
1. Didática. 2. Educação - Aspectos sociais. 3.
Ensino fundamental. I.Libâneo, José Carlos.
II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa
de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

CDU: 37.022(043)

**A INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 19 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás



Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva / UnB

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Simônia Peres da Silva / IF Goiano (Suplente)

Quando eu olho para trás, vejo uma menina parecida comigo.

Uma menina de pés descalços, porque não tinha sapatos.

Uma menina que vestia roupas ganhadas de doação, porém, se achava linda.

Uma menina que levava um único caderno para a escola dentro de uma capanga costurada pela mãe.

Uma menina que ficou órfã de pai aos sete anos de idade e que sobreviveu aos preconceitos da época.

Uma menina que foi trabalhar de doméstica aos doze anos para ajudar nas despesas da casa.

Uma menina que falava “nóis foi, nóis vai” por ser o dialeto do seu contexto e que nem sempre isso foi compreendido pela escola.

Uma menina que teve uma mãe extraordinária, batalhadora, decidida e, acima de tudo, feliz.

Essa menina cresceu, estudou e decidiu que sua origem social e cultural não seria impedimento para realizar seus sonhos.

Hoje essa menina-senhora, com 56 anos conclui o “Mestrado em Educação” na PUC-GO.

- IVANILDES -

Não sabendo que era impossível foi lá e fez.

- JEAN COCTEA -

Dedico esta dissertação ao professor e orientador desta pesquisa, Prof. Dr. José Carlos Libâneo, por me ensinar que simplicidade e paixão pelo conhecimento são indispensáveis àqueles que acreditam nas possibilidades de transformação das capacidades intelectuais dos alunos, principalmente os de escola pública.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me proporcionado a benção de concluir o mestrado e as condições ideais para fazê-lo, podendo aprender com profissionais tão competentes que Ele colocou em meu caminho.

Uma história de vida é composta pela interação com um incontável número de pessoas. Em relação a algumas, reconhecemos a importância pelo afeto e carinho com que nos trataram; em relação a outras, pela contribuição prática em alguns momentos de nossa trajetória. Muitas foram as que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a transpor os medos, cansaços, angústias, desesperos, enfim, as dificuldades encontradas no curso e no percurso. Sem essas pessoas, ficaria muito mais difícil a caminhada. A todos que, direta e indiretamente, me ajudaram, quero deixar a minha gratidão e o meu muito obrigado. Entre os muitos que fizeram presentes nessa caminhada menciono, em especial:

Ao professor Dr. José Carlos Libâneo, querido orientador, com quem aprendo diariamente. Eu sempre vou me lembrar do professor Libâneo como uma pessoa extremamente humana, gentil, amável e, também, como um teórico admirável que pesquisa e acredita numa teoria base para a formação da consciência dos estudantes em relação com realidade vivida. Me lembrarei com gratidão e respeito. Ser orientada pelo professor foi o maior privilégio. Expresso aqui meu sincero agradecimento.

Às Professoras Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dr^a Raquel A. M. da Madeira Freitas, pela competente colaboração apresentada no Exame de Qualificação, indispensável para a conclusão desta dissertação.

À minha mãe Odete Maria de Jesus, pelo constante apoio nos momentos mais difíceis da minha vida. Pelo incentivo na vida pessoal e profissional, por fazer com que o conhecimento, a ética e a paixão pelos estudos fossem a base de meu desenvolvimento desde a infância. Obrigado pelo exemplo de garra, determinação em superar os limites do estigma da privação cultural e por ter me ensinado a nunca desistir.

Ao meu pai Antônio Nunes Rodrigues (*in memoriam*), o senhor estava presente nesta minha caminhada.

Aos meus filhos Carlos Alexandre (*in memoriam*), você se faz presente durante toda minha vida; Marina Carla, pelo incentivo e por compreender minha

ausência durante a jornada do mestrado; ao Luís Paulo, pelo companheirismo constante.

Ao meu genro Expedito Júnior e minha nora Gláucia Lima, por fazerem meus filhos felizes.

Aos meus netos, Sofia e Miguel, presentes de Deus. Vocês são meus motivos.

Aos meus irmãos Cícero, Maria e João (*in memoriam*), José, Ivani, Denilsa, Marilsa, Antonio, Tarlei, por compreenderem meu distanciamento em determinados momentos e por me proporcionar tantas alegrias durante nossos encontros.

À professora pesquisada que tão generosamente permitiu que eu acompanhasse seu trabalho e com quem muito aprendi sobre o ensinar.

Aos profissionais da escola onde realizei esta pesquisa, especialmente à equipe pedagógica, que sempre me acolheram com carinho e respeito.

Aos integrantes do Grupo de Estudo, com quem pude compartilhar conhecimentos e o desejo de um mundo justo. Obrigada pela parceria nesta busca pela construção de uma educação de qualidade.

Em especial, estendo meus agradecimentos às amigas: Angelina, Eliane Silva e Elis Maria pelo companheirismo, amizade e incentivo nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

À CAPES, pelo apoio financeiro tão necessário que me permitiu concluir com êxito o curso de Mestrado em Educação na PUC-GO.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar aspectos da organização do ensino no que se refere às interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais, de modo a apreender formas pelas quais os professores estabelecem ligações entre os conteúdos e as condições sociais, culturais e materiais dos alunos. As informações estatísticas no Brasil têm revelado, com frequência, resultados negativos dos alunos da Educação Básica no processo de escolarização. Por outro lado, pesquisas apontam inequívoca ligação entre a situação de fracasso escolar expressa pela repetência, evasão e exclusão e a origem social e cultural dos alunos. Entre vários fatores que explicam essa situação, está a utilização de metodologias pedagógicas descontextualizadas da realidade dos alunos, especialmente dos mais pobres, como mostram autores como: Patto (2015); Hedegaard (2005); Smolka (2000); Libâneo (2012). Agrega-se a isso, a adesão dos sistemas de ensino oficiais a um modelo de ensino padronizado visando meramente à obtenção de resultados (LIBÂNEO; FREITAS, 2018), desconsiderando as particularidades individuais, sociais e culturais dos alunos. Foram utilizados como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e estudo de referências teóricas já produzidas sobre o tema. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de tempo integral localizada em Goiânia - GO, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, onde foram feitas observações da escola e da sala de aula, além de entrevista semiestruturada com a professora. A análise dos dados teve como referência teórica principal as teorias de L. Vygotsky, V. Davíдов, S. Chaiklin e M. Hedegaard e estudos em Didática de pesquisadores brasileiros. Os resultados obtidos indicam que a organização do ensino nas situações observadas não se apresentou articulada, de forma intencional e explícita, com as práticas socioculturais dos alunos e, quando existente essa articulação, ocorreu de forma esporádica e casual. Desse modo, as experiências vivenciadas pelos alunos em suas condições sociais e materiais, embora percebidas pela professora, não são intencionalmente incorporadas nas práticas de mediação pedagógica voltadas para ações potencializadoras da aprendizagem visando o desenvolvimento pleno dos alunos.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Ensino Desenvolvimental. Práticas pedagógicas. Práticas socioculturais. Didática.

ABSTRACT

This research had as objective to study aspects of teaching organization in terms of the interfaces between pedagogical practices and sociocultural practices, in order to understand the ways in which teachers establish links between the contents and the social, cultural and material conditions of the students. Statistical information in Brazil has often revealed negative results of the students of Basic Education in the schooling process. On the other hand, research indicates an unequivocal link between the situation of school failure expressed by repetition, avoidance and exclusion and the social and cultural origin of the students. Among several factors that explain this situation is the use of pedagogical methodologies decontextualized from the reality of the students, especially the poorest, as shown by authors such as: Patto (2015); Hedegaard (2005); Smolka, (2000); Libâneo (2012). Add to this the adherence of official educational systems to a standardized teaching model with the aim of merely achieving results (LIBÂNEO; FREITAS, 2018), disregarding the individual, social and cultural particularities of students. Bibliographic research and field research were used as procedures. The bibliographical research consisted of the survey and study of theoretical references already produced on the subject. Field research was carried out in a full-time public school located in Goiânia - GO, in a class of the 6th year of Middle School, in the Science discipline, where observations were made of the school and the classroom, as well as a semi-structured interview with the teacher. The analysis of the data had as main theoretical reference the theories of L. Vygotsky, V. Davidov and M. Hedegaard and studies in didactics of Brazilian researchers. The results indicate that the organization of teaching in the situations observed was not articulated intentionally and explicitly with the sociocultural practices of the students and, when this articulation existed, occurred in a sporadic and casual way. Thus, the experiences lived by the students in their social and material conditions, although perceived by the teacher, are not intentionally contemplated in the pedagogical mediation practices aimed at actions that enhance learning aiming at the full development of the students.

Keywords: Historical-cultural theory. Developmental Teaching. Pedagogical practices. Sociocultural practices. Didactics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A PROBLEMÁTICA DA CORRELAÇÃO ENTRE ENSINO E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS	22
1 A relevância da discussão acerca da relação entre o ensino e a realidade dos alunos	22
2 Práticas socioculturais e práticas pedagógicas: questões tratadas na produção científica do campo da educação	25
2.1 Teses e dissertações e artigos	25
2.2 Os artigos	32
2.2.1 Comentários sobre os artigos	33
3 Contribuição das pesquisas relatadas para o objeto de estudo desta dissertação	39
CAPÍTULO II	
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM O CONTEXTO SOCIO-CULTURAL NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	44
1 A teoria histórico-cultural: a cultura, a escola e o ensino	44
1.1 O papel do social e do cultural na atividade escolar	45
1.2 A mediação cultural e a zona de desenvolvimento próximo	49
1.3 Conceitos científicos e conceitos espontâneos	51
2 Organização do ensino conforme a Teoria do Ensino Desenvolvidor	53
2.1 Ensino para formação do pensamento teórico	55
2.2 Implicações para a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais	59
3 Hedegaard: a teoria do ensino radical-local	59
3.1 Práticas socioculturais e formação do pensamento teórico	59
3.2 Ensino-Aprendizagem Radical-Local na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	61
3.3 A abordagem do duplo movimento no ensino	66
3.4 As estratégias de ensino dentro da abordagem do duplo movimento	68

CAPÍTULO III

A INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental	72
1 A pesquisa campo: caracterização geral.....	72
2 Abordagem metodológica e procedimentos	73
3 Tratamento e análise dos dados	76
4 Caracterização da escola, da professora, dos alunos.....	77

CAPÍTULO IV

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA SALA DE AULA: O QUE OS DADOS REVELAM	83
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE I - Quadro de teses e dissertações	115
APÊNDICE II - Quadro de Artigos.....	120

INTRODUÇÃO

O tema geral desta dissertação diz respeito às interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais que transcorrem nas formas de organização do ensino em escolas do Ensino Fundamental. Mais especificamente, o tema envolve questões de metodologia de ensino relacionadas com formas de organização pedagógica na sala de aula em que o trabalho do professor com os conteúdos articula-se com as condições históricas, sócio-culturais e materiais das crianças – tanto as condições objetivas nas quais as crianças vivem quanto o modo como compreendem e se relacionam com essas condições.

A questão da relação do processo de ensino-aprendizagem com as características individuais e sociais dos alunos sempre esteve presente em pesquisas sobre o ensino, principalmente a partir da difusão do movimento da Escola Nova no Brasil no início do século XX. Nessa corrente pedagógica, o atendimento às necessidades e interesses individuais dos alunos incluía levar em conta suas diferenças psicológicas e sociais. No entanto, o crescimento populacional, o aumento das desigualdades sociais e a eclosão de problemas sociais e econômicos, principalmente em países emergentes recaindo sobre os segmentos mais vulneráveis, fez com que se acentuasse nas escolas públicas heterogeneidade social e cultural da população estudantil, dando-se mais destaque principalmente às diferenças em relação às suas condições sociais e culturais de origem. Diversos estudiosos como Patto (2015); Hedegaard e Chaiklin (2005); Smolka (2000); Libâneo (2012), têm mostrado que alunos provenientes de meios social e economicamente desfavorecidos carregam consigo um modo de se relacionar com a escola que não é, em geral, reconhecido nas práticas de ensino. O presente estudo toma esta realidade como ponto de partida e se propõe a trazer uma contribuição para se pensar em formas de organização do ensino como meio de proporcionar a esses alunos oportunidades de acesso ao conhecimento escolar desde que sejam reconhecidas suas diferenças de ordem material, social e cultural e, daí, proporcionadas as ajudas necessárias à sua aprendizagem e desenvolvimento.

É deste ponto de partida que esta pesquisa propôs observar se ocorrem e como ocorrem, numa situação real de sala de aula, as interfaces entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais, de modo a apreender formas pelas quais

os professores criam ligações entre os conteúdos e as condições sociais e materiais concretas de vida dos alunos. Segundo Libâneo,

[...], o processo de ensino – objeto de estudo da Didática – não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 13).

No Brasil, os discursos no campo da educação e nas políticas educacionais defendem uma escola que respeite e valorize o aluno em suas diferenças, mas ainda falta no âmbito das práticas pedagógicas investimento maior no estudo das formas de promover na sala de aula uma educação escolar em que o acesso dos alunos ao conhecimento científico leve em consideração a diversidade sociocultural. Além disso, as escolas ainda não superaram o ensino tradicional. Com efeito, para Davydov (1988), o ensino escolar deve ser capaz de promover no educando uma aprendizagem que favoreça seu desenvolvimento integral, ou seja, é necessário superar a forma de ensino empírico que se sustenta no ensino tradicional, em que ocorre a transmissão direta aos alunos dos produtos finais da investigação, e propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento.

É responsabilidade do Estado e da sociedade assegurar a cada cidadão o direito efetivo à escolarização, e não apenas no plano legal. A escola pública de qualidade requer políticas públicas que se aproximem das realidades escolares concretas e proporcionem condições adequadas capazes de promover um ensino consistente e uma aprendizagem integral. A promoção de ações pedagógicas de ensino-aprendizagem que consideram as práticas socioculturais dos estudantes e seu relevante papel na escola poderá contribuir para que essa instituição cumpra com seus objetivos sociais e pedagógicos no que se refere ao desenvolvimento intelectual, cultural, social e ético dos alunos.

As razões pessoais que motivaram a realização deste trabalho foram o inconformismo diante dos altos índices de evasão e repetência de crianças provenientes de meios socioeconômicos desfavorecidos, bem como minhas observações baseadas em anos de experiência docente sobre a atitude da escola e dos professores em relação ao fracasso escolar de crianças em estado de vulnerabilidade social. O ingresso no mestrado em Educação da PUC Goiás em 2016 foi a oportunidade que tive de compreender melhor as razões do meu

inconformismo e de buscar um caminho pedagógico que pudesse ajudar os professores a lidar com crianças socialmente vulneráveis. Inicialmente tomei contato, por meio de leituras, com a Teoria Histórico-Cultural de L. Vygotsky e a Teoria do Ensino Desenvolvimental de V. Davydov, que trouxeram o entendimento de que o bom ensino é o que contribui para o desenvolvimento humano e posteriormente no Ensino Radical-Local de M. Hedegaard e S. Chaiklin, que mostrou de forma mais clara as possibilidades de um ensino que, ao mesmo tempo que valoriza os conteúdos, põe como requisito de êxito da metodologia do ensino a ligação dos conteúdos com as condições materiais, sociais e culturais dos alunos. Minha participação no Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas, do qual fiz parte durante todo o período do mestrado, fortaleceu ainda mais o desejo de compreender como a escola organiza a atividade de ensino de modo a promover a real aprendizagem, sobretudo, de crianças em estado de vulnerabilidade econômica e social. Assim, o problema central da pesquisa pode ser posto da seguinte forma: Que fatores sociais, culturais e pedagógicos, presentes na organização do ensino, estariam incidindo no insucesso escolar de alunos que apresentam vulnerabilidade social?

Foi com base nesse pressuposto que propus questionar: A organização da atividade de ensino nas escolas promove a articulação entre as práticas socioculturais dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula? O duplo movimento entre os conceitos cotidianos e científicos é um recurso desenvolvido pelos professores na organização do ensino e na mediação pedagógica, visando o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos? Como se dá, de fato, o processo ensino-aprendizagem nas salas de aula, principalmente no que diz respeito aos alunos em condição de vulnerabilidade social que apresentam dificuldades de aprendizagem?

As razões acadêmicas para a realização deste estudo são de diversas ordens. Em primeiro lugar, aponto o fato constatado de várias formas, na pesquisa educacional, da baixa qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública brasileira. Dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) têm mostrado, há mais de dez anos, os baixos índices de desempenho de alunos da Educação Básica em testes padronizados aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar da divulgação dessas estatísticas, o ensino

brasileiro continua insatisfatório e vêm sendo mantidas as taxas de abandono e exclusão da escola, porém, há um consenso sobre a restrita participação dos professores na definição das finalidades educativas e até mesmo nas mediações pedagógicas por não terem a autonomia de utilizar signos e ferramentas de forma intencional para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Além das evidências trazidas pelos dados estatísticos, pesquisadores brasileiros têm investigado as políticas públicas em educação e seus efeitos na qualidade de ensino, bem como a relação entre práticas socioculturais e fracasso escolar (DUBET, 2003; BONAMINO, ALVES, FRANCO, 2007; SENNA, 2010; SILVA e CUNHA, 2014; JAKOBIK, 2014; VOSS, 2014; GIFFONI JR, 2014; PATTO, 2015; FRANCO, 2015; LIBÂNEO e FREITAS, 2018;).

Em segundo lugar, destaco a suposição de que o insucesso escolar dos alunos pode ser explicado, entre outros fatores, pelo distanciamento da escola e da atividade de ensino das práticas socioculturais e materiais vividas pelos alunos em seu contexto de vida. O conhecimento obtido durante os estudos, da visão de Vygotsky acerca da inter-relação entre os conceitos cotidianos e os científicos trabalhados na escola, me fizeram deparar com possibilidades de pensar o trabalho docente articulando os conceitos cotidianos desenvolvidos nas práticas sociais com os conceitos científicos trabalhados na sala de aula. Essa possibilidade cresceu quando tomei conhecimento do Ensino Radical-Local, também denominado de “ensino culturalmente sensível” proposto por Chaiklin e Hedegaard.

Em terceiro lugar, entendo que levar à frente esta pesquisa permitirá obter explicações mais bem fundamentadas sobre o porquê segmentos sociais em desvantagem socioeconômica estão expostos na instituição escolar a práticas de exclusão, com graves prejuízos em suas oportunidades educacionais, situação em que a diferença social é estigmatizada e o direito à aprendizagem é negado de forma implícita ou explícita. Esta questão liga-se diretamente aos estudos mostrando que as desigualdades sociais produzem desigualdades educativas, o que implica levar em conta no ensino as condições sociais e materiais dos alunos.

Finalmente, uma quarta razão acadêmica para desenvolver esta pesquisa foi o desejo de trazer uma contribuição, mesmo pequena, para pensar caminhos de melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, tendo por base a promoção, na sala de aula, de ligações entre práticas pedagógicas

e práticas socioculturais. Ou seja, acredito que o papel dessa pesquisa não foi meramente descrever um modo de ensinar, mas uma ajuda para se pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de modo a garantir o direito de aprendizagem inerente a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e condições sociais de origem.

Pesquisar a integração entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas na organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental tem, também, o propósito de compreender os impasses que vêm afetando as escolas públicas ao longo dos anos devido a políticas educacionais públicas baseadas em resultados (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Tais políticas atuam negativamente na organização da escola e nas práticas pedagógicas dos professores, inibindo, ou até mesmo impedindo a escola a organizar o ensino de forma que o currículo promova a articulação entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos. As políticas em curso no Brasil se contrapõem a uma visão de escola e de ensino voltada para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da personalidade dos alunos, tal como sugere Libâneo:

Pela aprendizagem, práticas sociais se convertem em funções mentais do indivíduo, produzindo mudanças qualitativas no seu modo de ser e de agir, ou seja, atuando no desenvolvimento humano. Essa formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requerem, por parte dos alunos, uma atividade de aprendizagem própria monitorada pelo docente, cujo papel pelo professor implica uma intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno (LIBÂNEO, 2012, p. 341).

Estudos sobre o tema desta pesquisa destacam formas de diferenciação implícita e explícita nas escolas. De modo implícito, “quando as respostas dos estudantes às exigências escolares não são as esperadas ou quando o comportamento deles difere em relação a padrões de obediência, conformidade, interesse e produtividade esperados” (ESPINOZA, 2007, p. 1). Escreve esse autor:

Há, pelo menos, dois grandes grupos claramente diferenciados nas escolas. Ao primeiro pertencem estudantes de setores sociais cuja socialização lhes permite adquirir disposições e formas de comportamento que se encaixam com as expectativas das escolas e dos professores. [...] por isso possuem as competências culturais necessárias para acatar as regras da instituição escolar e os códigos culturais e cognoscitivos para enfrentar as exigências de aprendizagem que a escola lhes impõe”. No segundo grupo estão os estudantes dos setores chamados vulneráveis que vivem uma situação econômica desfavorável. Para as culturas destes jovens e suas específicas formas de socialização, as demandas da escola em termos de comportamento e disposições são alheias ou, pelo menos, distantes [...] e apresentam comportamentos de ‘resistência simbólica’ que vão desde

manifesta passividade a condutas abertamente de confronto a tais exigências (Id. Ib.).

Patto também evidencia as consequências causadas pela discriminação e opressão de alunos [...] provenientes de ambientes econômico e culturalmente desfavorecidos que no discurso da escola chega à idade escolar sem condições de cumprir o que se exige dele (PATTO, 2015, p. 135). Ela ressalta a afirmação de outra pesquisadora em relação às raízes do fracasso escolar:

O aluno proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhes proporcionar a estimulação e o treinamento necessário a um bom desenvolvimento global, chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele (POPPOVIC apud PATTO, 1987, p. 41).

A mesma pesquisadora escreve sobre a estigmatização de alunos pobres:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. [...]. Mesmo quando voltam os olhos para escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural (PATTO, 2015, p. 74).

Paulo Freire escreve que o ato de ensinar, entre outros requisitos, exige respeito aos saberes dos educandos. Para ele:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas? [...] Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos? [...] (FREIRE, 1996, p. 30).

O sociólogo francês Dubet destaca a ocorrência de problemas pedagógicos nas escolas por não serem levados em conta o diferente capital cultural trazido pelos alunos de segmentos sociais menos favorecidos em relação àquele esperado pela escola bem como o desconhecimento de “regras ocultas” do funcionamento escolar:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto

de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mas eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (DUBET, 2003, p. 36).

Escrevendo sobre a natureza do trabalho docente numa perspectiva crítica, Libâneo afirma que “boa parte do campo da didática refere-se às mediações pelas quais se promoverá o encontro entre o aluno com sua experiência social concreta e o saber escolar” (1994, p. 140). Completa o autor:

O trabalho docente consiste numa atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social e historicamente acumulada. Mas, trata-se de um aluno enquanto ser concreto e histórico, síntese de múltiplas determinações, produto de condições sociais e culturais. [...]. Os múltiplos condicionamentos subjetivos e socioculturais que medeiam o ato pedagógico colocam três aspectos que tem efeitos significativos sobre o processo didático: a) os meios didáticos de estímulo ao aluno face a essas mediações; b) a diferenciação do trabalho docente faces às diferenças culturais; c) a flexibilidade metodológica do professor que lhe permitirá tomar decisões de cunho pedagógico-didático, face a situações pedagógicas concretas e específicas da sala de aula (Idem, p. 143).

Hedegaard e outros pesquisadores utilizam a expressão “ensino culturalmente sensível” para designar uma proposta pedagógica, dentro da perspectiva de Vygotsky, que relaciona o conhecimento cotidiano e o conhecimento da matéria, levando em consideração explicitamente, no ensino dos conteúdos, as condições histórico-culturais dos alunos. Segundo Hedegaard:

O ensino culturalmente sensível visa ajudar as crianças a usar o conhecimento da matéria para compreender as relações encontradas na vida cotidiana entre a cultura de sua comunidade e outras culturas (cultura dominante, cultura escolar, cultura de outras comunidades). Vygotsky (1982) argumenta que a aquisição de conhecimento de matéria amplia o significado do conhecimento cotidiano, enquanto o conhecimento da matéria só pode ser entendido e tornar-se funcional para a criança se eles se basearem no conhecimento cotidiano da criança. Se o ensino conseguir criar esta relação, a criança será capaz de usar o conhecimento aprendido como ferramenta para analisar e refletir sobre suas atividades cotidianas. O conhecimento da matéria, assim, torna-se integrado com o conhecimento cotidiano da criança e pode se transformar em conceitos funcionais para a criança (HEDEGAARD et alii, 2001, p. 122).

Com o suporte desses posicionamentos chegamos ao objetivo geral da

pesquisa: investigar a organização das atividades de ensino e os modos de promover interfaces entre as práticas socioculturais dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Este objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos:

- a). Analisar indícios de formas de organização do ensino que façam inter-relação entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais;
- b). Verificar a relação ensino, metodologia e procedimentos de ensino;
- c). Analisar se na organização do ensino consideram elementos do contexto social e cultural dos alunos;

A pesquisa é qualitativa e consiste em identificar aspectos gerais que, articulados com os instrumentos utilizados na pesquisa de campo para coleta dos dados, possibilitam maior enriquecimento na construção de novos conhecimentos. A pesquisa consistiu em um estudo exploratório, de cunho qualitativo. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, foram realizados o levantamento e o estudo de teses, dissertações e artigos científicos produzidos entre 2010 e 2017. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual de tempo integral localizada em Goiânia/GO, especificamente com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 31 alunos, na disciplina de Ciências durante os meses de maio e junho de 2018. A opção em pesquisar os anos finais do Ensino Fundamental deu-se principalmente à ocorrência de altos índices de evasão e repetência nessa fase do ensino.

Para a pesquisa de campo foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação direta na escola e em sala de aula e entrevista semiestruturada com a professora da disciplina de ciências. Informações mais detalhadas sobre a pesquisa são apresentadas nos capítulos III e IV.

Apresentação dos capítulos

Tendo como referência o objetivo e as perguntas de pesquisa, iniciaram-se as investigações teóricas e bibliográficas da dissertação, e a investigação empírica.

A dissertação é composta por uma investigação bibliográfica conceitual (capítulos I, II, III e IV), em que apresento as sínteses teóricas produzidas a partir de

diferentes obras de diferentes autores que contribuiriam para compreensao do objeto de estudo (capitulos I e II) e tambem com a segunda parte da pesquisa empirica (capitulo III e IV) realizada em uma escola publica de tempo integral da rede estadual de ensino da cidade de Goiânia, com a professora e estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental.

O capitulo I, intitulado: “A problemática da ligacao entre ensino e praticas socioculturais dos alunos”, explicita a definicao do problema de pesquisa e apresenta revisao bibliografica dos principais trabalhos escritos sobre o tema. Nesse levantamento bibliografico utilizam as palavras chaves: Teoria historico-cultural, Ensino Desenvolvimental, Praticas pedagogicas, Praticas socioculturais e didatica.

O capitulo II, “O processo de ensino-aprendizagem e suas relacoes com o contexto sociocultural na teoria historico cultural”, inicio a apresentacao dos resultados da investigacao conceitual dos principios teoricos metodologicos da teoria historico-cultural, da teoria do ensino desenvolvimental e do ensino-aprendizagem radical-local, tendo como fonte as obras de Vygotsky, Davydov e Hedegaard e Chaiklin. Os autores trazem no bojo de suas obras a importancia do contexto sociocultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como os desdobramentos dessa relacao na pratica pedagogica. Sao analisadas em sequencia tres perspectivas teoricas dentro da teoria historico cultural articuladas entre si: as de L. Vygotsky, V. Davydov e M. Hedegaard e Seth Chaiklin. Neste capitulo explicito conceitos bases para compreensao do objeto de estudo como: o papel do social e do cultural na atividade escolar; a mediacao e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP); conceitos cientificos e conceitos espontaneos; organizacao do ensino desenvolvimental; atividade de estudo; ensino radical-local; praticas socioculturais; formacao do pensamento teorico e duplo movimento do ensino. Os capitulos I e II, produtos da investigacao bibliografica conceitual e do levantamento bibliografico, trouxeram elementos teoricos necessarios que embasaram o planejamento da pesquisa empirica (pesquisa de campo) e a analise dos dados apresentados nos capitulos III e IV.

O capitulo III apresenta a descricao da pesquisa, sujeitos, metodos, procedimentos, categorias de analise dos dados e o que os dados revelam sobre a pesquisa. Exponho como foi organizada a pesquisa em termos de procedimentos metodologicos de apreensao dos dados e quais os procedimentos analiticos utilizados.

O capítulo IV apresenta o referencial empírico da pesquisa, uma sala de aula do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de tempo integral da cidade de Goiânia/GO.

Apresento a análise dos dados a partir de três categorias: Planejamento do ensino e organização do ambiente da sala de aula; Mediação pedagógica da professora na sala de aula e interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos. É nesta etapa do trabalho que explico como se configura a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais na organização do ensino.

No percurso de produção deste trabalho, das investigações realizadas para a escrita dos capítulos teóricos e a análise dos dados fruto da investigação empírica foram se configurando uma dissertação defendida.

CAPÍTULO I

A PROBLEMÁTICA DA CORRELAÇÃO ENTRE ENSINO E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS

O objetivo deste capítulo é discutir a questão da correlação entre ensino e práticas socioculturais dos alunos, explicitar a definição do problema de pesquisa e apresentar a revisão bibliográfica de trabalhos escritos sobre o tema. Trata-se da análise empreendida a partir dos resultados do levantamento das produções científicas sobre o tema em teses, dissertações e artigos científicos. Pretende-se ressaltar as produções ligadas ao campo teórico que embasou o objeto de estudo em questão.

1 A relevância da discussão acerca da relação entre o ensino e a realidade dos alunos

O tema da relação entre o ensino e a realidade concreta dos alunos não é novo na pesquisa educacional. É comum nos livros de didática e de metodologia do ensino afirmar-se que, no ensino, é preciso levar em conta as necessidades e interesses dos alunos e considerar sua realidade concreta. Frequentemente há o discurso de que o ensino precisa ser diversificado para atender a necessidades individuais dos alunos. Nos últimos anos, a questão da diversidade sociocultural na escola ganhou destaque no campo da educação com o desenvolvimento de uma tendência pedagógica denominado “multiculturalismo” (MOREIRA; CANDAU, 2003). Outra questão que diz respeito ao tema é a educação inclusiva, que é a ideia de uma educação que inclua todos e que, para isso, é preciso que os professores considerem no seu trabalho de sala de aula, a diversidade humana.

Do ponto de vista das políticas educacionais, há um consenso sobre o papel da educação no progresso da sociedade decorrendo daí a necessidade de assegurar o acesso e a permanência na escola para toda a população, principalmente aquela em idade escolar. Há, no entanto, diversas visões acerca das formas pelas quais se cumpre esse papel. Presentemente, no Brasil, as políticas oficiais pregam uma educação para todos, mas dentro de uma visão estreita de ensino, uma vez que ele se restringe a um currículo para a preparação para o trabalho imediato (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). De todo modo, esse posicionamento tem levado à intensificação da ampliação das oportunidades de escolarização para a

população pela universalização do acesso e a permanência na escola, ampliando-se significativamente os índices de matrícula escolar. Sabe-se, no entanto, que a esse movimento, sem dúvida com traços democráticos, não correspondeu uma melhora da qualidade da educação pública, pois há suficientes dados estatísticos para mostrar altos índices de reprovação e abandono e baixos índices de aproveitamento escolar (OLIVEIRA, 2007).

Esse quadro traz à tona uma das questões mais sensíveis ao trabalho dos professores: O que explica os altos índices de reprovação e abandono? Como propiciar um ensino para todos e, ao mesmo tempo, levar em conta as singularidades individuais e sociais dos alunos? É possível alcançar objetivos comuns de aprendizagem e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade sociocultural dos alunos? A postulação de que os alunos possam atingir objetivos comuns de aprendizagem tem sido considerada por pesquisadores em educação brasileiros (FÁVERO, 2005; GATTI, 2007; GOMES, 2008; SOARES, 2005), uma garantia real de justiça social no processo educativo e pressuposto para a conquista da cidadania. No entanto, como assegurar esses objetivos em face da diversidade individual e social dos alunos? Especificamente, o que fazer para que alunos que ingressam na escola com diferentes condições sociais, culturais e materiais, mas que, por justiça, atinjam objetivos comuns de aprendizagem como condição para conquistar cidadania?

Não é necessário muito esforço para se constatar que, a despeito de existir no meio do professorado uma aceitação das orientações inscritas em documentos de órgãos oficiais do Governo Federal e dos Estados voltadas para o atendimento à diversidade e à educação inclusiva, as práticas pedagógicas nas escolas são ainda fortemente tradicionais, com um ensino homogêneo que, na verdade, não leva suficientemente em conta a diversidade individual e social dos alunos. Cabe, portanto, a pergunta: o ensino público é realmente inclusivo? E em que sentido é? A diversidade individual e social é considerada no trabalho pedagógico dos professores? Esta pesquisa representa o propósito de buscar saber como está acontecendo na escola e na sala de aula o atendimento à diversidade individual e social dos alunos (recomendação dos sistemas de ensino e até uma crença dos professores) em face da exigência de se propiciar a todos o alcance de objetivos comuns de aprendizagem.

O que esta pesquisa pretende, em face dessa problemática, é investigar como vem se dando a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais no

ensino escolar. Presume-se que questões como diversidade social e cultural, necessidades e interesses dos alunos, ensino e realidade dos alunos, se encontram inseridas nas práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos. De acordo com Libâneo:

Há, pois, uma relação entre o desempenho escolar e as práticas das quais os alunos participam, o que significa dizer que a aprendizagem (incluindo o êxito ou insucesso das aprendizagens) está influenciada pela interação entre os alunos e as práticas socioculturais que vivenciam na família, nas relações correntes no local em que vive, nas escolas. Ou seja, crianças e jovens estão na escola para adquirir competências para a vida adulta, como ler e escrever, contar, etc., de modo que o papel da escola é integrar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo (LIBÂNEO. EdUECE. 2018-Livro 4 00141, p. 15).

A expressão “práticas socioculturais” remete ao conceito de cultura que transpassa várias áreas de conhecimento, mas com um significado muito presente na educação. Nós apoiamos aqui, inicialmente, o conceito formulado por Perez Gomez:

Considero como cultura o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potencializam, os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas em um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 16).

No campo da educação, a noção de práticas socioculturais levou uma visão pedagógica em que se busca a contextualização do ensino, seja para trazer para a sala de aula as vivências dos alunos em suas condições concretas de vida, seja para se garantir aprendizagens significativas.

Esta ideia aparece, também, em Hedegaard¹ para quem o ensino dos conteúdos está diretamente relacionado com o contexto. Para a pesquisadora, os conteúdos são uma condição do processo de aprendizagem, mas não suficientes, é preciso considerar os contextos. Ela afirma:

[...] as práticas e tradições culturais são um fator chave na formação de

¹ Mariane Hedegaard é professora de Psicologia do Desenvolvimento e chefe do Centro de Pessoas, Prática, Desenvolvimento e Cultura da Universidade de Copenhague. Em 2010, ela foi premiada com um doutorado honoris causa pela Universidade de Pablo Olavide, em Sevilha. O Professor Hedegaard foi o presidente fundador da Sociedade Internacional de Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade (ISCRAT), agora ISCAR. Seus interesses de pesquisa incluem atividades infantis em diferentes práticas institucionais. Ela é autora e coeditora de 23 livros, nove em inglês, incluindo *Construindo a Infância: Políticas e Práticas Globais-Locais*; *Estudando Crianças: Uma Abordagem Histórico-Cultural e Vygotsky* e *Necessidades Educativas Especiais: Repensando o Apoio a Crianças e Escolas*. (HEDEGAARD s/d).

competência, apropriação de conhecimentos e de identidade pessoal da criança por meio da participação em diferentes práticas, estas funcionam tanto como contexto para a aprendizagem da criança quanto como conteúdo: a criança defronta-se com o conhecimento de práticas (HEDEGAARD, 2004, p. 25).

Hedegaard expressa, assim, a conexão entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas, ou seja, as práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de capacidades e habilidades, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal. Nesse sentido, elas representam não apenas o contexto da aprendizagem, mas, também, conteúdos de aprendizagem. Ainda conforme a autora, cada pessoa participa de contextos socioculturais diversificados, e cada contexto tem um sentido e significados diferentes para a pessoa (Ibidem).

Posto esse assunto como questão de pesquisa, trata-se de saber: Como a pesquisa educacional tem abordado a relação entre as práticas pedagógicas (ou seja, formas de organização do ensino) e as práticas socioculturais dos alunos? Em outros termos, como vem sendo considerada a inserção, no trabalho de sala de aula, de aspectos como experiência social concreta dos alunos, condições sociais concretas e materiais de vida, diversidade individual e sociocultural? Que indicações metodológicas vêm sendo oferecidas nessas pesquisas para promover a interface entre os conteúdos escolares e os contextos de vida dos alunos?

Nesse sentido o levantamento bibliográfico se torna uma condição indispensável para compreendermos o que os pesquisadores têm escrito nos últimos sete anos sobre essa temática, ou em temáticas relacionadas com o objeto de estudo.

2 Práticas socioculturais e práticas pedagógicas: questões tratadas na produção científica do campo da educação

2.1 Teses e dissertações e artigos

O levantamento bibliográfico consistiu em uma análise quantitativa e qualitativa de teses, dissertações e artigos publicados no Brasil no período de 2010 a 2017, escritos na língua portuguesa que abordam sobre a integração entre práticas

pedagógicas e práticas socioculturais na organização do ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e temas relacionados. Os critérios empregados para busca foram a quantidade da produção, referenciais teóricos adotados e adoção de postura crítica em relação à escola, presença ou não de propostas educacionais evidenciando as formas de organização do ensino. O levantamento realizado possibilitou encontrar um bom número de produções nos últimos anos, no entanto, ainda pequeno em face da importância do tema. Especialmente, cumpre constatar a existência de textos reflexivos e críticos, porém pouca pesquisa empírica voltada a propostas de ensino que façam a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais na organização do ensino no Ensino Fundamental. O método empregado para levantar o material para análise foi a busca realizada na internet de teses, dissertações e artigos produzidos no Brasil, em português, de 2010 a 2017. As bases de dados utilizados de teses e dissertações foram: Capes, BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Para a busca de artigos: SciELO, IBICT, Periódicos da Capes.

Na busca realizada para as teses, dissertações e artigos, as palavras-chave foram: práticas pedagógicas e fracasso escolar, práticas pedagógicas e insucesso escolar, práticas pedagógicas e práticas culturais, práticas pedagógicas e contexto cultural, prática pedagógica e diversidade cultural, práticas socioculturais e ensino, ensino e contexto cultural, ensino e interculturalidade, práticas pedagógicas e práticas socioculturais fazendo, a partir dessa busca o cruzamento com temas relacionados ao objeto de pesquisa.

A respeito do levantamento de teses e dissertações observamos que, ao fazer o cruzamento das palavras-chave no banco de dados, muitas publicações apareciam repetidas e fomos eliminando os dados que apareciam duplicados para que fossem contabilizados apenas uma vez. Primeiramente, baseamo-nos somente nas publicações que apresentaram resumos. As teses e dissertações selecionadas que apresentaram ligação com o objeto de pesquisa foram lidas na íntegra.

Na busca realizada para os artigos, utilizamos as mesmas palavras-chave, utilizadas para teses e dissertações. A partir do que foi levantado nas bases eletrônicas, selecionamos algumas revistas para análise dos artigos com base em dois critérios: 1) que fossem revistas da área da educação ou da psicologia; 2) que tivessem resumos dos artigos. Baseados nesses critérios, selecionamos os artigos que realmente eram ligados a temática proposta e os trabalhos mais relacionados ao

objeto da pesquisa foram lidos integralmente.

As revistas selecionadas foram: Revista Educação em Questão (A2) Revista Educação e Pesquisa (A1), Revista Educação & Sociedade (B1), Revista Educação em Perspectiva (B2), Revista Educação & Realidade (B1), Revista Cadernos de Pesquisa (A2), Revista HISTEDBR Online (B1), Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (B2), Cadernos de História da Educação (A2) e Revista Crítica Educativa (B3). O critério de escolha desses 10 periódicos deveu-se ao fato de que eles se encontram entre os mais bem-conceituados pelo sistema da Qualis no Banco de dados e por disponibilizarem o artigo completo.

A lista das teses, dissertações e dos artigos selecionados encontra-se em forma de tabela nos apêndices I e II deste trabalho.

Após mencionar o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica apresenta-se uma síntese das produções selecionadas.

Na busca de teses e dissertações foram utilizadas as palavras-chave com os seguintes resultados na pesquisa inicial: práticas pedagógicas e fracasso escolar (160), sendo 05 originados de Programas de Pós-Graduação nesse recorte de tempo; prática pedagógica e insucesso escolar (não foi encontrado nenhum trabalho nesse recorte de tempo); práticas pedagógicas e práticas culturais (2.958), sendo 85 de Programas de Pós-Graduação; prática pedagógica e contexto cultural (1.128), sendo 34 de Programas de Pós-Graduação; prática pedagógica e diversidade cultural (601), sendo 18 de Programas de Pós-Graduação; práticas socioculturais e ensino (202), sendo 04 de Programas de Pós-Graduação; ensino e contexto cultural (3.203), sendo 70 de Programas de Pós-Graduação; ensino e interculturalidade (não foi encontrado nenhum trabalho em Programas de Pós-Graduação nesse recorte temporal). Por último, práticas pedagógicas e práticas socioculturais (125), sendo apenas 05 nesse recorte de tempo.

Na pesquisa inicial foram selecionados (131) dissertações e (90) teses, somando um total de 221 trabalhos e desses trabalhos foram selecionados 07 para leitura integral, sendo 03 dissertações e 04 teses relacionadas mais diretamente ao objeto da pesquisa.

O quadro abaixo retrata as teses e dissertações selecionadas de acordo com as palavras – chave elencadas para a investigação:

Quadro 1 – Total encontrado de teses e dissertações separadas por palavras-chave selecionadas na busca

PALAVAS – CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Práticas pedagógicas e fracasso escolar	04	01	05
Ensino e contexto cultural	41	29	70
Práticas pedagógicas e insucesso escolar	-	-	-
Práticas pedagógicas e práticas socioculturais	05	-	05
Ensino e interculturalidade	-	-	-
Práticas socioculturais e ensino	03	01	04
Práticas pedagógicas e diversidade cultural	09	09	18
Práticas pedagógicas e práticas culturais	48	37	85
Práticas pedagógicas e contexto cultural	21	13	34
TOTAL	131	90	221

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Jacobik (2014), em sua tese “Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas: entre contextos escolares e extraescolares”, buscou compreender como práticas culturais nem sempre legitimadas pela escola podem influenciar nas práticas matemáticas escolares ou, como os diversos modos de vida das crianças são considerados pela escola. O autor realizou uma pesquisa de campo, onde analisou a vivência doméstica que medeia outras práticas matemáticas ligadas ao núcleo familiar, as atividades escolares para serem realizadas em casa, e o papel positivo ou/negativo da mediação ou não por outras pessoas mais experientes. Foi observada a participação das crianças em situações práticas de jogos ensinados ou não pela escola, a utilização de dinheiro tanto na escola, quanto em casa. Buscou estabelecer relações entre formas de conhecimento e aprendizagem matemática em diferentes contextos de atividade humana, sobretudo os contextos familiares e escolares. A pesquisa de Jacobik evidenciou que muitas das situações aprendidas pelas crianças no ambiente familiar adentravam a escola, e esse fator é relevante pois, segundo o autor, isso se configura numa prática situada que aproxima positivamente escola e família, ou seja, quanto mais os contextos externos se aproximem dos da escola, mais fácil se torna a vida escolar da criança. É preciso chegar a um entendimento em que a escola seja, de fato, uma continuidade da vida

em seus múltiplos modos.

Ribeiro (2011), em sua tese de doutoramento intitulada “Pensamento e linguagem nas Teorias Histórico-cultural e Sociocultural: contribuições para o ensino da língua materna”, examina os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem em duas teorias originadas da escola de Vygotsky, a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural, com o propósito de identificar nelas contribuições que ajudem a compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. A autora apresenta a síntese dos trabalhos de autores sobre a problemática da dificuldade de leitura e escrita dos estudantes. Para a autora, Vygotsky trouxe contribuições inestimáveis para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano, pensamento e linguagem, interação social no processo de aprendizagem, temas significativos para o ensino da língua materna. Para compreender melhor a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural de Vygotsky, ela buscou contribuições nos escritos de Vasili Davydov (Teoria do Ensino Desenvolvimental), do Ensino Radical-Local de Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin, e de autores brasileiros. De Hedegaard e Chaiklin, mencionou a contribuição desses autores em considerar as situações culturais e institucionais na apropriação de conceitos teóricos.

Giffoni Junior (2014), na tese “Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza”, trabalha a problemática entre desigualdade social e desigualdade educativa, onde aborda de forma específica a complexa questão da busca de qualidade no ensino-aprendizagem, no sentido do desenvolvimento humano de forma integral, visando a melhoria de vida, em instituições escolares da educação Infantil para crianças em idade pré-escolar na condição de pobreza. Os resultados apresentados na investigação de processos de ensino-aprendizagem na escola pesquisada, onde se articulam conteúdos escolares, motivos e práticas socioculturais e institucionais teve a duração de dois anos. O pesquisador fez uma intervenção pedagógica dentro das abordagens histórico-cultural, teoria da atividade elaborada por A. Luria e A. Leontiev e teoria do ensino desenvolvimental, ampliada com a abordagem do ensino radical-local proposta por Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin.

O estudo mostrou a relevância nas ações de ensino-aprendizagem, do conhecimento que os participantes da pesquisa trazem do seu cotidiano, articulado ao conhecimento escolar, para a formação de conceitos científicos. A pesquisa

também indicou caminhos didático-pedagógicos para os estudos na área de formação de professores, planejamento didático e procedimentos de pesquisa qualitativa, principalmente desenvolvidas em sala de aula.

Rocha (2011), em sua dissertação de mestrado intitulada “O aluno da escola rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura, contribuiu para o entendimento de como o contexto dos alunos de uma escola rural favorecem o desenvolvimento das práticas de leitura. O objetivo principal da pesquisa foi investigar a influência do contexto sociocultural dos alunos da escola rural no desenvolvimento de suas práticas de leitura. Entre as influências do contexto sociocultural familiar destaca-se a crença dos pais, dos próprios alunos, de que a escola é a instituição por excelência onde se adquire conhecimento. Entre as influências do contexto sociocultural da escola, destaca-se a leitura e a ampliação do léxico, proporcionando ao aluno formas de superar os conceitos do senso comum, devido, a escola trabalhar com textos científicos. A autora chega aos seus resultados indicando que há de se promover diferentes oportunidades de leitura, diversificadas e significativas, a fim de que a leitura ganhe relevância para o aluno da escola rural.

A dissertação de Veloso (2014), “Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): interfaces com as Políticas e Diretrizes Curriculares”, teve como objetivo investigar sobre as práticas pedagógicas realizadas em escolas da EJA tendo em vista obter dados sobre duas questões: a) formas de efetivação na escola de objetivos sociais e pedagógicos dessa modalidade de educação; b) como se dá a relação entre as orientações oficiais e o que de fato ocorre nas escolas, especialmente em relação ao processo ensino-aprendizagem. Como procedimentos foram utilizados, além da análise de documentos, a observação da escola e de aulas e entrevistas semiestruturadas com a direção, coordenação pedagógica, professores e alunos. A análise dos dados evidenciou descompasso entre objetivos previstos na legislação e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas na escola. Com efeito, foi constatado pelos dados coletados que os objetivos da EJA, a metodologia das aulas, as formas de organização dos conteúdos, o uso de material didático próprio da EJA, adoção de metodologias de ensino compatíveis com as características socioculturais e de aprendizagem dos alunos, não estão em correspondência com os dispositivos legais e orientações metodológicas expressos em documentos oficiais, evidenciando insuficiências nas formas de organização do ensino para essa modalidade de ensino. Com modelo pedagógico próprio decorrente

de sua especificidade, ressalta a importância da formação dos profissionais atuantes para que, de fato, jovens e adultos que buscam escolarização na EJA possam ter uma participação cidadã na vida pública e acesso aos bens socioculturais e, por meio de uma educação de qualidade, produzir as condições necessárias de interagir e progredir socialmente e buscar sua ascensão social, assim efetivar as funções da educação de jovens e adultos.

Na dissertação de Correa (2013), “Identidades no cotidiano intercultural nas suas dimensões contextuais” o objetivo foi relatar as dificuldades da escola em trabalhar com a diversidade étnica cultural, constatando que as questões do multiculturalismo e interculturalismo na formação das identidades não são adequadamente trabalhadas. Os professores não estão preparados para a multi/interculturalidade que se apresenta hoje no ambiente escolar, sua formação não os tem preparado para as situações reais e os currículos escolares não têm respondido à necessidade de compreender os modos pelas quais a escola reproduz as desigualdades sociais. A autora argumenta ser possível desafiar as condições hegemônicas que produzem as diferenças e as desigualdades a partir do diálogo que permita aos jovens estudantes, não apenas perceber os aspectos ideológicos presentes no cotidiano escolar, mas transformá-lo. Por fim, o multiculturalismo (diferentes culturas em uma sociedade) e o interculturalismo (interação das culturas e das pessoas que as vivem e representam), num contexto escolar com múltiplas identidades, exige reconhecimento e compreensão profunda do outro e da sua visão do mundo para que, com isso, se possa ter uma compreensão do eu e da nossa própria visão do mundo. Sendo assim, trabalhar com a interculturalidade no espaço escolar implica mobilizar o educador a interagir, a ouvir o outro e a produzir novas narrativas.

Liston (2014), na dissertação “Os Gestores Escolares e a Diversidade Cultural nas Escolas”, teve como objetivo analisar a discussão que existe sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, com foco na visão dos gestores e nas ações voltadas à formação docente e às práticas pedagógicas. O estudo é de caráter qualitativo e foi utilizado como instrumento de coleta dos dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito gestores da rede pública de ensino da cidade de Costa Rica/MS. As entrevistas foram gravadas, transcritas e organizadas em cinco categorias: formação docente na visão dos gestores para a discussão das identidades/diferenças; o papel dos gestores no ambiente escolar; diferença e

indisciplina: o olhar do gestor; escola e diferença: o olhar dos gestores; a função do gestor na desconstrução dos preconceitos. Elas foram analisadas em articulação com as reflexões teóricas, estas embasadas em autores como: Bhabha (1998), Hall (1997a; 1997b; 2000; 2003), Souza e Fleuri (2003), Bauman (2009; 2010; 2011; 2012), Candau (2008), Oliveira e Candau (2011), Vieira (2011), e Backes e Nascimento (2011). Os resultados sugerem, para alguns entrevistados, que a diversidade no ambiente escolar é algo que vem sendo discutido de forma aberta, com a participação da comunidade interna e externa, constando até como parte do currículo da escola. No entanto, para outros entrevistados a diversidade cultural ainda é algo a ser discutido de maneira mais objetiva, que rompa barreiras, pois muitos professores ainda não se sentem preparados para essas discussões dentro do ambiente escolar, principalmente quando os assuntos abordados são gênero, sexualidade e relação étnico-racial. Observou-se que a diversidade cultural ainda é algo que necessita ser repensado dentro da escola, dado que muitos entrevistados apresentaram visões folclorizadas e superficiais a respeito desse assunto, muitos gestores e professores, mesmo com a sua formação, também não se encontram preparados para a abordagem dessa temática dentro da escola.

2.2 Os artigos

Na busca realizada para os artigos, recorreremos as mesmas palavras-chave utilizadas na pesquisa de teses e dissertações e foram identificados 39 artigos de algum modo relacionados com o objeto de estudo. Para seleção dos trabalhos adotou-se o critério de leitura dos resumos e, naqueles mais relacionados ao objeto de pesquisa, realizou-se a leitura completa.

Conforme já mencionado, o levantamento em periódicos foi realizado em 07 periódicos, escolhidos entre os mais bem-conceituados pelo sistema Qualis no Banco de dados (A1, A2, B1, B2 e B3).

Quadro 2 - Total de artigos separados pelas palavras-chave selecionadas na busca

PALAVAS – CHAVE	REVISTA	QUALIS
Práticas pedagógicas e fracasso escolar	HISTEDBR on-line	B1
Ensino e contexto cultural	Educação em questão	A2
Práticas pedagógicas e insucesso escolar	Cadernos de História da	A2

	educação	
Práticas pedagógicas e práticas socioculturais	Educação e Pesquisa	A1
Ensino e interculturalidade	Crítica Educativa	B3
Práticas socioculturais e ensino	Educação e Sociedade	B1
Práticas pedagógicas e diversidade cultural	Educação em Perspectiva	B2
Práticas pedagógicas e práticas culturais	Educação & Realidade	B1
Práticas pedagógicas e contexto cultural	Cadernos de Pesquisa	A2
	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	B2

Quadro elaborado pela pesquisadora

A leitura dos artigos que compõem o quadro 2 permitiu a análise e o agrupamento da produção acadêmica de acordo com o objeto de estudo dos quais foram selecionados 07 artigos diretamente ligados às questões pesquisadas.

2.2.1 Comentários sobre os artigos

Santos et al. (2016), no artigo “Alguns limites e possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar”, tiveram como objetivo identificar e analisar a concepção dos docentes em relação aos principais aspectos que interferem de maneira positiva e negativa na prática pedagógica, levando em consideração o cotidiano escolar. Utilizaram como procedimentos investigativos a pesquisa bibliográfica e de campo. Constataram que se torna imprescindível trabalhar com o pensar e o repensar das concepções sobre a prática docente, relacionando-a com sua construção social, a qual é permeada de ideologias, valores e relações de poder que compõem o imaginário de uma determinada sociedade. Em razão disso, o docente necessita reler o contexto que o cerca, deparar-se com novas realidades, manter-se sempre atualizado e perceber-se como sujeito na sociedade contemporânea, a qual deve refletir sobre esse cotidiano para que ele não o massacre com interposições, pois os pontos positivos e negativos que interferem no trabalho docente estão diretamente atrelados à realidade social que transcende o contexto escolar e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

O artigo de Franco (2015), intitulado “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender”. Por entre resistências e resignações, buscou analisar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis. Os dados empíricos que permitiram a construção desses pressupostos decorreram de uma pesquisa-ação pedagógica realizada com docentes de Ensino Fundamental. A análise desses dados, realizada por meio da hermenêutica crítica, permitiram a discussão de três objetivos: a) analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição e de resistência; b) compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que, inexoravelmente, impõem-se às práticas; e c) identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis. A pesquisadora concluiu que, na tensão primordial inerente ao processo de ensinar-aprender, convivem resistências e resignações; aprendizagens e possibilidades. Para ela, na maioria das vezes o professor quer ensinar e o aluno quer aprender, mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor espera e quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o conteúdo ensinado, porém, na maioria das vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado. Citando Charlot (2005), a pesquisadora ressalta que, para aprender, o aluno precisa envolver-se intelectual e emocionalmente, além de mobilizar sua atividade intelectual. Essa mobilização só ocorre quando o aluno dá sentido àquilo que querem lhe ensinar. Menciona, também, Freire (1979) e Meirieu para os quais o professor, de alguma forma, precisa da autorização da pessoa do aluno para entrar em sua lógica e assim configurar um processo de mútuo ensino-aprendizagem. O ensino sem sentido, imposto de fora para dentro e de cima para baixo, não cria condições de aprendizagem. Por fim, Franco reafirma que os princípios fundadores da pesquisa-ação pedagógica podem auxiliar na resignificação de práticas escolares.

Candau (2016), em seu artigo “Cotidiano escolar e práticas interculturais”, teve como finalidade analisar as relações entre escola e práticas interculturais, tendo como referência uma disciplina sobre Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas inspirado na pesquisa-ação, desenvolvido pela pesquisadora no primeiro semestre

de 2014. A referida disciplina, de caráter eletivo, exigia como condição de matrícula que os participantes estivessem em exercício docente na escola básica e sua metodologia teve como inspiração a pesquisa-ação. Foram realizados, de fevereiro a junho, encontros semanais de três horas cada. Em geral, esses encontros foram gravados em áudio e feita a transcrição de cada um deles. Como resultados, a experiência pôs em evidência a pressão homogeneizadora que os educadores e educadoras sofrem pelo currículo oficial, devido aos poucos espaços disponíveis para se trabalhar outros temas não diretamente ligados aos testes locais ou nacionais considerados referência central da qualidade da educação. No entanto, a formação continuada de educadores, tendo como lócus as escolas, se revelou como o ponto fundamental para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas nossas escolas. Segundo a pesquisadora, se os educadores não forem capazes de trabalhar essa perspectiva não avançarão na direção da proposta de Emília Ferreiro de considerar as diferenças como uma vantagem pedagógica. O ponto fundamental é realizar a formação de professores na própria escola, trabalhando com eles a inserção de uma educação intercultural que valoriza as diferenças e incorporadas como uma vantagem pedagógica.

Em seu artigo “Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar”, Voss (2014) estabeleceu como objetivo de sua pesquisa procurar o sentido que subjaz nos pressupostos que norteiam os testes de avaliação para medir as habilidades cognitivas de crianças e jovens, estudantes do ensino básico das escolas públicas brasileiras. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a autora constata que a avaliação observada nas grandes estatísticas nacionais sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas por meio de testes, não leva em conta a desigualdade social, uma vez que é realizada com instrumentos padronizados e universalizados, com alunos que, logo de partida, não têm as mesmas condições para viabilizar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, segundo as expectativas dos referidos instrumentos avaliativos. Em outras palavras, fracasso escolar exprime um processo social, fortemente marcado por políticas de “sonegação de saberes”, no desenvolvimento de habilidades cognitivas em condições desiguais, o que dificulta a constituição de uma democracia cognitiva de livre fluxo e distribuição simbólica no contexto da educação brasileira. A pesquisadora conclui que as estatísticas governamentais devem ser guias, instrumentos meramente referenciais, fotografia de uma situação geral, mas, ao se tornarem um centro indicativo de obrigação de

cumprimento de metas meramente burocráticas esbarra no fato de que a realidade escolar escapa aos padrões estabelecidos idealmente, pois as escolas estão inseridas numa realidade ao mesmo tempo social, cultural e política. Enfrentar o problema do fracasso escolar, que aqui se dimensiona de forma complexa, é dizer que na escola se encontram as próprias condições de formação de um ambiente de aprendizagem pautado nas potencialidades da cognição humana e no reconhecimento do papel da sociedade no processo formativo de espaços para o conhecimento e para o comprometimento social com a educação.

Os resultados da pesquisa de Voss vêm na direção de outras pesquisas, como a realizada por Libâneo e Freitas (2018, p. 72), que constata que um sistema escolar onde a avaliação da aprendizagem se dá apenas por meio de testes para medir o rendimento escolar dos alunos, desconsidera as desigualdades sociais e as desigualdades escolares antecedentes dos alunos, apresentam dificuldade de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, trazendo consequências drásticas na subjetividade e na vida social de alunos em estado de vulnerabilidade social e cultural.

Silva e Mendes (2016), no artigo “Diálogos e conexões entre práticas socioculturais” estabeleceram como objetivo do seu trabalho a identificação dos possíveis diálogos e conexões entre saberes emergidos das práticas socioculturais dos trabalhadores e trabalhadoras em um assentamento rural no oeste do estado do Maranhão e os saberes matemáticos disseminados pelo currículo oficial em uma escola que têm como premissas atender às necessidades e anseios desses sujeitos. A pesquisa foi realizada com quatro assentados e quatro professores que ministram aulas de matemática no assentamento. A investigação se apresenta como pesquisa-ação, de cunho qualitativo com técnicas de pesquisa etnográfica e usou como instrumento de coleta de dados questionário, entrevista e observações que foram registradas em um caderno de campo. Segundo os autores, as “práticas socioculturais” representam as ações coletivas e individuais dos assentados da comunidade pesquisada que foram conectadas a diferentes tipos de atividades mobilizadoras, tanto pelo pesquisador enquanto participante, quanto pelos professores.

O primeiro passo do pesquisador foi realizar um estudo sobre a Educação Matemática com ênfase na Educação do Campo. Os saberes das práticas em questão são aqueles gerados a partir das práticas socioculturais praticadas e

reconhecidas na comunidade e repassadas de geração a geração. As práticas socioculturais apresentadas pelos assentados apresentavam fortes ligações com os acontecimentos históricos que oficializaram a padronização de conceitos matemáticos, e isso foi um fato relevante, pois, objetivou ações que envolvia o conhecimento matemático da prática e o conhecimento teórico disponibilizado pelo currículo oficial desenvolvido na escola rural. Um segundo passo foi colher as ideias matemáticas dos assentados por meio de questionários, entrevistas, observação e anotações no diário de campo. Posteriormente essas ideias, emergidas das práticas socioculturais, serviram como base para efetivar uma relação entre o contexto sociocultural e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola de modo a ser considerado um elemento gerador para o conhecimento significativo tanto para os educandos, os educadores e para própria comunidade.

O pesquisador finaliza sinalizando que é possível acreditar que os temas geradores e as problematizações surgidas das práticas socioculturais contribuem para aproximar a escola e a comunidade e travar o diálogo que propõe a valorização das práticas socioculturais e a compreensão de sua realidade numa perspectiva local, porém, com diálogo global e a garantia do exercício da cidadania plena.

Senna (2010), no artigo “O papel do contexto sociocultural para as práticas matemáticas da criança na educação infantil”, a autora considera o reconhecimento do contexto sociocultural como imprescindível para a criança desenvolver ferramentas cognitivas que lhes permitam lidar com as situações de vivência diária da matemática inicial de forma satisfatória, em escolas de Educação Infantil. A autora traz considerações de autores que estudam o desenvolvimento humano e sua ligação direta com as práticas sociais e culturais, e a importância que o contexto sociocultural tem para o desenvolvimento de ferramentas cognitivas, específicas na criança. Nesse artigo a autora apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no Núcleo de desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina, no município de Florianópolis, com crianças entre dois e cinco anos e adultos profissionais, com análise dos momentos vivenciados na apresentação de conceitos numéricos iniciais.

O texto versa sobre o estudo do desenvolvimento humano nas práticas sociais e culturais e enfatiza que o comportamento das sociedades é determinado por cada momento histórico e que isso acontece em todas as instâncias. Nessa abordagem a autora diz que a escola enquanto instituição educativa vivencia as

teorias embasadoras de práticas do dia-a-dia atrelados às ideologias socioculturais da época. A autora elege teóricos que estudam o desenvolvimento humano e argumentam sobre o assunto como: Urie Bronfenbrenner – estudioso da teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, ressalta que o professor precisa ter uma visão sistêmica do processo de desenvolvimento das pessoas. Bronfenbrenner, sempre demonstrou preocupação com a interdependência entre a vida das crianças, suas famílias e da escola. Para Bronfenbrenner o desenvolvimento humano ocorre através de interação recíproca mais complexa entre um organismo biopsicológico humano ativo e as pessoas, os objetos e os símbolos, em seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1988, p. 620). ROGOFF (2006), afirma que deve ficar claro para o pesquisador, a força das atividades sócio-histórias e culturais que subjaz o limite da reciprocidade nas dualidades, consideradas por Bronfenbrenner (1979). CHARLOT (1996, p. 49), afirma que as pessoas se constrói no social, mas que não pode esquecer a sua história singular, não se tratando de uma simples [...] encarnação do grupo social do qual pertence [...], mas assim de uma pessoa que, constrói o próprio conhecimento e faz a leitura singular do mundo.

A autora apresenta algumas considerações teóricas para o estudo do desenvolvimento humano na educação infantil onde (CORSARO, 2007, p. 1) salienta que a criança a partir da internalização e apropriação da cultura participa ativamente do movimento interno nas mudanças ocorridas, ou seja, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte e acrescenta que é a linguagem o fenômeno central para a passagem das ideologias, presentes nos segmentos sociais e culturais.

A autora finaliza o texto considerando que as escolas são os locais ideais para reflexão do tema e as análises dos momentos vivenciados na apresentação espontânea de conceitos numéricos iniciais.

Silva e Cruz (2015), no artigo “Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo” as autoras fazem apontamentos sobre o processo de desenvolvimento, funcionamento e transformação da sociedade no modo capitalista de produção e expõe a visão de Marx sobre o termo cultura e sua interdependência com outras esferas de produção da vida e destaca a participação da cultura como elemento formador da consciência emancipatória. Para as autoras o ser social surge como um ato histórico de ação intencional do homem sobre a natureza e explica a produção da vida e a construção histórica da cultura a partir das

relações sociais relacionando os meios de produção da sociedade privada e a exploração do homem pelo homem. E embora o ser social surge com o ato histórico de ação intencional do homem sobre a natureza com o objetivo de suprir suas necessidades vitais, é o trabalho que constitui a essência humana, e é isso que os diferencia de outros animais. Dessa forma a transformação social tem como ponto chave, a classe trabalhadora que constrói história. Para as autoras é nessa perspectiva que se colocam as tarefas de combater ideologias modernas formando nova classe de intelectuais, e educar as massas. Duas tarefas de prática teórica em que estão envolvidos a escola e o docente. E é nessa articulação entre trabalho, cultura, educação e conhecimento se intensifica e é nesse sentido que as instituições são produtos da cultura. E a escola se ocupa do trabalho educativo que é transmitir o saber acumulado até o momento vigente. Nessa abordagem os princípios básicos da produção marxiana aponta a formação do professor como uma perspectiva de análise e apontaria para algumas diretrizes significativas, dentre elas a formação sólida e teórica dos professores capaz de fornecer elementos para construção das práxis. Nesse contexto depreende-se que a formação de professores está ligada a indissociabilidade da formação com a produção base material que a produz e conseqüentemente das relações sociais e culturais que constitui.

Essa compreensão endossa o caráter de classe que nortearia uma consciência emancipatória que problematiza a contradição e a elevação da autonomia profissional dos professores. As autoras finalizam a discussão evidenciando que é possível a partir da reflexão, termos modelos de formação de professores pautados em outros referenciais, ou seja, a formação de professores passaria por uma formação teórica na perspectiva de construção das práxis (ação concreta), pensada mediante a articulação de conceitos que defende a preocupação com a educação do presente para homens e mulheres concretos e não concebidos idealmente. A práxis como parte do conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais.

3. Contribuição das pesquisas relatadas para o objeto de estudo desta dissertação

Vygostky ao conceber o desenvolvimento como um processo de adquirir cultura, reconhece que o individual e o social formam a natureza psicológica da pessoa que se concretiza nas relações sociais por meio do uso de instrumentos

Culturais (sociais) que os constitui.

Para Sirgado:

O que faz de um indivíduo da espécie Homo um ser humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação é, no caso, sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura. Isto só ocorre, segundo ele, pela progressiva participação da criança (o homem) na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está sendo envolvida. É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que a criança (o homem) incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re) constituição no plano da subjetividade. Podemos dizer então que se o desenvolvimento é para Vigotski a (trans) formação de um ser biológico em ser cultural, ele é um processo educativo e Vigotski, nesse caso, pode ser visto como um grande educador. (SIRGADO, 2000 p. 9).

Cada trabalho citado apresenta uma temática específica, porém, a articulação científica entre práticas socioculturais e a relação com a escola é evidente na produção do conhecimento. Esses estudos evidenciaram, em maior ou menor profundidade, a importância da interligação entre conhecimentos científicos e conhecimento cotidianos para o desenvolvimento cognitivo se efetivar no processo ensino-aprendizagem.

Tanto nas teses e dissertações quanto nos artigos, foram identificados impactos sobre o conceito de cultura na abordagem da interligação entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais a cerca da compreensão do termo. Mesmo sabendo que a cultura tem uma grande importância para o desenvolvimento humano, no sentido de considerar as práticas pedagógicas interligadas as práticas socioculturais oriundas do contexto de vivência, as pesquisas analisadas ainda mostram pouco avanço na discussão de como o professor em sua prática na sala de aula tem conseguido fazer essa articulação e se, de fato, o duplo movimento entre conceitos científicos e cotidianos na prática tem favorecido a formação cognitiva, cultural e social dos estudantes.

Nessa perspectiva Hedegaard (2002) escreve:

A maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos da escola ou mais tarde. A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação (HEDEGAARD, 2002, p. 210).

Essa interligação entre a cultura local e a cultura universal e as formas como ela se realizam no contexto escolar, especificamente nos anos finais do “Ensino Fundamental” está ligada a promoção do ensino de qualidade por meio da apropriação científica, dando ao estudante as ferramentas necessárias para desenvolver o pensamento crítico para agir em locais específicos. Ainda recorrendo a Hedegaard:

Ao considerar as práticas como importantes para a compreensão do uso de ferramentas, isto implica que a aprendizagem seja conceitualizada dentro de um contexto em que as tradições e práticas devem ser vistas como parte das condições de aprendizagem. [...] Diferenças nas práticas em diferentes instituições dão à criança diferentes competências e a competência da criança é avaliada de forma diferente em diferentes instituições, porque tais práticas fazem diferentes exigências para a criança (HEDEGAARD, 2004, p. 26).

Os resultados das pesquisas relatadas trazem muitos elementos para compreender como práticas socioculturais surgem, e dão apoio à organização da atividade de ensino, associadas aos conhecimentos do conteúdo da disciplina por parte do professor, à formação docente e aos motivos do próprio professor. As produções científicas mostram que a formação crítica e reflexiva do professor favorece a valorização das diferenças como vantagem pedagógica, assim como possibilita a articulação das experiências vivenciadas pelos alunos com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Ressaltam, também, que essas atitudes pedagógicas interligadas a práticas socioculturais têm importante papel no enfrentamento do problema do fracasso escolar.

Para melhor entendimento sobre a definição do conceito de práticas socioculturais faremos uma explanação das ideias de autores que versam sobre esse tema baseados nas pesquisas concretas desenvolvidas por Vygotsky e seus seguidores, haja vista que para Vygotsky a internalização das práticas culturais assume papel de destaque no desenvolvimento humano. Vygotsky escreve:

Só é possível igualar fenômenos psicológicos e não psicológicos na medida que se ignora a essência de cada forma de atividade, além das diferenças entre suas naturezas e papéis históricos. As distinções entre instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza e a linguagem como meio de interação social dissolvem-se no conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais (VIGOTSKI, 2007, p. 53).

Para Libâneo:

Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel

das práticas socioculturais nas aprendizagens, ao se constituírem. Também, como elementos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, trazendo desafios aos agentes dos processos educativos, especialmente, no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO. EdUECE. 2018 - Livro 4 00141, p. 15).

Segundo Baquero:

[...] os aspectos históricos, sociais, institucionais, mais gerais, cumprem um papel decisivo nos instrumentos de mediação e na promoção, inclusive, de cenários concretos para o desenvolvimento de atividades interpsicológicas. O tratamento de tais cenários socioculturais específicos, para que se avance num programa que tende a adaptar a gênese dos processos psicológicos na vida social, seria coerente com as teses gerais da Teoria Sócio-histórica (BAQUERO, 1998, p. 42).

Desta forma os significados da cultura surgidos em contextos de relações sociais, passam a fazer parte da atividade psíquica do homem como instrumentos culturais, semióticos e mentais para orientar sua ação enquanto sujeito no mundo capaz de modificar a natureza e conseqüentemente ser modificado. Conforme Leontiev:

[...] cada geração começa, [...], a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ele se apropria das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Na atividade social, os homens produzem não só os objetos, mas também novas necessidades e, por conseguinte, realizam novas atividades.

A teoria histórico cultural, baseada no pensamento vygotskiano, é uma teoria sobre o desenvolvimento das funções mentais cognitivas. A teoria evidencia especialmente a integração de elementos biológico, culturais e sociais, nos processos de ensino-aprendizagem e enfatiza o papel central das condições socioculturais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por meio das constatações de que há uma certa dificuldade de compreender a importância da interligação entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas, torna-se necessário esclarecer de que forma tais compreensões se manifestam nos processos de ensino aprendizagem escolares e propor um esforço dos professores em estabelecer a articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento oriundo do contexto sociocultural dos estudantes, principalmente no contexto do ensino fundamental da escola pública, por ser o maior ofertante da

educação básica no país que abriga o maior número de crianças em processo de escolarização.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM O CONTEXTO SOCIO-CULTURAL NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Este capítulo busca esclarecer, dentro da teoria histórico cultural, o significado do contexto sociocultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como os desdobramentos dessa relação na prática pedagógica. São analisadas em sequência três perspectivas teóricas dentro da teoria histórico-cultural articuladas entre si. A primeira referente a Vygotsky, que formulou os conceitos básicos da teoria histórico-cultural. A segunda referente a Davydov, que formulou a teoria do ensino desenvolvimental e, dentro dela, a atividade de estudo como forma de organização do ensino. A terceira, referente a Hedegaard e Chaiklin que, na base das duas perspectivas anteriores, formulou a teoria do ensino radical-local, isto é, o ensino que liga a formação do pensamento teórico às práticas socioculturais. O objetivo do capítulo é, assim, aclarar a contribuição da teoria histórico-cultural para a formulação de indicações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem que levem as crianças a desenvolver os processos psicológicos superiores em articulação com as práticas socioculturais e institucionais.

1 A teoria histórico-cultural: a cultura, a escola e o ensino

No sistema conceitual de Vygotsky, o contexto social e cultural exerce papel importante na atividade escolar. Esse papel tem suas raízes no desenvolvimento ontogenético com base na lei da dupla formação, ou seja, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico), e mais tarde no nível individual (intrapsicológico). Daí decorre a importância das mediações culturais pelo professor que surgem na zona de desenvolvimento proximal. É abordada, a seguir, a visão de Vygotsky sobre as relações entre os conceitos espontâneos e científicos por ser um modelo geral de desenvolvimento cognitivo da teoria.

1.1 O papel do social e do cultural na atividade escolar

Ao analisar a concepção de cultura em Vygotsky, destaca-se a importância do ensino escolar (formal) no desenvolvimento dos estudantes. A cultura, para Vygotsky, é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e fruto das relações sociais internalizadas e expressadas através dos signos. Nessa condição, sua apropriação pelos alunos é condição da humanização do ser humano.

A criança chega a escola carregada de conhecimentos já adquiridos nas experiências culturais vivenciadas na família e na sociedade. O processo de aprendizagem escolar se difere por ocorrer de forma organizada considerando o que a criança já sabe e o que é capaz de realizar de modo independente, portanto, cabe ao professor criar condições para que os processos cognitivos se desenvolvam de forma espontânea através da mediação pedagógica orientada com intencionalidade.

A teoria histórico cultural, desde os estudos iniciais de Vygotsky para a formulação de uma nova concepção de psiquismo e ciência psicológica, buscou na Filosofia, especificamente no materialismo histórico dialético, o marco metodológico para desenvolver suas investigações. Essa teoria ressalta a explicação histórica do desenvolvimento e das transformações da sociedade por meio de contradições sociais, como resultado da própria atividade humana, ou seja, o desenvolvimento humano é produto das relações sociais expressas pela apropriação dos signos. Escreve Vygotsky:

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo atenção, é que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e sinais artificiais. Graças a eles, o comportamento social da personalidade é orientado; os estímulos e sinais assim formados são acordados nos meios fundamentais que permitem o indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais (VYGOTSKY, 1995, p. 149, tradução nossa).

Uma das teses básicas da teoria histórico cultural é que a mente humana se constitui e se desenvolve não na dependência de fatores biológicos, mas na dependência das relações sociais. Como descrevem Libâneo e Freitas (2007, p.43), “para Vygotsky, a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano ocorre no processo da atividade humana, por meio da apropriação da cultura e mediante a comunicação com outras pessoas”. Nesse processo é que os

seres humanos vão se tornando humanos no sentido histórico-cultural do termo, ou seja, vão se transformando mediante a apropriação do conjunto cultural e histórico de conhecimentos, saberes, práticas, modos de relações etc., acumulados e disponibilizados nas práticas sociais (PERES; FREITAS, 2004, p. 14).

Desse modo, Vygotsky defendeu a tese de que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Rego (2007) realça a compreensão de Vygotsky de que as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, mas resultam da interação dialética do homem e seu meio histórico-cultural no contexto das práticas sociais. Condições essenciais para o desenvolvimento, portanto, são as relações com outros e a apropriação da cultura. As preocupações de sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Sendo assim, procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, demonstrando que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas.

Fundamentado nas teses do materialismo histórico dialético, enfatizou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser estudadas nas relações sociais que a pessoa sustenta com o mundo exterior, na atividade prática, ou seja, não deve haver discrepância entre o mundo real e a atividade prática com a formação cultural e científica que visa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desse modo, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções se transformam em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991). Como se pode prever, o contexto social em que a criança se desenvolve, as experiências por ela vivenciadas e vividas vão favorecendo sua trajetória.

Segundo Baquero, o projeto vygotkiano foi uma busca dos fundamentos da cultura humana, com um importante papel atribuído aos símbolos e às práticas culturais. Destaca-se, assim, o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores. O papel que os instrumentos de mediação protagonizam em sua execução e, num plano metodológico, a necessidade de um enfoque genético em psicologia (BAQUERO, 1998, p. 25). Assim é que a interação social é fundamental para transformar o homem de ser biológico a ser humano social e a aprendizagem corolário das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que dão suporte

ao desenvolvimento humano.

Vygotsky, conclui que o social é um fenômeno mais antigo que a cultura por ser uma peculiaridade que diz respeito às formas de vida.

A esse respeito, afirma Sirgado:

Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro da cultura novas formas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (SIRGADO, 2000, p. 53).

Baquero estende ao ensino escolar a ligação do contexto sociocultural com o desenvolvimento humano, destacando que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende de situações sociais específicas nas quais o sujeito participa. Ele escreve:

O desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado, processo do qual a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e “necessário”. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo. Tal ação pode ser reconhecida nos processos de educação familiar, mas parece possuir uma especificidade crucial no ensino escolar. Essa especificidade deriva do fato de que o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, no contexto da teoria, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. Os Processos Psicológicos Superiores são especificamente humanos, enquanto histórica e socialmente constituídos. São produto da “linha de desenvolvimento cultural”, e sua constituição é, em certo sentido, *contingente* (BAQUERO, 1998, p. 26).

Nesse mesmo raciocínio, Smolka sintetiza:

De fato, podemos identificar internalização como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista (SMOLKA, 2000, p. 27-28).

Essas citações, interpretando o pensamento de Vygotsky, esclarecem as relações entre as práticas socioculturais e as práticas pedagógicas no ensino, tema principal desta pesquisa. Com efeito, não há educação que não esteja penetrada

dos processos culturais do contexto em que se encontram os alunos, portanto, não é possível uma situação pedagógica separada das questões culturais da sociedade. Contexto sociocultural e situações pedagógicas estão entrelaçados e não podem ser pensadas e analisadas sem uma articulação específica entre esses dois contextos. Os comportamentos humanos são condicionados pelo contexto, eles não podem ser compreendidos ou interpretados se não conhecermos as determinações dessa situação e do conhecimento elaborado no meio das vivências.

Segundo Libâneo (2013), a aprendizagem escolar deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos no sentido de promover mudanças em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais dos alunos, de maneira a articular as ações pedagógicas elencadas pelo professor na organização do ensino e as práticas socioculturais dos aprendizes.

A cultura, assim, tem papel central no desenvolvimento psicológico do ser humano, ou seja, a natureza sociocultural da aprendizagem se expressa no conceito de zona do desenvolvimento proximal.

[...] propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (...) o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998 p. 118).

Considerando as características diversificadas dos contextos socio institucionais que envolvem a estrutura de um contexto cultural particular, torna-se necessário pesquisar como a cultura escolar participa do desenvolvimento humano e como ela influencia nos processos de mudança e determina seu percurso. A esse respeito escreve Vygotsky:

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento

especificamente culturais (VYGOTSKY, 1995, p. 34).

Dessa forma, o processo do conhecimento e a aprendizagem propriamente dita resultam na apropriação da experiência sociocultural, através da mediação pedagógica. A prática pedagógica é parte integrante da formação dessas capacidades e a aprendizagem, conseqüentemente, é a garantia de sua aquisição.

É nesse quadro de referência que se insere o papel da educação escolar. Com base no pensamento de Vygotsky por meio dela, os seres humanos se apropriam da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos e, com isso, se humanizam. O desenvolvimento humano, portanto, depende da educação e a forma pela qual ocorre essa dependência e o ensino. O ensino possibilita a apropriação das capacidades sócio-historicamente formadas e objetivadas na cultura material e espiritual, com isso, promove o desenvolvimento global da personalidade. Manacorda (2007, p. 89) reforça esse entendimento ao afirmar que educar é formar o homem em sua totalidade, é construir o homem omnilateral. Para ele, a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres”. Fundamentado nas contribuições teóricas de Vygotsky, Libâneo (2012, p. 25) destaca que o papel da escola “é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura”.

1.2 A mediação cultural e a zona de desenvolvimento próximo

Compreender a escola como lugar privilegiado para a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos é necessariamente assumir que a ação do professor se configura na organização intencional que garante a apropriação de conhecimentos teóricos. Por conseguinte, é de fundamental importância o papel desempenhado pelos instrumentos de mediação definidos socialmente, organizados e disponibilizados pelo professor. Uma afirmação de Vygotsky tem sido extremamente provocativa e desencadeadora de nossas reflexões: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOSTKY, 1988, p. 115).

Desse modo, a organização dos instrumentos de mediação cultural passa pelas formas de organização do ensino de modo a prover as condições para formar

na criança aquilo que ainda não está formado, mas está prestes a formar-se pela atuação do professor e colaboração dos pares, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (DAVYDOV, 1988).

Afirma esse autor:

[...] a escola tem papel central no desenvolvimento de seus estudantes, na medida em que cria condições para que se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade através de mediações culturais planejadas e intencionais. Cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento do estudante. A escola, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento. Segundo Vygotsky, o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (DAVYDOV, 1988, p. 114).

Nessa perspectiva, tem fundamental importância o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. Vygotsky compreende o desenvolvimento cognitivo das crianças em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo. Assim se expressa o autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. [...] assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1988, p. 97-98).

Chaiklin, corroborando com a ideia de Vygotsky, introduz esse modelo do desenvolvimento infantil:

A zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

Vygotsky, em sua teoria, considerou que o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, organizado e conduzido pelo professor de forma intencional com foco nas suas múltiplas potencialidades, pode propiciar as

condições de superar os limites reais, encontrando no ensino as formas de atingir os conhecimentos que estão em processo de maturação.

Segundo Davydov (1988), a aprendizagem escolar vai muito além da aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consiste essencialmente em uma via de desenvolvimento psíquico. É na educação escolar que a criança passa a ter de modo sistematizado, as formas mais desenvolvidas da consciência social, as artes, as ciências e outras.

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento) (DAVYDOV apud SFORNI, 2004, p. 105).

Cabe ao professor elaborar o plano de ensino e engendrar com as ações de aprendizagem, “o princípio da conversão da atividade externa, social, em atividade interna individual” (VYGOTSKY, 2007). O professor, ao perceber a zona de desenvolvimento próximo (trajeto para desenvolver novas funções psicológicas) cria as condições (mediação pedagógica) para que a criança consiga fazer mais do que conseguiria fazer sozinha. A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança (VYGOTSKY, 2009, p. 329).

1.3 Conceitos científicos e conceitos espontâneos

Outra contribuição significativa de Vygotsky para a compreensão da relação entre as práticas escolares e as práticas socioculturais dos alunos é sua formulação sobre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos. Para esse autor, a principal função da escola é promover o desenvolvimento do pensamento conceitual pelo seu papel na relação do homem com o mundo, daí a importância atribuída à formação de conceitos científicos. Nos processos de interação social, na educação e no ensino, Vygotsky coloca em evidência as relações existentes entre conceitos espontâneos e os e conceitos científicos. No que se refere a conceitos científicos e conceitos espontâneos Vygotsky destaca:

[...] os conceitos científicos se desenvolvem na criança de modo diferente

do que se desenvolvem os espontâneos e por outras vias. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos segue o caminho oposto ao que segue o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 524-525).

Utilizando dos pressupostos elencados nessa abordagem evidencia-se que os conceitos científicos e espontâneos, embora se desenvolvam em sentidos opostos, eles estão internamente interligados, pois o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança precisa atingir um certo nível para que ela possa assimilar os conceitos científicos de forma consciente.

Conforme esclarece Rego:

Para explicar o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos (REGO, 2014, p. 77).

Todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que surgem até a criança chegar à escola para que, pela mediação do professor, pela mediação dos signos, os conceitos espontâneos se transformem em conceitos científicos. Na concepção de Vygotsky:

[...] todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos. [...] tanto os conceitos científicos se apoiam em uma série de informações anteriormente adquiridas quanto o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se realiza não só de baixo para cima, mas também a partir daqueles conhecimentos que os adultos enviam de todos os lados para a criança (VYGOTSKY, 2001, p. 543-539).

Desse modo, sintetizando as implicações relacionadas à formação de conceitos, vale destacar que é preciso que o desenvolvimento espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa internalizar um conceito científico fazendo a ligação entre um e outro. Esse trânsito entre conceitos espontâneos e científicos foi denominado por Hedegaard de “duplo movimento no ensino”, tema que abordaremos com detalhes mais adiante.

Aspecto importante abordado por Sforzi (2004, p. 3) é que a potencialidade dos conceitos científicos na promoção do desenvolvimento não pode ser considerada uma condição inerente ao ensino. Ela cita Davydov, que considera a apropriação como o processo de desenvolvimento, mas somente sob certas condições, a saber, quando envolve o domínio de métodos e formas gerais de atividade mental. Ou seja, envolve a organização do ensino.

Segundo Vygotsky (2009, p. 272), para estudar as complexas relações entre os desenvolvimentos dos conceitos científicos e espontâneos, é necessário ter consciência da própria amplitude com que pretendemos desenvolver a nossa comparação. Cabe elucidar o que caracteriza os conceitos espontâneos da criança na idade escolar. A respeito das especificidades e relações existentes entre conceitos espontâneos ou cotidianos e os científicos, o autor (2010) escreve:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa forma que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2010, p. 261).

Na mesma perspectiva Baquero escreve:

[...] o tema do desenvolvimento dos conceitos científicos é, sem dúvida, central dentro do modelo geral de desenvolvimento cognitivo da teoria sócio-histórica. Os conceitos científicos encontram-se na encruzilhada dos processos de desenvolvimento espontâneos e daquelas induzidas pela ação pedagógica. Revelam simultaneamente as modalidades de construção subjetivas e as regulações da cultura. É ponto de encontro da experiência cotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimentos (BAQUERO, 1998, p. 89).

A partir da existência de um movimento de transição entre conceitos espontâneos e científicos, podemos questionar: ampliar as concepções espontâneas dos alunos pode também ser considerado tarefa da escola? Como a instituição pode promover isso? As práticas socioculturais aliadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula contribuem na aquisição dos conceitos científicos? O que leva os alunos da Educação Básica a não se apropriarem de noções básicas, inerentes a este nível escolar? Como organizar a atividade de estudo para ampliar os conceitos espontâneos dos alunos e garantir a formação de conceitos teóricos? São questões postas em discussão nesta pesquisa.

2 Organização do ensino conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental

A teoria do ensino desenvolvimental foi desenvolvida por Vasili V. Davydov (1930-1998). Esse pesquisador foi influenciado pelos estudos de Vygotsky,

especialmente pela relevância que deu ao processo de escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e ao desenvolvimento das capacidades de pensamento a partir da assimilação da produção cultural da humanidade. Também se inspirou nos conhecimentos de Leontiev que investigou os fundamentos do desenvolvimento psíquico humano e sistematizou uma teoria psicológica da atividade humana (LIBÂNEO, 2004). A sua obra destaca a peculiaridade da atividade de estudo como meio de desenvolvimento de potencialidades intelectuais com o objetivo de domínio do conhecimento teórico-científico.

A teoria do ensino desenvolvimental, formada com a contribuição de vários pesquisadores, entre outros, Vygotsky, Leontiev e Elkonin, também se baseia nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, em que se evidencia uma relação entre o sujeito humano e social, bem como a realidade externa que o cerca. Portanto, toda atividade deste sujeito humano e social reflete de alguma forma a realidade externa reproduzindo em si a forma histórico-social dessa atividade. Conforme Davydov (1988a, p. 7), o indivíduo, ao apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos, “[...] reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade [...]”.

Davydov incorporou e ampliou a ideia-chave de Vygotsky em relação à educação escolar: o bom ensino é o que promove e amplia o desenvolvimento mental e a personalidade dos alunos, por meio dos conteúdos. O ensino atua no desenvolvimento mental pela interiorização de capacidades intelectuais, ou seja, modos de pensar e operar com conceitos. Interpretando o pensamento de Davydov, Libâneo (2016) escreve que o caminho para a formação de ações mentais está nos processos de investigação e constituição de uma ciência (aprender o processo de origem e desenvolvimento das coisas e acontecimentos), ou seja, a associação bilateral entre conteúdos e operações mentais. A forma de compreender os processos de investigação e os mecanismos lógicos da ciência são os conteúdos e as operações mentais que lhes correspondem.

Um aspecto importante da teoria do ensino desenvolvimental é o papel dos motivos na atividade de estudo. Segundo Libâneo, este papel tem especial relevância, pois a aprendizagem de conteúdos atinge melhor o desenvolvimento da personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos do estudante para aprender (LIBÂNEO, 2014). Por sua vez, os motivos são vinculados fortemente ao contexto sociocultural e às vivências sociais e culturais dos alunos.

2.1 Ensino para formação do pensamento teórico

Muitas das teses em que se baseou Davydov na formulação da teoria do ensino desenvolvimental estão na teoria histórico cultural de Vygotsky. A tese que chama a atenção para este tópico é a tese de que o aprendizado não é, em si mesmo, desenvolvimento, mas, se organizado corretamente, ativa processos de desenvolvimento mental da criança que seriam impossíveis fora do processo de aprendizado (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 340-341). Davydov seguiu as hipóteses de Vygotsky com precisão para posteriormente transformar suas pesquisas em teoria.

Davydov e Elkonin, trabalhando inicialmente com crianças pequenas em idade escolar, consideraram necessário, primeiramente, conhecer melhor os processos de novas formações psicológicas e como desenvolvê-las, ou seja, saber o papel e o significado da primeira idade escolar no sistema etário geral. Concluíram que crianças em idade escolar poderiam resolver tarefas de aprendizagem se fossem promovidas pelas transformações básicas por meio da atividade de estudo, do pensamento teórico-abstrato e de auto regulação da conduta. Daí a necessidade de organizar um ensino capaz de fazer surgir nas crianças zonas de desenvolvimento próximo. Em seguida, tratava-se de distinguir os dois tipos de pensamento, o empírico e o teórico, as características de cada um e como deveriam ser trabalhados na escola (Idem, p. 341).

Nessa perspectiva, foi elaborado o método de experimento formativo por Elkonin e Davydov para o desenvolvimento de suas pesquisas em escolas. Dessas pesquisas resultaram procedimentos para a orientação da atividade de estudo, encaminhadas para desenvolver o pensamento teórico das crianças em idade escolar. Ou seja, atividade de estudo foi concebida tendo como objetivo principal a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem, organizado conscientemente pelo professor, eleva a qualidade da aprendizagem do aluno por desenvolver o pensamento teórico.

No início do processo de aprendizagem, na atividade de estudo, é necessário que os alunos identifiquem o “núcleo” do objeto (a célula ou conceito nuclear), aquele aspecto mais geral que o caracteriza e, com base nesse núcleo, sejam capazes de deduzir as relações particulares do objeto de estudo. Na estrutura da atividade de estudo, as ações propostas pelo professor precisam propiciar aos

alunos a descoberta das relações originais e relevantes do objeto estudado (LIBÂNIO; FREITAS, 2017, p. 354). Segundo Davydov, a base do ensino desenvolvimental é o conteúdo das matérias, do qual derivam os métodos para organizar o ensino (DAVYDOV, 1988, p. 19). Como se pode perceber, é assim que o autor cria as condições para a organização do processo ensino-aprendizagem de forma didática e capaz de promover o desenvolvimento psicológico dos alunos e a formação geral.

Davydov formula uma orientação muito clara aos professores acerca da forma correta de organização do ensino. Ele escreve:

Em suas origens, o estudo adequadamente organizado na escola é o aspecto centro da atividade de aprendizagem das crianças. Estamos falando aqui das origens, uma vez que na história mais recente da educação escolar houve longos períodos nos quais a permanência do aluno em sala de aula não se traduzia em uma autêntica atividade de estudo. Para que as crianças, na sala de aula, estudem e se apropriem dos conhecimentos e habilidades sob a forma de uma plena atividade de estudo, é necessário que ela seja corretamente organizada. E o que é, de fato, uma tal correta organização? A criança pode apropriar-se de conhecimentos e habilidades sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade interna e motivação para tal apropriação. Ademais, a atividade de estudo está relacionada com uma transformação do material a ser apropriado, o que implica obtenção de algum novo produto mental, ou seja, conhecimento. Sem isto não há uma plena atividade humana (DAVYDOV, 1999, p. 1).

O autor destaca, portanto, dois movimentos ligados entre si: as necessidades e os motivos de estudo direcionam as crianças para a apropriação de conhecimentos, por sua vez, a apropriação de conhecimentos implica realizar transformações mentais sobre os assuntos que estão sendo estudados. O produto desse procedimento é o conhecimento teórico-conceitual. Sforni, tendo como referência Davydov, acentua a importância da organização da atividade de ensino:

[...] na organização do ensino, o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também no modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades dos alunos. Sua função maior é transformar a atividade de ensino em atividade de estudo para o aluno [...] (SFORNI, 2004, p. 111).

De acordo com Davydov (1988), “a atividade de estudo é a atividade dominante na criança em idade escolar”, tendo a tarefa de estudo como unidade fundamental, com a finalidade da transformação do próprio sujeito, transformação que não seria possível fora das ações objetivas realizáveis. A aprendizagem escolar exige, assim, a atividade de estudo, porém, tanto uma quanto a outra dependem da

organização eficiente da aprendizagem escolar por meio da estruturação da atividade de estudo realizada pelo professor. Isso implica as formas de organizar tanto o ambiente quanto as relações de aprendizagem de forma intencional, ou seja, formas de organizar o ensino capazes de promover o desenvolvimento psicológico dos alunos.

É assim que Davydov formula as condições para uma adequada organização do processo ensino-aprendizagem. A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que essas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes (DAVYDOV apud LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Desta forma, na atividade de estudo, segundo os mesmos autores (p. 354), a tarefa constitui-se como o meio de concretização do caminho do pensamento do aluno por levar em consideração o objetivo da atividade, as ações que a compõe planejadas intencionalmente, as condições para que essas ações se realizem, com objetivo único de formar o pensamento teórico no aluno referente ao objeto estudado.

Conforme mencionado anteriormente, na organização da atividade de estudo, a necessidade (de aprender) constitui o estímulo para que o aluno assimile os objetos do conhecimento. Por sua vez, os motivos estimulam o aluno a fazer transformações mentais dos objetos de conhecimento.

Davydov propôs um conjunto de ações didáticas para serem postas em prática na condução da tarefa de estudo pelos estudantes. Libâneo e Freitas descrevem essas ações:

A primeira ação é a transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado. Ao realizarem essa transformação, os alunos devem descobrir no objeto sua característica mais geral (relação universal) que reflete o conceito teórico, serve como base genética e como fonte de todas as suas formas singulares. A segunda ação de estudo é a modulação dessa relação universal descoberta. Consiste na criação de um “modelo” representativo da relação universal, de suas conexões internas. Esse modelo é um produto de análise mental e poder ser criado em forma gráfica, literal ou objetivada. Na terceira ação de estudo, os alunos devem transformar o modelo na solução das tarefas. A quarta ação é a realização de várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral descoberto pelos alunos. Aqui, os alunos utilizam o conceito teórico (abstrato) para solucionar as várias tarefas envolvendo o objeto em distintas

situações particulares, como variantes da tarefa inicial. Uma quinta ação refere-se ao controle (ou monitoramento) da realização de todas as ações anteriores. Esse controle ou monitoramento visa à realização plena e a execução correta das ações de estudo pelos alunos, assegurando, conseqüentemente, o atendimento das exigências cognitivas intelectuais e procedimentais postas na tarefa, bem como as condições de sua realização (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 355).

Constata-se, assim, que no processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é primordial, por ser ele que organiza as tarefas de estudo de forma intencional e auxilia os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação através da mediação pedagógica.

Serrão (2006) resume essa importância do professor no processo ensino aprendizagem:

Assim, a partir desse pressuposto, chega-se à evidência da importância do ensino para o desenvolvimento humano, e, desse modo, o papel do “outro” na aprendizagem se torna fundamental. Esse “outro” pode ser o professor e os próprios colegas. Mas o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações em que se apresentem problemas de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento real dos estudantes, instigando e promovendo a atuação dos estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo ou potencial. Dessa forma, os problemas de aprendizagem podem desencadear uma atitude ativa dos estudantes, consigo próprios pelo estabelecimento do diálogo interno e em ações compartilhadas com colegas e com o professor (SERRÃO, 2006, p. 131).

Nesse sentido, vale ressaltar o que Asbahr realça, interpretando o pensamento de Davydov: a base para o desenvolvimento mental está condicionada ao tipo de atividade preparada pelo professor, capaz de promover transformações psicológicas de forma intencional (ASBAHR, 2011).

A organização didática do conteúdo é um dos elementos básicos, além de outros importantes para o desenvolvimento das funções mentais do estudante e de sua formação humana. Nesse processo, é necessária a conexão entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do estudante; a apropriação de conceitos relacionados ao objeto de estudo vinculados ao desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas a esse objeto; a apropriação dos conceitos centrais do objeto estudado de modo a utilizá-lo posteriormente nas atividades cotidianas; o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas no processo de aprendizagem dos conceitos. Assim sendo, é preciso que no espaço escolar seja possível comunicar-se, acessar, produzir informações e conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria do processo ensino-aprendizagem.

2.2 Implicações para a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais

Para Hedegaard e Chaiklin (2005), a escola aplica um tipo de conhecimento que na maioria dos casos não está relacionado ao conhecimento usado na vida da comunidade, de casa e do trabalho.

Em função disso os autores destacam que:

Diferentes áreas da vida – em casa, na comunidade, na escola e no trabalho – há formas diferentes de práticas e conhecimento os quais contribuem diferentemente para a formação de conceitos e pensamento das crianças. Pode ser, portanto, uma tarefa difícil para as crianças relacionarem o conhecimento escolar aos seus conhecimentos cotidianos da comunidade e da vida em casa. Essa diferença entre conhecimento de vida na comunidade, em casa, na escola e no trabalho não é geralmente reconhecido pelos professores e, portanto, eles não fornecem ajuda para construir uma ponte entre as lacunas do conhecimento acadêmico e “local” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 51).

3 Hedegaard: O ensino radical-local

3.1 Práticas socioculturais e formação do pensamento teórico

A teoria do ensino desenvolvimental está relacionada com a organização da atividade de ensino, tendo como eixo norteador o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da formação de conceitos científicos na atividade de estudo. A partir dessa proposta, Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin (2005), desenvolveu uma pesquisa sobre como as práticas sociais e culturais em que vivem os alunos afetam sua aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, devem ser levadas em conta pelo professor no planejamento de ensino. A esse respeito, Libâneo e Freitas abordam a contribuição de Hedegaard:

A autora compreende o ensino escolar como uma prática institucionalizada da qual a criança participa visando a apropriação e internalização de conceitos teóricos que, uma vez internalizados, transformam-se em estratégias de pensamento, ação e atuação no mundo. No processo de ensino-aprendizagem a criança deve ser vista ao mesmo tempo como pessoa individual e participante de um coletivo social, interligado com outras pessoas em diferentes contextos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 3).

A importância da escola na formação do indivíduo e no desenvolvimento

infantil é incontestável. De acordo com a concepção marxista, a instituição escolar é um dos espaços excepcional de humanização e tem como característica, garantir que os alunos, desde a mais tenra infância, aprendam as formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, os conteúdos da ciência e da arte.

Segundo Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 71).

Desta forma, quando a criança entra na escola, acontecem profundas transformações no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky, a aprendizagem da criança começa muito antes de sua entrada na escola, portanto, a aprendizagem escolar possui uma memória, não se inicia no vazio.

Para compreender o lugar ocupado pelas práticas educativas, em especial a educação formal, no campo do desenvolvimento intelectual se faz necessário compreender o lugar que a cultura ocupa no processo ensino-aprendizagem. Chaiklin (2011) coloca que, na teoria de Vygotsky, o processo de desenvolvimento vem dividido em períodos caracterizados de uma forma unificada e fundamentada em princípios explicativos, mas, considerando-se em suas manifestações, o conteúdo particular de cada período etário em que se dá uma mudança qualitativa, cujo ponto de partida é uma relação específica da criança com seu ambiente, designada de situação social de desenvolvimento.

Desta forma, as práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens dividem na família, na comunidade e nas várias repartições da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de competências, no empoderamento do conhecimento e na identidade pessoal, sendo que elas são identificadas na escola tanto como contexto da aprendizagem, quanto como conteúdo trabalhado na sala de aula pelo professor a esse respeito, Hedegaard é bastante explícita ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento de um aluno, que ocorre no processo de apropriação dos conteúdos científicos, precisa estar articulado com as formas de conhecimento cotidiano das quais ele participa na família, na escola ou na comunidade local (HEDEGAARD, 2004).

Segundo Chaiklin (2013), ensino e aprendizagem radical-local é uma perspectiva conceitual fundamentada teoricamente na tradição histórico-cultural, estabelecendo princípios para a construção de abordagens instrucionais nas práticas educacionais concretas. Hedegaard (Id.) lembra que as atividades com objetos e procedimentos mediados por práticas sociais são muito diferentes conforme se deem na escola, em casa, na creche, no ensino superior, na educação profissional. Devido a isso, é preciso diferenciar distintas modalidades de aprendizagem nestas diferentes instituições, pois em cada uma tem um tipo de conhecimento e de métodos de aprendizagem.

Hedegaard reforça essa ideia:

Por um lado, uma prática institucional concreta é um todo integral, realizado pelas ações e interações entre participantes múltiplos. Ao mesmo tempo, uma prática institucional sempre tem pelo menos três aspectos ou perspectivas diferentes que estão presentes na prática, e a qual contribui com as condições para a produção, reprodução e desenvolvimento dessa prática. Estas perspectivas são: *societal*, refletida em interesses e tradições evoluídos historicamente em uma sociedade de modo que sejam formalizados em leis e regulamentos; *geral*, a qual pode ser vista como guiada por perfis generalizados ou teóricos para atividades institucionais; e *individual*, a qual caracteriza as atividades compartilhadas por pessoas em instituições específicas. Todas as três perspectivas são necessárias para compreender uma prática institucional e as variações dentro dela. Sem um destes três aspectos a ideia de uma prática institucionalizada não existe (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 38).

3.2 Ensino-Aprendizagem Radical-Local na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

No pensamento vygotskiano, o conceito de situação social de desenvolvimento é primordial. Segundo o autor, para compreendermos a relação da criança com o meio, não é suficiente considerar apenas seu contexto como algo externo à criança, a partir de um entendimento conservacionista de desenvolvimento. É necessário levar em consideração que a relação da criança com o meio social é uma relação prática e ativa e que a realidade social é muito mais profunda do que o entorno imediato do sujeito.

Segue o conceito de situação social de desenvolvimento, nas palavras do autor.

Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento* nesta idade. A

situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social transforme-se em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social (VYGOTSKY, 1996, p. 264, tradução nossa).

Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard (2005), embasados na teoria histórico-cultural, realizaram vários experimentos didáticos com base nas ideias de Vygotsky sobre a situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo, interligação entre conceitos espontâneos e científicos, formação de conceitos, bem como nas ideias de Davydov acerca da formação do pensamento teórico, ações didáticas na atividade de estudo, e Elkonin, sobre a periodização do desenvolvimento humano. Do ponto de vista pedagógico, formularam a abordagem do duplo movimento no ensino. Eles defendem a conexão dos pressupostos teóricos da tradição histórico-cultural e as necessidades geradas em práticas socioculturais e institucionais. É nesse sentido que propõem um ensino capaz de inserir, na lógica dos conteúdos escolares, os conceitos cotidianos que fazem parte da realidade do aluno com vistas a possibilitar relações entre tradições individuais (aqueles conhecimentos de cunho informal adquiridos na casa e na comunidade) e sociais (conhecimentos de caráter formal ministrados na escola de modo sistematizado). Nesta perspectiva, torna-se importante trabalhar o ensino sob a ótica dos “motivos” do aluno no processo de ensino aprendizagem, dar sentido para que ele seja capaz de compreender e transformar seu meio. Para tanto, Hedegaard e Chaiklin desenvolveram uma metodologia denominada de “Ensino-Aprendizagem Radical-Local”, que busca demonstrar a necessidade de uma relação entre conhecimento abstrato e concreto no processo de ensino aprendizagem.

Para se levar em conta a relação entre interesses sociais gerais e o desenvolvimento pessoal o conteúdo dos programas educacionais para crianças deve ser articulado com as condições sociais locais nas quais as crianças vivem. A partir desta articulação as crianças apropriam-se dos conceitos teórico-dialéticos gerais a partir das matérias disciplinares, os quais são utilizados como ferramentas para analisar as suas próprias condições de vida e possibilidades futuras.

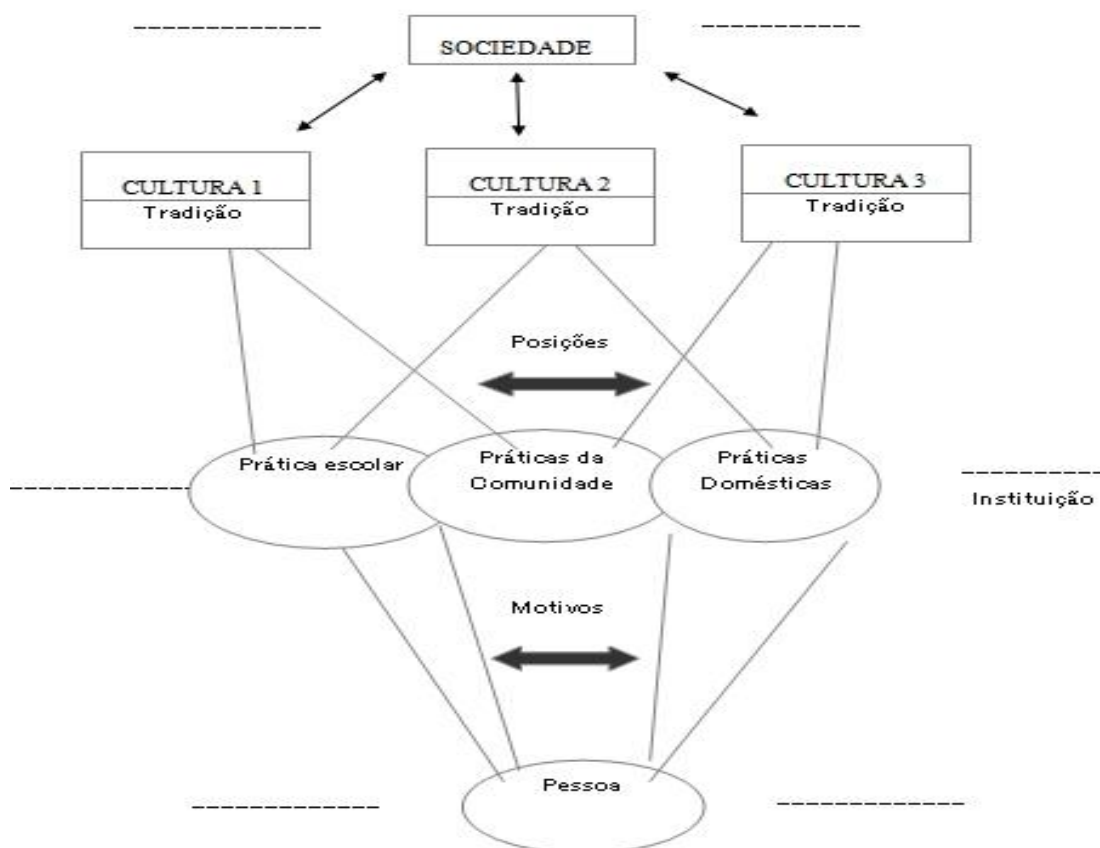
Para Hedegaard e Chaiklin:

O conhecimento do cotidiano pode ser uma pré-condição para uma criança aprender o conhecimento da matéria, mas o desenvolvimento de uma criança do conhecimento cotidiano não deixa de ser importante. Reciprocamente, o conhecimento da matéria pode ser integrado ao conhecimento cotidiano através da atividade de aprendizagem da criança (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 59).

Para Hedegaard (2004) a preocupação central do ensino-aprendizagem radical local é a de como relacionar práticas educacionais às específicas condições histórico-culturais das crianças – tanto as condições objetivas nas quais as crianças vivem quanto à compreensão delas e a relação com essas condições. A ideia do ensino-aprendizagem radical-local é introduzida, com alguns princípios-chave da tradição histórico-cultural de pesquisa sobre o conhecimento, desenvolvimento psicológico e ensino-aprendizagem.

A ideia do ensino-aprendizagem radical-local está assentada em três perspectivas de desenvolvimento humano e que fornecem bases para o processo de ensino-aprendizagem, três aspectos: o societal, o institucional e o pessoal.

Figura 1- Um modelo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através da participação na prática institucional, em que se apresentam diferentes perspectivas



Fonte: Uma perspectiva societal, institucional e individual (HEDEGAARD, 2004, p. 29. Tradução nossa).

Nessa abordagem a perspectiva social de acordo com Hedegaard, tem de ser conceitualizada como fornecedora para essas diferentes práticas.

Conforme Hedegaard (2008), a perspectiva societal representa o contexto social mais amplo (econômico, social, educacional, legal e político) no qual o aluno está inserido, e que estabelece determinados padrões de funcionamento da sociedade, como valores, normas, leis, costumes, tradições, modos de agir. Significa que o desenvolvimento infantil está ancorado nesses valores e tradições. A perspectiva das instituições refere-se aos espaços institucionais como a creche, a família, a escola, nos quais a criança vive e participa. É nessas práticas institucionais diárias que as tradições e valores, modos de agir, etc., se entrelaçam com motivações e competência da pessoa. O desenvolvimento acontece pela participação da criança nessas práticas institucionais as quais podem promover ou bloquear esse desenvolvimento. A perspectiva da pessoa significa considerar o aluno em suas necessidades, projetos e motivações, participando de várias instituições.

Essas três perspectivas caracterizam a situação social de desenvolvimento nas quais estão as condições objetivas de desenvolvimento de motivos e competências pessoais e sociais do aluno.

Desse modo, para Hedegaard, é preciso compreender a criança como uma pessoa participante de um coletivo social interagindo com os outros em diferentes contextos, ou seja, a criança está inserida em diferentes contextos e espaços institucionais, simultaneamente, em sua vida cotidiana, porém, a instituição dominante na vida de uma criança muda de acordo com o seu desenvolvimento. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005).

A perspectiva radical-local não é focada simplesmente em uma forma melhor de ensinar conceitos acadêmicos, mas em como desenvolver uma compreensão dos conceitos acadêmicos através dos tópicos e questões das situações de vida locais, os quais, por sua vez, podem ser utilizados pelos alunos para compreenderem aquelas situações e intervir nelas.

A esse respeito, os autores escrevem:

Na prática educacional o aluno deveria reconhecer que há um conhecimento acadêmico que transcende o seu conhecimento pessoal o qual deveria motivá-lo em direção ao ensino de sala de aula e conhecimento acadêmico. O objetivo do ensino radical-local é de que os alunos se

apropriem do conhecimento acadêmico para que ele se torne conhecimento pessoal que é usado em relação à comunidade e outras áreas do cotidiano (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 16).

A abordagem Radical-Local traz elementos que condizem com uma perspectiva de Educação Integral, valorizando o conhecimento científico (formação do pensamento teórico) como condição de desenvolvimento do aluno sem deixar de lado os conhecimentos de ordem local, ou seja, um ensino que contempla o teórico, mas também as interações com as condições sociais e materiais concretas de vida dos alunos. Concebe-se a escola como um lócus de aprendizagem dos conteúdos sistematizados, mas não se ignora a possibilidade de a mesma se vincular às situações concretas de vida dos alunos fora da instituição, de modo a mobilizar os motivos dos mesmos para o estudo das matérias escolares. Ao comentar esse assunto, Hedegaard e Chaiklin buscam um ensino culturalmente sensível o qual se assegura o processo de ensino-aprendizagem para todas as crianças, em que o ensino se liga às condições locais, e os aspectos culturais são considerados parte destas condições locais (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005).

A abordagem do ensino radical local fornece um quadro teórico para analisar e conceituar os objetivos das intervenções pedagógicas, assim como um conjunto de ferramentas teóricas e práticas para planejar ou programar atividades educacionais que visam realizar esses objetivos. Mais especificamente, ela fornece uma análise mais explícita sobre a relação entre conhecimento da matéria e conhecimento local juntamente com uma análise teórica e prática de como o ensino pode ser conduzido para integrar esses tipos de conhecimentos (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 43). A esse respeito os autores são bastante explícitos em considerar o ensino radical local como meio ideal para articular as práticas pedagógicas às práticas socioculturais dos alunos, porém, com o objetivo de elevar os conhecimentos cotidianos ao nível do conhecimento teórico, capaz de contribuir com mudanças significativas em seu contexto de vivência. Sendo assim, o encontro potencial entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos dá a oportunidade para as crianças expandirem uma compreensão mais metódica das questões, condições e dos problemas que estão presentes em suas condições de vida.

Ao desenvolver essa habilidade, a criança torna-se capaz de usar o conteúdo da matéria apreendido como ferramentas para analisar e refletir em atividades cotidianas locais e através da participação em diferentes práticas, estas funcionam como contexto para a aprendizagem da criança e como conteúdo: a criança

defronta-se com o conhecimento de práticas específicas de que fazem parte (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005).

3.3 A abordagem do duplo movimento no ensino

O processo de formação de conceitos é uma forma superior de atividade mental que se caracteriza pela passagem de processos imediatos de pensamento a processos mediados por leis gerais (VYGOTSKY, 2000). Essas leis estão pautadas nos conceitos na forma de relações e conexões internas do fenômeno, ou seja, na essência do objeto e não nos seus aspectos secundários.

Nas relações sociais, por intermédio da interação e da comunicação, ocorre a internalização dos conceitos, como um processo de reestruturação interna de uma ação externa. Nesse sentido, Vygotsky ressalta que aprender conceitos leva o estudante a obter capacidades que permitem pensar o objeto de forma mediada.

O processo de formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade intelectual, não é uma forma inferior complexificada de modo exclusivamente quantitativo, que ele não difere da atividade puramente associativa pelo volume de conexões, mas representa um novo tipo de atividade, que por princípio é diferente, não se reduz qualitativamente a nenhum volume de vínculos associativos e tem como principal traço distinto a passagem de processos imediatos a operações mediadas por leis (VYGOTSKY, 2000, p. 173).

Os conceitos da matéria e o entendimento cotidiano da criança podem ser integrados utilizando o conhecimento teórico como referência para as atividades de ensino-aprendizagem. O saber teórico pode ser considerado como uma ferramenta para associar os conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal. Hedegaard aponta essas relações entre conceitos espontâneos e conceitos científicos (teóricos) de “duplo movimento” do ensino:

Na abordagem do duplo movimento, o plano de ensino do professor deve avançar de características abstratas e leis gerais de um conteúdo para a realidade concreta, em toda a sua complexidade. Inversamente, a aprendizagem dos alunos deve ampliar-se de seu conhecimento pessoal cotidiano para as leis gerais e conceitos abstratos de um conteúdo (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 70).

Na abordagem do duplo movimento, enfatizamos as relações entre conceitos cotidianos já adquiridos pelas crianças, conceitos da matéria e conhecimento local. O principal ponto do duplo movimento no ensino é criar tarefas de aprendizagem que

podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria para que a pessoa possa adquirir o conhecimento teórico que pode ser utilizado na prática local das pessoas (Idem, ibidem).

Para Hedegaard e Chaiklin, a implementação didática do duplo movimento é baseada em quatro princípios:

1. Utilização de um modelo nuclear de conteúdo que está sob investigação para orientar o ensino.
2. Utilização de estratégias de pesquisa que sejam análogas ao modo como investigadores investigam problemas.
3. Criação de fases no processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança.
4. Formação de motivação na sala de aula através de criação de tarefas para pesquisa e pela facilitação de comunicação e cooperação entre as crianças (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 32).

Ainda conforme os autores, a formulação de um modelo nuclear exige um profundo conhecimento do assunto de modo a apreender nele as relações básicas entre conceitos complementares na área de conteúdo, de modo que, se um aspecto muda, a influência desta mudança pode ser rastreada em outros aspectos representados e as relações básicas podem ser reconhecidas na realidade circundante (as complexidades concretas da vida real). Para utilizar eficazmente modelos nucleares no ensino, exige-se que o professor tenha um trabalho de compreensão do modelo. O modelo não é um conteúdo a ser transmitido didaticamente. Pelo contrário, o professor formula tarefas, projetos, exercícios e questões que são baseados nas relações gerais no modelo nuclear, incorporando ao mesmo tempo as formas das crianças de formular questões e os seus interesses na substância específica das atividades realizadas.

Libâneo e Freitas nos ajudam a compreender o processo de formação do pensamento teórico a partir da formulação do conceito nuclear e sua aplicação a casos particulares:

A questão da formação e generalização do conceito está diretamente relacionada com a compreensão do processo de conhecimento, do processo de ensino-aprendizagem e da atividade de estudo. O objetivo primordial do ensino-aprendizagem, na concepção de Davydov, é a formação do pensamento teórico-científico do aluno. Para cumpri-lo, ao tomar um determinado objeto do conhecimento como conteúdo do ensino/aprendizagem, o professor deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral. A partir desse princípio geral, o professor estrutura e organiza a atividade de estudo do aluno, de modo que ele realize abstrações e generalizações conceituais, sendo capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 348).

Dessa forma, há o entendimento de que o ponto de partida da teoria é um objeto idealizado que se constitui entre o abstrato e o concreto, entre o geral e o particular, que, expressos no pensamento e mediados por outros signos desenvolve processos mentais e chega ao conceito teórico científico. Hedegaard e Chaiklin (2005) colocam aos professores tarefas que dizem respeito ao caminho a ser trilhado no sentido de formar o pensamento teórico dos alunos na atividade de estudo: a) Analisar a área do assunto, de modo que o ensino seja baseado em um modelo nuclear do conceito central das relações centrais do conceito do assunto; b) Ter conhecimento dos interesses das crianças e de seu contexto; c) Criar tarefas e problemas, de modo que os conceitos nucleares sejam clarificados, de modo a poder ser aplicados a situações particulares.

3.4. As estratégias de ensino dentro da abordagem do duplo movimento

O desenvolvimento dos conceitos científicos está ligado diretamente ao modelo geral de desenvolvimento cognitivo, implicando a mediação pedagógica do professor para pôr em prática o duplo movimento no ensino.

Conforme Hedegaard e Chaiklin:

A abordagem do duplo movimento provê um conjunto detalhado de princípios para organizar situações de ensino que visam desenvolver a compreensão das crianças de objetivos do ensino e seus motivos de aprendizagem, como parte do processo de desenvolvimento de seu conhecimento teórico e interesses para diferentes matérias. [...] A abordagem do duplo movimento fornece um caminho para concretizar ideias (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 69, da tradução).

Em outra obra, Hedegaard explica a sequência básica de estratégias de ensino dentro da abordagem do duplo movimento:

1. Apresentar tarefas que orientem os alunos na construção de uma imagem do assunto, objetivos de aprendizagem e a área do problema a ser investigado.
2. Apresentar tarefas que guiem o aluno para formular e utilizar um modelo nuclear para investigar uma área de problema e para adquirir procedimentos para exploração ativa.
3. Apresentar tarefas que guiem o aluno para avaliar o modelo nuclear e sua própria apropriação de conhecimentos e habilidades na pesquisa da área de problema (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 76).

O planejamento do professor de tarefas específicas dentro do programa geral de ensino deve adequar-se às mudanças qualitativas esperadas na competência dos

alunos, ou seja, os conceitos cotidianos ao serem incorporados as operações do pensamento e mediados por um sujeito mais experiente, modificam e se transformam em conceitos teóricos. A construção de uma imagem de uma área de problemas visa focalizar a atenção das crianças sobre os objetivos da atividade de aprendizagem. Sob esta perspectiva, Hedegard discorre:

A construção de uma imagem da área de problema tem que ser uma atividade em si mesma que o professor facilita por meio da criação de tarefas que podem orientar o aluno na formulação do problema. A área da matéria deve, através desta primeira fase, tornar-se conceituada como uma área de problema a ser explorada. Para conseguir isso através do ensino, é importante que o professor tenha algum conhecimento sobre o que motiva as crianças e em que estão interessadas em diferentes idades e em diferentes comunidades. Os objetivos e conteúdo do ensino devem transcender as imagens cotidianas das crianças, motivos e conceitos e, assim, ampliar e desenvolver sua visão (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 76).

Para as crianças adquirirem conhecimento teórico, a atividade de ensino deve ser organizada em torno de tarefas que iluminam as relações fundamentais da matéria. Assim que as crianças se tornam capazes de formular um modelo nuclear, elas têm uma ferramenta que podem utilizar para orientar sua formulação e investigações de questões futuros.

Motivos e conhecimento estão dialeticamente ligados porque o conhecimento fornece conteúdo para motivos e motivos determinam apropriação do conhecimento. Um motivo do aluno para a aprendizagem e aquisição de habilidades e conhecimentos específicos não se desenvolvem independentemente do ensino. Motivos desenvolvem-se com uma relação entre o aluno e as atividades nas quais participa (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 80).

O reconhecimento desses motivos levou Hedegaard à formulação dos seguintes princípios para encorajar as crianças dentro da abordagem do duplo movimento de ensino.

1. Levar os motivos dominantes nas crianças em consideração na formulação da área objeto de um curso.
2. Dar às crianças a responsabilidade pela investigação ativa no conteúdo da área temática da matéria e ajudá-los a adquirir conhecimento das relações básicas dessa matéria de modo que possam formular sua própria compreensão (modelo nuclear) e pesquisar os seus próprios problemas.
3. Usar a vida societal da classe (idem).

A abordagem do duplo movimento fornece um conjunto aprofundado de princípios para organizar situações de ensino que propõe desenvolver o

entendimento das crianças de objetivos do ensino e seus motivos de aprendizagem, como parte do processo de desenvolvimento de seu conhecimento teórico-científico e interesses para diferentes matérias.

A abordagem do duplo movimento fornece um caminho para concretizar ideias, conforme nos aponta a autora:

Por meio desta forma de ensino, o conhecimento teórico e o conhecimento local podem tornar-se integrados, para que este conhecimento possa enriquecer os conhecimentos pessoais da criança de modo que é usado em sua compreensão da prática local cotidiana. Na perspectiva radical-local, o professor parte da compreensão da criança e as orienta para tarefas e problemas no assunto tratado, que pode tornar-se significativo para a criança e, assim, motivador em relação à compreensão, tanto de princípios teóricos como prática local e conhecimento de sua comunidade (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81).

Aprender o conteúdo da matéria na escola está relacionado como desenvolvimento dos motivos das crianças e composições de valor associadas às atividades. Para demonstrar isso, Hedegaard cita um exemplo de sua pesquisa ligado a uma experiência de ensino escolar na abordagem do duplo movimento (HEDEGAARD, 2002). As ideias centrais neste experimento de ensino foram importantes para três perspectivas: (a) que o ensino crie uma ligação entre o objeto de conhecimento e os conceitos cotidianos da criança por meio da construção de modelos conceituais, (b) que as crianças são ativas pesquisando tópicos concretos usando modelos conceituais como ferramentas, (c) que o ensino pode criar totalidade e perspectiva entre as relações fundamentais de uma área de objeto e conhecimento de pesquisa da criança.

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, de forma que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos em casa e na comunidade dos conceitos adquiridos na escola, ou seja, no processo de ensino o desenvolvimento desses conceitos é uma questão fundamental no ensino do conhecimento teórico-científico. As atividades realizadas na escola, em casa e em qualquer outra instituição não são as mesmas, podendo ser difícil para o aluno suplantar esses dois mundos.

Em síntese, para Hedegaard, seguindo a tradição de Vygotsky, a relação entre indivíduos em práticas socioculturais e institucionais exerce papel fundamental na formação de instrumentos psicológicos, já que o ser humano interioriza formas

culturalmente definidas de funcionamento psicológico. Nesse sentido, a autora escreve:

As práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de competências, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal, sendo que elas são caracterizadas na escola tanto como contexto da aprendizagem quanto como conteúdo (HEDEGAARD, 2004, p. 25).

A mediação do professor, portanto, tem um papel indispensável por ser ele o responsável em organizar o ensino e articular as práticas pedagógicas às práticas socioculturais dos alunos e realizar a mediação pedagógica na sala de aula. A esse respeito Hedegaard é bastante explícita: é preciso que a escola, ao requerer do aluno a apropriação dos conceitos científicos, promova a articulação entre os conceitos socioculturais do aluno e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, ou seja, articular o conteúdo com as vivências do aluno na família, na igreja e na comunidade na qual está inserida.

CAPÍTULO III

A INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental

Este capítulo apresenta e analisa os dados da pesquisa de campo. No primeiro tópico, são retomadas as informações principais sobre o planejamento, a realização da pesquisa e o tratamento e análise dos dados. O segundo tópico descreve e analisa o contexto da escola e faz a identificação dos participantes da pesquisa. No capítulo seguinte serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio de observação e entrevista.

1 A pesquisa campo: caracterização geral

A presente pesquisa, intitulada “A Integração Entre Práticas socioculturais e práticas pedagógicas: a organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental”, consistiu na busca de dados acerca de como se dão as interfaces entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais numa sala de aula de uma escola pública. Para tanto, foram utilizados dois procedimentos metodológicos de coleta de dados: a observação e a entrevista. Foi observado o trabalho de uma professora na sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental, com 31 alunos, de uma escola estadual de tempo integral, nas aulas de Ciências. A pesquisa na disciplina de Ciências se deu pelo fato de as formas de conhecimento empírico serem dominantes no currículo oficial e, também, são as formas que incidem nas aulas de Ciências (por ex., LOBO, 2017). O objetivo da observação foi captar se havia, nas aulas, integração entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos e se, pela forma de organização do ensino e pela mediação pedagógica da professora os alunos conseguiam elevar os conhecimentos cotidianos e empíricos ao nível dos conhecimentos científicos.

Consideramos, na pesquisa, as orientações de Minayo (1992) em que a sala de aula é um recorte da realidade escolar a ser estudado a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Desse modo, ao fazer as observações consideramos as contribuições teóricas de Vygotsky, Davydov e Hedegaard, e de alguns pesquisadores brasileiros, acerca de conceitos como

organização do ensino, práticas pedagógicas, duplo movimento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, zona de desenvolvimento proximal e mediação os quais indicam elementos teóricos para análise dos dados.

2. Abordagem metodológica e procedimentos

A pesquisa é qualitativa e consiste em identificar aspectos gerais que, articulados com os instrumentos utilizados na pesquisa de campo para coleta dos dados, possibilitam maior enriquecimento na construção de novos conhecimentos. Minayo pontua:

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p. 12).

Os instrumentos do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico alcançado na revisão de literatura e a realidade empírica alcançada através da pesquisa de campo por meio dos instrumentos de coleta de dados. De acordo com Minayo, o método qualitativo pode ser caracterizado da seguinte forma:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2010, p. 57).

Nessa mesma perspectiva, Bogdan e Biklen consideram que:

[...] a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números apenas; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e, significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Tanto para Minayo quanto para Bogdan e Biklen, esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser interpretativa, ou seja, em posse dos registros e com base no referencial teórico o pesquisador interpreta o objeto de estudo.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista. Segundo Ludke e Menga, ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados. Elas ressaltam:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados[...]. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; MENGA, 1986, p. 25; 33-34).

Os dados foram agrupados conforme as seguintes categorias e subcategorias de análise a partir do referencial teórico.

A) Planejamento do ensino e organização do ambiente da sala de aula

A.1. Planejamento e plano de ensino;

A.2. Organização do ambiente da sala de aula.

B) Mediação pedagógica da professora na sala de aula

B.1. A organização do ensino e o desenvolvimento das aulas (formas de desenvolvimento dos conteúdos, tarefas de estudo, interações entre professora e alunos e entre alunos);

B.2. Atuação da professora e indícios de formação de conceitos pelos estudantes;

B.3 Situações didáticas específicas de integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais trazidas pelos alunos.

C) Interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos;

C.1. O contexto sociocultural e institucional da escola e da sala de aula;

C.2. Infraestrutura e condições de ensino;

C.3. Práticas institucionais e desenvolvimento dos alunos.

Para melhor compreender as ações da professora ao longo das observações, foi realizada entrevista semi-estruturada com a mesma. A seleção de categorias para análise dos dados coletados teve como referência as teorias estudadas, mas sua elaboração final foi resultado do processo de análise dos dados. Cabe salientar

que na análise de dados – obtidos de informações registradas a partir da observação em sala de aula e no caderno de campo, e das informações obtidas nas entrevistas - foram considerados o contexto imediato, particular, das circunstâncias da escola específica (micro) e o contexto maior da “Rede Estadual de Ensino” como um todo (macro). Atentou-se, pois, para as contradições, relações e movimentos inseridos em uma totalidade histórica.

De acordo com essa perspectiva as aulas foram observadas durante quatro semanas, nos dias de segunda, quarta e sexta feiras, no turno vespertino no período de maio a junho de 2018.

As observações abrangeram três aspectos:

- a) Planejamento do ensino e organização do ambiente da sala de aula, diz respeito ao planejamento de ensino e à organização do ambiente da sala de aula, ou seja, condições necessárias para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem;
- b) Mediação pedagógica realizada pela professora na sala de aula - foi observada a atuação da professora em relação às formas de organizar o ensino tendo em conta critérios originados na teoria histórico cultural, principalmente da metodologia do ensino aprendizagem radical local (formas de desenvolvimento dos conteúdos, tarefas de estudo, interações entre professora e alunos e entre alunos);
- c) Interfaces entre as práticas socioculturais dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula - obtenção de dados específicos acerca do contexto sociocultural e institucional da escola e da sala de aula; Infraestrutura e condições de ensino; Práticas institucionais e desenvolvimento dos alunos; Índícios do “duplo movimento no ensino”.

As observações possibilitaram a obtenção de dados acerca da contextualização das atividades da professora, os alunos e do próprio desenvolvimento das aulas, a dinâmica das relações pedagógicas, suas contradições e transformações. Inclusive por se tratar de uma sala de aula tão diversificada e heterogênea. Segundo Lakatos:

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (LAKATOS, 1996, p. 79).

Em relação às entrevistas, elas foram realizadas com a professora regente da sala de aula conforme. De acordo com Haguette:

A entrevista é definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (HAGUETTE, 1997, p. 86).

As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro semiestruturado, tendo em conta o foco da pesquisa – articulação na organização do ensino das práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos na organização do ensino – para captar os significados subjetivos e os intersubjetivos, que formam o “conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141-142). Assim, as crenças, valores, opiniões, motivações e visões de mundo precisam ser consideradas, pois fazem parte do arcabouço que dá sentido às escolhas. Buscou-se, dessa forma, compreender e interpretar a realidade particular na sua complexidade, visando captar sentidos e desvelar as dicotomias entre o vivido e o pensado, para a percepção do “oculto no aparente” (RICOEUR, 1978 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 70).

Fizeram parte da organização da presente pesquisa as transcrições das entrevistas e registros do caderno de campo da pesquisadora. Após essa organização, realizou-se a análise dos dados em diferentes níveis de abstração da realidade concreta da pesquisa de acordo com as categorias e subcategorias de análise.

3 Tratamento e análise dos dados

Após a coleta dos dados obtidos pela observação e pelas entrevistas, procedeu-se à leitura dos registros agrupando as informações em categorias de análise. Todas as informações registradas a partir da observação em sala de aula e registradas no caderno de campo e as obtidas nas entrevistas foram analisadas

considerando-se a relação universal-particular, essência-aparência, parte-todo, possibilidade-realidade. Atentou-se para as contradições, relações e movimentos inseridos em uma totalidade histórica, a partir das interconexões entre o contexto imediato, particular, das circunstâncias da escola específica (micro) e o contexto maior da escola e da “Rede Estadual de Ensino” como um todo (macro).

Na investigação, a observação da sala de aula e a entrevista foram os principais meios de coleta de dados. A entrevista semi-estruturada é muito importante, devido propiciar a utilização de questionário elaborado com questionamentos básicos, apoiados nas teorias. As perguntas foram elaboradas a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural e serviram como base para sustentar a pesquisa empírica desenvolvida pela pesquisadora. A entrevista também viabilizou a coleta e ampliação de questões relacionadas à sala de aula e sobre a prática da professora pesquisada.

4 Caracterização da escola, da professora, dos alunos

A escola

Para a caracterização da escola selecionada para a pesquisa utilizou-se a observação e a leitura do Projeto Político Pedagógico e Regimento escolar por serem os documentos norteadores da instituição. Diante das informações contidas no PPP (Projeto Político Pedagógico) e no Regimento da escola, destacou-se alguns aspectos relevantes para o conhecimento das características do campo de pesquisa.

A estrutura da instituição pesquisada, embora tenha um espaço caracterizado como a maioria das escolas, determina possibilidades e limites na prática pedagógica. O acervo de livros da biblioteca é composto em sua maioria por livros didáticos utilizados nos anos anteriores e os recursos pedagógicos são poucos, e o pouco que tem raramente são utilizados.

A escola pesquisada é localizada no Setor Pedro Ludovico, um dos bairros mais antigos de Goiânia. O Setor Pedro Ludovico foi fundado após a divisão da fazenda Macambira, com o objetivo de abrigar pessoas que vinham das outras regiões do Brasil e não tinham condições financeiras de morar no Centro ou em Campinas. O bairro inicialmente foi chamado de Macambira, mas depois recebeu o nome de Pedro Ludovico, em homenagem ao fundador de Goiânia. Até 1954, a

região era uma invasão e não possuía infraestrutura, como água encanada e energia elétrica. O comércio se resumia a um mercado construído com tábuas, onde os moradores faziam suas compras.

Recentemente as instalações foram reformadas e ampliadas, sua estrutura física é composta por 10 salas de aula, 01 cozinha com depósito, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de coordenação de área, 01 sala dos professores, 01 biblioteca, 01 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 01 auditório, 01 sala de vídeo, 04 banheiros (02 feminino e 02 masculino) sendo 0 feminino e 01 masculino com adaptação para crianças portadoras de necessidades especiais, 01 banheiro para os funcionários e 01 quadra coberta.

O pátio da escola é composto por calçadas e jardim (o jardim é cuidado pelos próprios alunos, coordenados por um professor coordenador do projeto de jardinagem desenvolvido pela escola), a área é arborizada com bancos espalhados por toda a área facilitando a convivência dos alunos.

A sala de aula é um ambiente com carteiras enfileiradas e as atividades são restritas a textos xerocopiados e ao livro didático.

A escola fica a mais ou menos seis quilômetros do centro da cidade, porém, é considerado um setor com alto índice de vulnerabilidade social, devido ter um histórico de invasões. As atividades econômicas mais visíveis estão relacionadas com pequeno comércio, prestação de serviços e profissionais autônomos.

O Projeto Político Pedagógico da escola, prioriza como objetivo geral a formação crítica reflexiva dos alunos e a capacidade de desenvolver boas práticas e conquistar a cidadania plena. Esse é o desafio da escola, pois a região escolar é considerada violenta e com um histórico de tráfico de drogas e prostituição infantil. A escola por ser de tempo integral desenvolve projetos com o objetivo de minimizar os problemas vividos pela comunidade.

A professora

O perfil da professora a ser pesquisada seguiu a seguinte ordem: Professora que trabalhasse a disciplina “Ciências”, que apresentasse disponibilidade e interesse pela pesquisa, que tivesse conhecimento básico sobre a teoria histórico cultural e que demonstrasse o desejo de estudar e conhecer a teoria para integrá-la ao

processo ensino-aprendizagem.

Na primeira visita à escola para a apresentação oficial da pesquisa, conversei com a professora a ser pesquisada e ela relatou que tinha conhecimento da teoria histórico cultural, mas que ainda não havia apreendido o suficiente para relacionar essa teoria à prática pedagógica.

A partir desse momento o desafio era instrumentalizar a professora com textos, livros e artigos para que ela pudesse fazer as leituras e posteriormente discutirmos a teoria com foco no processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A professora pesquisada estudou durante quinze dias. Após esse período voltei a escola para discutirmos sobre a teoria e nesse momento foi apresentado o tema da pesquisa, ou seja, a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais na organização do ensino. Ao tomar conhecimento dos objetivos elencados para pesquisa e a metodologia proposta, a professora demonstrou grande interesse, tanto em participar como professora a ser pesquisada, como em conhecer a teoria com profundidade para integrá-la ao processo ensino-aprendizagem.

A professora pesquisada tem mais de dez anos de efetivo serviço na rede estadual de ensino, é efetiva, graduada em “Química” pela UFG- Universidade Estadual de Goiás e fez curso de especialização (*lato sensu*). A professora trabalha Ciências no turno vespertino e é coordenadora pedagógica no turno matutino. Dentro do horário de trabalho a professora tem um tempo dedicado ao planejamento e é assistida por uma coordenadora de área que segundo ela, reforça o caráter pedagógico da instituição.

Quando perguntada na entrevista se encontrava dificuldade com a sala de aula, com a organização do ensino, ou com a metodologia, responde:

Tenho sim. Quando você não tem formação na área é muito difícil trabalhar o conteúdo. Quanto à sala de aula, eu tenho dificuldade com o número de alunos. No tempo integral usamos metodologias diversificadas, eu trabalho mais com textos xerocopiados, porque os alunos são lentos para escrever. Normalmente fazem leitura compartilhada. Os alunos usam o livro didático como material de apoio. (Fragmento de entrevista com a professora realizada no dia 02/10/2018).

Na entrevista também foi perguntada como identifica sua prática pedagógica e a professora respondeu: “Minha prática pedagógica é boa, primeiro eu me preparo e quando chego na sala de aula é fácil. Eu trabalho direitinho”. (Fragmento de entrevista com a professora realizada no dia 02/10/2018).

A entrevista serviu para identificar, analisar e descrever a rotina da sala de

aula integrando a teoria às categorias elencadas para pesquisa. Ao relacionar as respostas da entrevista com os registros das observações observou-se que há problemas para além do que foi visivelmente observado, problemas que diz respeito a precarização do trabalho docente, haja vista, que o homem não pode construir o mundo e a si mesmo isolado de relações historicamente constituídas.

Nessa perspectiva é necessário entender que:

É necessário, portanto, compreendermos as relações e contradições entre trabalho e educação para que possamos entender a atual forma histórica de trabalho docente. [...] O trabalho docente ganha novos significados sociais quando recaem sobre os professores as demandas sociais para que a escola responda de maneira rápida e eficiente às sempre renovadas exigências do mundo do trabalho. No nosso entendimento, essa submissão da educação escolar ao mundo do trabalho mais compromete do que possibilita o desenvolvimento pleno das capacidades mentais e práticas das pessoas, o que entra em contradição com o “projeto educativo internacionalizado” da contemporaneidade (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 283-284).

As alterações profundas na forma de ensinar para satisfazer o alcance de resultados nas avaliações realizadas por instituições externas a escola tem modificado tanto a estrutura e as formas de ensinar. Nessa trama entra a culpabilização do professor se os estudantes não atingirem as metas pré-estabelecidas, e acima de tudo tem causado a desprofissionalização do trabalho docente e em alguns casos essa precariedade tem causado doença física e mental.

Através da entrevista, a professora forneceu dados sobre sua formação inicial e continuada, relatou sobre a metodologia utilizada na sala de aula, caracterizando-a como descritiva e explicativa, porém, sempre que possível procurava trabalhar de forma interdisciplinar.

As atividades aplicadas pela professora foram restritas a textos xerocopiados e ao livro didático. Nem sempre as atividades ocorreram numa sequência curricular lógica, por vezes a professora interrompeu a atividade para atender as exigências da Secretaria da educação, aplicando atividades de reforço para a aplicação das avaliações externas. Observou-se também que a metodologia e as estratégias de ensino e o modelo das atividades era aplicadas a todos os alunos em quantidade e qualidade iguais. Na maioria das vezes não houve a interligação das práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos vivenciadas em seu contexto familiar e em outras instituições da comunidade na organização do ensino.

Os alunos

Os alunos têm idade entre 9 e 10 anos e nem todos moram nas proximidades da escola. Por ser uma instituição de tempo integral, oferece lanche no turno matutino, almoço e lanche no turno vespertino.

A turma do 6º Ano “A” é composta por trinta e um (31) alunos, sendo que cinco (05) alunos têm professora de apoio, dos quais dois (02) não conseguem acompanhar a turma, dois (02) acompanham de forma lenta e uma (01) aluna tem cuidadora. É uma turma extremamente heterogênea.

De acordo com informações coletadas nas fichas individuais dos alunos arquivadas na secretaria da escola, evidenciou-se que as famílias dos estudantes são compostas, em sua maioria, por quatro a oito pessoas. Elas possuem renda mensal variando entre um e três salários mínimos, porém, têm muitos trabalhadores autônomos (domésticas, pedreiros, etc.). A maioria dos responsáveis pelos estudantes são os pais, mas também há uma considerável quantidade de estudantes que vivem sob a responsabilidade somente da mãe ou dos avós.

O nível de vida das famílias é simples e de pouco acesso a tecnologias no cotidiano. A maioria das famílias depende de programas do governo federal como o Bolsa Família, e é possível observar que esse é um dos motivos pelo qual as famílias mantêm os filhos na escola, devido ao recebimento desse programa estar condicionado a presença do aluno na sala de aula. Há também as famílias que optam pela escola de tempo integral por não ter com quem deixar os filhos para trabalhar.

Os alunos permaneceram em fileiras durante todo o tempo da pesquisa, não foi observado nenhuma atividade coletiva entre eles. Por muitas vezes, a disciplina da sala de aula foi prejudicada devido à conversa informal dos alunos e a indisciplina.

Foi observado que nem todos alunos participavam da aula, a maioria se mostrava desmotivados e desinteressados para as questões escolares, porém, conversam muito sobre assuntos do dia a dia. Alguns alunos se auto excluía, às vezes por não saber ler e interpretar o conteúdo ocupavam as últimas cadeiras (no fundo da sala), ou seja, esses alunos se mantinham excluídos do processo ensino-aprendizagem estando dentro da sala de aula. Como esses alunos quase não conversavam, e quando conversavam não se referiam ao conteúdo estudado,

impossibilitava a professora de perceber a “Zona de Desenvolvimento Proximal” do aluno e realizar a mediação pedagógica necessária.

CAPÍTULO IV

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA SALA DE AULA: O QUE OS DADOS REVELAM

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados coletados nas observações da escola e da sala de aula e entrevistas com a professora da disciplina de ciências. As análises serão apresentadas conforme as categorias de análise.

Apresento a análise dos dados a partir de três categorias: A) Planejamento do ensino e organização da sala de aula; B) Mediação pedagógica da professora na sala de aula; C). As interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos. Categoria de análise conforme Minayo:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo (MINAYO, 2001, p. 70).

Categoria A - Planejamento do ensino e organização da sala de aula

A importância do planejamento do ensino e da organização sala de aula é um tema bastante ressaltado entre os especialistas em didática e metodologia de ensino. Nesse sentido, Tavares (2000, p. 33) afirma ser importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação. Sendo assim, o ambiente escolar engloba tanto o espaço físico, quanto as relações que nele se estabelecem no processo de mediação, como ocorre entre as crianças, e, entre crianças e adultos mais experientes, facilitando a interação de todos.

No que concerne à escola, Forneiro (2008) apresenta o ambiente estruturado em quatro dimensões bem definidas, mas relacionadas entre si, sendo: a dimensão física, que se refere ao aspecto material do ambiente; dimensão funcional, que se relaciona com a forma de utilização do espaço; dimensão temporal, que reporta à organização do tempo, isto é, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços, e dimensão relacional, que concerne às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Cada uma destas perspectivas inclui elementos que podem existir por si só, mas o ambiente só existe se todos eles se inter-relacionarem, pois não possui uma existência material como o espaço físico.

A organização do ambiente da sala de aula diz respeito, assim, às ações da professora no sentido de assegurar as condições de realização do processo de ensino-aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno tendo em vista a assimilação consciente de conhecimentos, habilidades e competências.

Nesta categoria foi feita uma observação sistemática de como o ensino foi planejado e se a organização da sala de aula garantiu as condições necessárias para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

A professora ao ser perguntada na entrevista sobre o planejamento de ensino, responde: O planejamento é realizado dentro do horário de trabalho em conjunto com a coordenadora de área, porém, o planejamento ocorre de acordo com as determinações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), não tem como mudar muita coisa, estamos sempre trabalhando com o objetivo de preparar os alunos para as avaliações externas (entrevista realizada em 03 de outubro de 2018).

Como descrito no item relacionados aos alunos observou-se que os alunos permaneceram em fileiras durante todo o tempo da pesquisa, não foi observado nenhuma atividade coletiva entre eles. Por muitas vezes, a disciplina da sala de aula foi prejudicada devido à conversa informal dos alunos e a indisciplina.

Foi observado que nem todos alunos participavam da aula, a maioria se mostrava desmotivados e desinteressados para as questões escolares, porém, conversam muito sobre assuntos do dia a dia. Alguns alunos se auto excluía, às vezes por não saber ler e interpretar o conteúdo ocupavam as últimas cadeiras (no fundo da sala), ou seja, esses alunos se mantinham excluídos do processo ensino-aprendizagem estando dentro da sala de aula. Como esses alunos quase não conversavam, e quando conversavam não com se referiam ao conteúdo estudado, impossibilitava a professora de conhecer a “Zona de Desenvolvimento Proximal” do aluno e realizar a mediação pedagógica necessária. (Fragmento de observação em sala de aula durante o período pesquisado).

Subcategoria. A-1 - Planejamento e plano de ensino

A atividade de planejamento didático tem sido uma exigência constante nos estudos sobre o trabalho docente. Conforme mencionamos, anteriormente, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás possui um modelo de gestão curricular, em que os conteúdos, as atividades do professor em sala, etc., são previamente definidos e representam formas de controle do trabalho dos professores. Esta prática administrativa provoca interferências na rotina do professor, afetando a organização do ensino e o próprio trabalho do educador.

A professora ao ser solicitada na entrevista para falar sobre a organização da aula responde que segue os direcionamentos do Currículo Referência: “A gente cumpre o currículo. Eu trabalho direitinho”. (Entrevista realizada em 3 de outubro de 2018). No registro de observação a seguir, fica clara a interferência do Estado que exige que o professor desenvolva sua função com o objetivo estritamente ligado aos resultados das avaliações externas. Essa prática pode ser percebida na observação realizada em 14 de maio de 2018.

A professora entra na sala de aula e explica que fará a conferência nos cadernos e que irá corrigir a atividade da unidade de ensino finalizada. Em seguida a coordenadora pedagógica chega à porta da sala de aula e informa à professora que chegou um material novo da Secretaria Estadual de Educação e que precisa ser organizado para trabalhar com o mesmo de imediato, pede que a professora a acompanhe para organizar o material. (Fragmento da descrição de observação em sala de aula).

As políticas educacionais em curso na Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC), conforme tem sido constatado em outras publicações (LIBÂNEO; FREITAS, 2018), vinculam-se a orientações de organismos internacionais para países emergentes, levando a um currículo instrumental diretamente ligado à preparação dos alunos para o trabalho imediato.

Segundo Sacristán (2013, p. 73), é indispensável fazer uma análise mais detalhada possível, das medidas que, nas últimas décadas, vêm sendo promovidas pelas principais organizações mundiais e que, por sua vez, são apresentadas perante a opinião pública como o resultado da consulta ao autêntico oráculo de Delfos. A observação do autor refere-se ao fato de que os países subdesenvolvidos acabam subordinando suas políticas aos organismos internacionais, tais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco

Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o G-8, a Organização Mundial do Comércio, conformando-se com estas orientações.

A análise dos seus movimentos nos permite constatar com facilidade como seus relatórios e pressões são direcionados a reconduzir os sistemas educacionais a modelos de acordo com as filosofias neoliberais. [...] esse objetivo se expressaria em uma reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcadas pela redução dos conteúdos referidos às ciências sociais, humanidades e artes; e, por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor para encontrar um posto de trabalho (Idem, p. 73).

No mesmo dia em que a professora foi interrompida pela coordenadora e deixou a sala, quando retornou, informou aos alunos que teria que modificar o planejamento por ordens da SEDUC, conforme registro:

A professora chega e informa aos alunos que por determinação do “Estado”, houve uma reelaboração no planejamento (a professora não retoma a aula anterior) e entrega um texto xerocopiado que foi enviado pela Secretaria de Educação, com o objetivo de reforçar um conteúdo e preparar os alunos para fazer a “Avaliação Diagnóstica Amostral – ADA”. (Fragmento da descrição de observação em sala de aula em 18 de maio de 2018).

Pode-se observar, nesse registro, mais uma vez, a interferência do “Estado” decorrente das demandas das avaliações externas com foco estritamente em resultados, com prejuízos não apenas ao ensino, mas à própria autônoma da professora.

Saviani teoriza sobre as interferências que o Estado tem feito nas escolas ao instituir um currículo instrumental que visa somente resultados e a desprofissionalização do trabalho dos professores.

[...] sendo a escola um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e a exploração, porém, é preciso superar essa função colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1983, p. 35-36).

Nos episódios seguintes se observa a falta de planejamento da aula – os alunos leem o texto em sequência, sem interrupção para explicação e mediação pedagógica. Dessa forma, o conteúdo é visto de forma superficial. Podemos constatar essa rotina na observação realizada em 21 de maio de 2018.

A professora pergunta aos alunos: – Todos já pegaram o texto? Vamos retomar a leitura.

Aluna (F) faz a leitura de um parágrafo.

A professora pergunta: Quem quer continuar?
 A aluna (P) lê outro parágrafo.
 A professora pergunta: Quem quer continuar?
 A aluna (E) lê outro parágrafo.
 A professora retoma a fala: – Então pessoal, todo tipo de solo tem uma matriz. Quando plantas e animais morrem, são transformados em matéria orgânica.
 A aluna (I) pergunta: – Por que as rochas são duras?
 A professora explica que através do sol e da chuva há vários fatores que faz a rocha endurecer.
 (Fragmento da descrição de observação em sala de aula).

Nesse episódio fica evidente a forma expositiva da aula, a mediação da (P) não acontece, ou seja, sua atuação demonstra a falta de conhecimento científico na explicação, pois, ela não avança para levar o aluno a desenvolver as capacidades cognitivas. Podemos constatar esse fato na observação realizada em 21 de maio de 2018.

A aluna (A) continua a leitura “Tipos de Solo”.
 A professora explica aos alunos que existem solos mais duros, outros mais fofinhos. O tipo de solo depende do clima, da vegetação que cobre o solo, do tipo de rocha que formou esse solo e da quantidade de água que fica empoçada.
 A aluna (P) pergunta: – Professora, toda planta nasce normalmente?
 A professora responde: – Não. Vai depender do tipo de solo. (Fragmento da descrição de observação em sala de aula do dia 21 de maio de 2018).

Neste caso, mais uma vez verifica a falta de planejamento da professora como consta na observação do dia 23 de maio de 2018.

A professora chega e informa aos alunos que será feita uma avaliação e entrega uma folha xerocopiada para os alunos.
 Não havia informado os alunos na aula anterior, portanto, permaneci na sala de aula sem registrar.

Nesse caso, a professora informa aos alunos que irá entregar a avaliação feita no dia 23 de maio de 2018 e pede para os alunos passarem a avaliação para o caderno (passar a limpo).

A professora explica: – Pessoal, têm questões que são de múltipla escolha. Alguns de vocês acertaram, aí, tudo bem. Os que não acertaram eu marquei a correta para vocês passarem para o caderno.
 Aluna (A) pergunta: – Professora, por que você não marcou antes da prova?
 A professora responde: Adianta vocês saberem ler e escrever e não saberem o conteúdo?
 Em seguida começa a entregar as provas para os alunos.
 A professora: – Pessoal, façam silêncio para passarem a prova a limpo. Sabem que o resultado da prova de vocês está ligado ao comportamento de

vocês. (Fragmento da descrição de observação em sala de aula do dia 4 de junho de 2018).

Na ocasião, fica explícita a preocupação da professora com o resultado da avaliação externa que é programada em consonância com o currículo extremamente instrumental.

A professora: “Pessoal, semana que vem na quarta feira dia 13 de junho 2018, teremos outra avaliação sobre o solo. Essa avaliação é para recuperar a nota de vocês”. (Fragmento da observação realizada em 4 de junho de 2018).

A professora chega à sala de aula e imediatamente sai para buscar um aparelho *datashow* e após quinze minutos, a professora retorna. Diante da algazarra, a professora chama a atenção dos alunos e sai com um deles para a coordenação disciplinar. A professora retorna e começa a falar com os alunos sobre a importância de manter um comportamento na sala de aula e explica que a escola é um espaço de estudo.

A professora mostra nos *slides* os tipos de solo e o processo de formação do solo. Mostra as rochas e explica que elas começam a se desintegrar e que depois dessa desintegração esses fragmentos se misturam com os nutrientes.

Nesta aula foi usado recurso audiovisual (*slides*), usando esse meio, a professora apenas comunica aos alunos as conclusões científicas da investigação do objeto “solo”, contudo, não leva os alunos ao caminho investigativo do conceito. Isso mostra que a atividade proposta pela professora não promove a atividade de ensino, nem a atividade de estudo.

A professora retoma: — Então, chegamos à conclusão que existem diferentes tipos de solo. Quais são os tipos de solo?

Aluno (P): — Arenoso, argiloso e húmico.

Aluna (F): — Professora, solo argiloso é que tem muita argila?

A professora fala: — Espera que vamos chegar lá. (Fragmento da descrição de observação em sala de aula do dia 6 de junho de 2018).

Libâneo e Freitas (2017, p. 357) asseveram que na atividade de estudo, o objeto de assimilação é intencionalmente colocado. Sendo assim, é necessário que as tarefas de estudo apresentem ações que promovam mudanças internas, de reorganização mental, apoiadas nos conceitos científicos e nas relações de aprendizagem como um processo interno de transformação do objeto de conhecimento e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Conforme nos aponta Elkonin (1986), a atividade de ensino se estrutura em três fatores: o conteúdo da matéria que o professor ensina, a metodologia concreta que o professor utiliza para ensinar, e a forma de organização do trabalho pedagógico que é proposto aos alunos.

A professora: A formação do solo pode sustentar árvores. As rochas sofrem um desgaste que chamamos de intemperismo. Esse desgaste é responsável pela formação do solo. [...]— Pessoal, a gente já falou que tem solo arenoso. Quais as características? Tem muita areia, não é? Areia é um material muito interessante porque esfria a noite e esquenta durante o dia. No deserto durante o dia é muito quente e a noite é muito fria.

A professora pergunta: — No deserto vocês veem árvores?

Alunos: — Não.

(Fragmento da descrição de observação em sala de aula no dia 6 de junho de 2018).

Observou-se que o trabalho da professora com os conteúdos restringe-se demasiadamente ao livro didático ou a texto xerocopiado. Usualmente, a professora anunciava o conteúdo e pedia aos alunos para abrirem o livro ou pegar o texto. Ela pedia a um aluno para ler e sem explicar o conteúdo ou dialogar com os alunos, dava sequência. A professora, ao ser questionada se encontrava alguma dificuldade com a sala de aula com a aprendizagem dos alunos ou com a metodologia, ela responde que sim e que o fato de não ter formação na área fica difícil trabalhar o conteúdo. Ela revela:

Quanto à sala de aula eu tenho dificuldade com o número de alunos. No tempo integral usamos metodologias diversificadas, porém, trabalho mais com textos xerocopiados, porque os alunos são lentos para escrever. Normalmente fazem leitura compartilhada. (Fragmento da entrevista com a professora no dia 10 de agosto de 2018).

O episódio a seguir mostra como se dava essa rotina:

Professora: — Todos já pegaram o texto? Vamos retomar a leitura.

Aluno A faz a leitura de um parágrafo.

Professora: — Quem quer continuar?

Aluna C lê mais um parágrafo.

A professora pergunta. — Quem quer continuar?

Aluna D lê mais um parágrafo.

(Fragmento da descrição de observação em sala de aula realizada em 14 de maio 2018).

Sobre esse episódio, trazemos um posicionamento de Vygotsky:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho

costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio (VYGOTSKY, 2009, p. 247).

Neste episódio, a professora entrega um texto xerocopiado para os alunos, não faz uma introdução e pede para um aluno começar a leitura. Os episódios a seguir mostram como essa prática se evidencia. Ora é utilizado o livro didático, ora um texto xerocopiado (Observação realizada em 18 de maio de 2018).

Na entrevista, ao perguntarmos à professora sobre a metodologia aplicada na sala de aula, ela responde que prefere os textos xerocopiados, porque os alunos têm dificuldade na escrita e são muito lentos para escrever. (Entrevista realizada em 05 de outubro de 2018).

Cabe salientar que os textos xerocopiados e lidos de forma fragmentada não asseguram a internalização do conteúdo em estudo. Essa é uma prática meramente reprodutora do pensamento do autor do texto. Se perguntarmos ao aluno o que ele acabou de ler, ele não consegue explicar. A atividade não tem sentido real, parece ser meramente formal. A falta de conhecimento do conteúdo em profundidade conforme constatado no último registro deste episódio pode estar relacionada ao fato da professora não ter formação na área de atuação.

A aluna (D) começa a leitura do texto “Como o solo se formou”
 A professora fala sobre as interferências do vento, da água dos rios e da chuva. Em seguida a professora pede para continuar a leitura.
 A aluna (G) continua a leitura do texto “Os seres vivos”
 A professora pergunta para os alunos: – Alguém alguma vez já chegou perto de uma árvore e viu aquelas partes esbranquiçadas?
 Alunos respondem: – Já.
 Aluna (F) pergunta: – Aquilo são seres vivos professora?
 A professora responde: – Não. Um ser vivo não vive preso a outro ser vivo/ ou melhor, vivem.
 (Fragmento da descrição de observação em sala de aula realizada em 18 de maio 2018).

No entanto, estudos mostram que para ajudar o aluno a apoderar-se do conhecimento teórico-crítico são necessários certos requisitos, como aponta Libâneo:

O domínio do conteúdo da matéria, como condição imprescindível para fazer análise dos conceitos, organizá-los em função dos motivos dos alunos e do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, e manejá-los com competência [...]. São conhecidas as deficiências na formação de professores, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental, em relação ao domínio de conteúdos e à apropriação de ferramentas cognitivas (LIBÂNEO, 2010, p. 571).

Subcategoria A-2 - Organização do ambiente da sala de aula

Perguntada, na entrevista, porque gastava tanto tempo na organização da classe, a professora respondeu: “O problema é que os alunos, por causa da idade, são muitos dispersivos, então demora mesmo se organizarem para começar a aula”. (Entrevista concedida no dia 3 de outubro de 2018).

A resposta da professora é uma explicação pertinente. Conforme Elkonin, a fase de 8-9 anos corresponde a um período de início da adolescência é um período de desenvolvimento mais crítico. A esse respeito, o autor nos revela:

As atividades da criança são variadas e [...] seu surgimento e conversão em atividade principal não eliminam as existentes anteriormente, senão que só mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas’ (ELKONIN, 1987, p. 122).

Segundo Leontiev (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo) (FACCI, 2004), Libâneo e Freitas fazem referência a esses períodos conforme estudos de Elkonin (1971):

A periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin percorre os seguintes momentos: a) Comunicação emocional direta: primeiras semanas até por volta de um ano; b) Atividade objetual manipulatória: 1 a 3 anos; c) Atividade do jogo: 3 a 6 anos; d) Atividade formal de aprendizagem (ou atividade de estudo): 6 a 10 anos; e) Atividade de relações sociais e socialmente útil: 10 a 15 anos; f) Atividade de estudo e profissional: 15 a 17, 18 anos (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 56-57).

No episódio a seguir, a professora tenta uma mediação verbal, porém, os alunos continuam conversando e não prestam atenção.

A professora: Prestem atenção. Nós já temos algumas informações que vocês falaram.

Aluno (E): – Eu plantei na terra fofa e molhei a planta que nasceu.

Aluna (A): – Eu coloquei areia na terra e deixei um litro pingando água quando eu viajei, e a seriguela pegou.

Professora pergunta: – Para crescer no solo tem que ser um ser vivo? Todos os seres vivos são iguais?

Alunos respondem: – Não.

A professora pergunta: – Temos seres vivos de dois tipos: animal e vegetal? (Fragmento da descrição de observação em sala de aula realizada em 18 de maio de 2018).

A professora pede aos alunos para fazer silêncio (os alunos falam todos de uma só vez). A professora tem dificuldades em manter a disciplina da sala de aula. Nesse episódio, o que se observa é o controle exercido pela professora, por meio de ameaças e punições, em sua prática educativa tipicamente tradicionalista.

Os alunos começam a transcrever a prova no caderno, porém, sem prestar atenção na atividade proposta. A atividade é realizada, porém, os alunos não estão em atividade de estudo. Finalizam a transcrição, portanto, a professora não discute o conteúdo da avaliação com os alunos (Observação realizada em 4 de junho de 2018).

Para que a atividade de estudo se desenvolva, as ações do professor são primordiais. Essas ações referem-se à organização do ensino que vai criar nos alunos motivos para a atividade de estudo e que proporcione o empoderamento do pensamento teórico. O professor medeia a relação dos alunos com o conteúdo em estudo e, dependendo de como faz isso, produz motivos para a atividade de estudo. A esse respeito, Moura afirma:

Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem (MOURA, 2010, p. 216).

De acordo com as observações, constatou-se que, muito frequentemente, a professora demorava muito para organizar a sala de aula. A maioria dos alunos andando pela sala de aula, desconcentrados e falando todos de uma só vez. Isto pode ser comprovado pelo registro a seguir:

A (P) chega e explica que fará a conferência nos cadernos e que irá corrigir a atividade da unidade de ensino finalizada. Em seguida a coordenadora chega à porta da sala de aula e informa à professora que chegou um material novo da Secretaria de Educação e que precisa ser organizado para trabalhar com o mesmo de imediato (pede que a professora a acompanhe para organizar o material). A professora antes de sair da sala escreve no quadro a comanda para os alunos: “página 104 do livro didático – O Solo”. Em seguida pede para os alunos abrirem o livro na página 104, fazer a leitura do texto, observar as gravuras e responder os exercícios de número 1, 2, 3 e 4 (Registro realizado em 6 de maio de 2018).

Esse fragmento deixa claro que o conhecimento empírico ocupa lugar de destaque no ensino escolar. Essa prática pode ser observada nos livros didáticos, textos xerocopiados e em figuras apresentados aos alunos. Sendo assim, o ensino impossibilita o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno por não relacionar o conhecimento concreto ao conhecimento abstrato do objeto em estudo.

Categoria B - Mediação pedagógica da professora na sala de aula

Em relação a esta categoria, foi observada a atuação da professora em relação às formas de mediação pedagógica utilizada, a organização do ensino e o desenvolvimento das aulas, levando em consideração a atuação da professora.

As observações forneceram subsídios que possibilitaram fazer uma contextualização com base na descrição sistemática do ambiente da sala de aula como um todo, levando-se em conta toda a dinâmica envolvida, suas contradições, transformações e relações. Inclusive por se tratar de uma sala de aula tão diversificada e heterogênea.

A teoria histórico cultural enfoca claramente sobre a aquisição de ferramentas de mediação como o aspecto-chave da aprendizagem. Esta competência tem lugar através da interação social entre as pessoas. Ferramentas de mediação estão relacionadas à prática social em diferentes tipos de instituições, neste caso, o foco foi o trabalho da professora na sala de aula. Discurso e comunicação são ferramentas de atividades que são centrais na teoria de Vygotsky para compreender como o psiquismo humano é criado.

A professora entrega um texto xerocopiado para os alunos.
 Prof.: Pergunta. Todos já pegaram o texto? Vamos retomar a leitura.
 Prof.: Preste atenção. Nós já temos algumas informações que vocês falaram.
 Prof.: O texto fala sobre as interferências do vento, da água dos rios e da chuva nos vários tipos de solo.
 Prof.: Alguém sabe me falar como é que se forma o solo?
 Aluna E: Com água da chuva, dos rios, do vento e as ondas do mar.
 Prof.: Pessoal o ser humano modifica o solo?
 Aluno F: Modifica quando corta árvore.
 Prof.: É todo solo que fica ótimo para a planta crescer?
 Aluna G: Professora tem solo diferente?
 Prof.: Sim. Tem solo arenoso (Fraqmento da observação realizada em 21/05/2018).

Para o psicólogo russo, o discurso é uma importante ferramenta psicológica, e

ao mesmo tempo elemento social e cultural, mas também servindo para mediar os processos sociais no processo de internalização. Tais instrumentos psicológicos não só funcionam externamente/socialmente, eles medeiam ou regulam internamente a ação dos processos mentais. Vygotsky se distanciava da ideia de que o contexto social do desenvolvimento seria simplesmente um ambiente objetivo (DANIELS, 1993, p. 53).

Categoria B.1. A organização do ensino e o desenvolvimento das aulas (formas de desenvolvimento dos conteúdos, tarefas de estudo, interações entre professora e alunos e entre alunos)

Acredita-se que o professor mediador seja o conhecedor dos conteúdos teóricos (epistemologia) e do modo como estes se processam no pensamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (didática), levando-se em conta os conhecimentos cotidianos dos alunos e os conhecimentos científicos já apropriados, porém, com olhos nos conhecimentos considerados potenciais que a ZDP – Zona de desenvolvimento Proximal irá indicar.

No episódio abaixo o aluno responde, porém, a professora não aproveita a pista dada pelo aluno, continua fazendo perguntas e ela mesma respondendo. A professora não levanta questões, não problematiza, não leva os alunos à reflexão, não possibilita a elaboração de respostas estabelecidas em interação com os colegas de sala. Desta forma, fica evidente que a mediação não dispensa intencionalidade, planejamento e organização por parte da professora. A mediação é uma ação do professor em diálogo com a turma, tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

A professora fala de bactérias, poros e espinhas. Os alunos falam de espinhas e medicamentos.

A professora retoma o conteúdo sobre o solo: – Alguém sabe falar como é que se forma o solo?

A aluna (F) responde: – Com água da chuva, dos rios, do vento e as ondas do mar.

A professora pergunta: – Pessoal o ser humano modifica o solo?

O aluno (P) responde: – Modifica quando corta árvore.

A professora pergunta: – É todo solo que fica ótimo pra planta crescer? Tem solo diferente?

A professora responde. – Sim. Tem solo arenoso.

(Fragmento de observação realizada no dia 18 de maio de 2018).

Na circunstância, a (P) responde à pergunta. Desta forma perde a oportunidade de exercer a função de mediadora porque não reformula a pergunta do aluno para instigar o avanço no diálogo entre a professora e aluno e entre alunos. Sobre esse episódio Baquero afirma que:

Os processos Psicológicos Elementares, que consideramos básicos para toda aquisição futura de Processos Superiores, não desaparecem e sim se reorganizam e, em alguns casos, se transformam em virtude dos instrumentos de mediação interiorizados e da nova legalidade psicológica que essa interiorização inaugura (BAQUERO, 1998, p. 36).

Subcategoria B-2- Atuação da professora e indícios de formação de conceitos pelos estudantes

De acordo com as observações, no que se refere ao processo de mediação, mesmo com a contextualização proposta pela professora, o livro didático firmou-se como o principal suporte para as aulas. Isso pode ser constatado no registro a seguir:

A professora antes de sair da sala escreve no quadro giz a comanda para os alunos: página 104 do livro didático – O solo. Em seguida pede para os alunos abrirem o livro na página 104, fazer a leitura do texto, observar as gravuras e responder os exercícios de número 1, 2, 3 e 4. A professora sai da sala de aula. Os alunos levam 25 minutos para se organizarem, porém, continuam conversando muito e menos de 50% da turma obedecem a comanda deixada pela professora. A professora chega às 14h e conversa com uma aluna que foi chamada a coordenação por questões disciplinares. Às 14:05 finaliza a aula sem nenhuma explicação sobre os conceitos científicos sobre o “Solo”, registrados no livro didático. (Observação realizada no dia 14 de maio de 2018).

Ao se limitar em passar um exercício sem investir tempo para possibilitar a reflexão dos alunos na apreensão do conhecimento pelo pensamento, a professora impossibilita qualquer tentativa dos alunos no processo intelectual para formar o conhecimento teórico. Interpretando Vygotsky acerca da relação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, escrevem: Hedegaard e Chaiklin:

Na prática educacional o aluno deveria reconhecer que há um conhecimento acadêmico que transcende o seu conhecimento pessoal o qual deveria motivá-lo em direção ao ensino de sala de aula e conhecimento acadêmico. O objetivo do ensino radical-local é de que os alunos se apropriem do conhecimento acadêmico para que ele se torne conhecimento pessoal que é usado em relação à comunidade e outras áreas do cotidiano (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 52).

No registro a seguir, mais uma vez a permanência no conceito cotidiano fica evidente na expressão do aluno e da professora, a professora não eleva o nível do conhecimento cotidiano para o científico. É importante destacar que a professora não faz perguntas que colocam os alunos para pensar além do conceito empírico do livro didático e articular este conteúdo com o conceito espontâneo dos alunos.

A professora explica para os alunos que o ser humano pertence ao reino animal e que o solo para plantio precisa de nutriente. O solo além de sais minerais ele tem outros nutrientes.

A professora pergunta: – Vocês sabem o que acontece quando um animal morre?

Aluno (C) responde: – Ele vira adubo.

Aluno (M) pergunta: – Professora, a bosta da vaca é um adubo?

A professora responde: – Sim. O cocô da vaca depois de um determinado tempo ele sofre algumas alterações químicas. A planta consegue sobreviver numa terra sem nutrientes?

A aluna (C) pergunta: – Professora, a bosta da galinha também vira adubo?

A professora responde: – Sim. Passa por um período de decomposição.
(Fragmento de observação realizada no dia 18 de maio de 2018).

Nessa ocasião, mais uma vez a professora não desenvolve a habilidade de escuta e essa postura a impede de fazer a mediação entre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos e o nível de desenvolvimento real.

Segundo Hedegaard (1998), o ensino dentro da ZDP pode ser caracterizado como um movimento de mão dupla entre a experiência do estudante e sua exposição aos conceitos teóricos.

Para essa autora:

O professor dirige a atividade de ensino tanto da perspectiva dos conceitos gerais como da perspectiva do engajamento dos estudantes em problemas 'situados', que são significativos sem relação a seu estágio de desenvolvimento e situações de vida (HEDEGAARD, 1998, p. 120).

A (P) faz a pergunta, porém, não espera os alunos responderem.

A professora explica verbalmente: O suor é água que sai de dentro do nosso corpo, por isso a pele é permeável. Além disso, a pele tem poros por onde a água atravessa. O solo arenoso também é permeável. Quando chove o solo arenoso permite a passagem da água. O solo arenoso é pobre em nutrientes.

A professora pergunta: – Vocês já viram plantar alguma coisa na areia?

A professora explica: – O solo arenoso é pobre em nutrientes porque a água passa e leva os nutrientes. Em seguida pede para os alunos continuarem a leitura.

A aluna (H) Continua a leitura "Solos argilosos".

A professora pergunta: – Então pessoal, todo mundo já viu argila?

A professora explica para os alunos que a argila se caracteriza por ser uma terra muito compactada. Uma planta pode crescer na lama, mas o solo é

encharcado e duro. O solo argiloso não é ideal para plantação.
 O aluno (J) continua a leitura “Terra Preta/Solo humífero”.
 A professora fala para os alunos que além de nutrientes a planta precisa de ar. E em seguida faz a pergunta para os alunos: – O que é terra preta?
 A professora responde: – Terra preta é composta por restos de plantas e animais mortos. Esse tipo de essa terra preta é o tipo ideal para se plantar.
 A professora fala: Então, a gente já falou de três tipos de solo: arenoso, argiloso e solo humífero.
 O solo arenoso tem muita areia. O solo argiloso tem muita argila. O solo humífero tem um pouco de areia e um pouco de argila mais húmus (nutrientes).
 (Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018).

Fica evidente a falta de mediação, haja vista que a pergunta é feita e respondida em seguida: O que tem no solo humífero? Tem muito húmus não é mesmo. A professora dá a resposta, ou seja, não espera os alunos responderem.

A Professora pergunta para os alunos: – Pessoal, que tipos de solo temos?
 Os alunos respondem: – Arenoso, argiloso e humífero.
 A professora pergunta: – O que tem no solo humífero? Tem muito húmus não é mesmo. Vamos pensar: Se morrer um coelhinho ele vai continuar lá bonitinho e branquinho.
 Aluno (L) responde: – Não. Ele vai virar carniça.
 (Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018).

Nesse episódio, a aluna obtém a resposta, porém, de forma superficial, ou seja, a professora se limita ao conhecimento que Hedegaard e Chaiklin chamam de empírico/concreto, por reduzir a possibilidade de o aluno compreender a essência do conteúdo de estudo, ficando apenas com sua aparência externa. (Observação realizada em 04 de junho de 2018). “A aluna (M) pergunta: – Professora, o que é rocha magmática? A professora responde: – Quando o vulcão entra em erupção as lavas que saem do buraco forma as rochas magmáticas”.

Fica evidente a aplicação de conceito cotidiano usado pela professora. A professora desenvolve a habilidade de escuta, porém, não dá pistas para que os alunos percebam que o conhecimento inicial pode ser ampliado.

Aluno (F) pergunta: – Professora, nós não íamos estudar o solo?
 A professora responde: – Vamos sim.
 A professora pergunta: – Todos os tipos de solo são iguais?
 Alunos respondem: – Sim.
 A professora pergunta: – Até lá no sertão onde o solo é todo rachadinho? Quem já plantou alguma coisa na terra?
 Aluno (A) responde: – Eu já.
 A professora pergunta: A terra era dura ou fofinha?
 A aluna (F) responde: – Era fofa, mas eu joguei água.
 A professora pergunta: – O que aconteceu?
 A aluna (F) responde: – A água secou.
 Aluno (D): – Eu já plantei milho e brinquedo.

A professora pergunta: – Pessoal, brinquedo é ser vivo? Brinquedo nasce, cresce e morre?

Aluna (A): – Eu já plantei feijão no algodão.

(Fragmento de observação realizada no dia 18 de maio de 2018).

Nesse caso, a (P) faz uso da palavra “fofinho”, isso demonstra a falta de conhecimento científico do conteúdo, a professora não avança do conhecimento empírico para o conhecimento teórico. Embora se estabeleça relações com as práticas e vivência do cotidiano dos alunos, não se realiza a ideia do ensino-aprendizagem radical-local, pois não desenvolve os conceitos nucleares da matéria, comprometendo também a aprendizagem dos alunos. Segundo Chaiklin (1999):

Através do uso de conhecimento dialético teórico e estratégias de pensamento dentro de uma área de problema, é dada a possibilidade de os alunos organizarem experiências concretas em relação a um modelo nuclear conceitual que pode ser usado para analisar novas experiências e conhecimento empírico, ligando-os a um sistema teórico coerente. Quando essas experiências concretas são baseadas em parte no conhecimento pessoal e local, e os modelos nucleares adquiridos em diferentes áreas da matéria são relacionados ao conhecimento local, juntamente com os métodos de investigação que capacitam as crianças para analisar e entender a complexidade de práticas diferentes, então começou a realizar a ideia do ensino-aprendizagem radical-local (CHAIKLIN, 1999, p. 56).

Neste episódio, a professora utiliza de conceitos científicos, porém, não articula esses conceitos com os conceitos espontâneos dos alunos, leva os alunos a compreender a essência do conteúdo. A forma de trabalhar o conteúdo é extremamente expositiva e superficial.

A professora pergunta: – Alguém aqui já foi para a fazenda?

Alunos respondem: – Já.

A professora pergunta: – Vocês viram cocô de vaca?

Alunos: – Já.

(Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018)

Aqui, mais uma vez a professora usa de um conceito cotidiano na mediação pedagógica com os alunos, no entanto, não avança para o conceito científico.

A professora pede que continuem a leitura “Solos arenosos”.

A professora pergunta. –Todo mundo aqui já viu areia? O solo arenoso é muito permeável? Alguém sabe o que é permeável? Permeável é algo que permite permear. A pele é permeável?

A aluna (A) responde: – Sim.

(Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018).

Na situação anterior fica explícito que a professora faz as perguntas utilizando palavras que não são comuns no cotidiano dos alunos, porém, ela mesma responde sem aprofundar. Não leva os alunos a desenvolver as capacidades cognitivas

através mediação pedagógica e não articula os conhecimentos socioculturais adquiridos às práticas pedagógicas. Este fato pode ser constatado na observação do dia 21 de maio de 2018.

A professora fala sobre adubação orgânica (restos de animais e plantas mortas), inorgânica (adubos comprados) e natural.

– Vocês sabem o que é rotação de cultura? É um rodízio de cultura, onde as leguminosas devolvem ao solo os nutrientes necessários. Vocês sabem que arar a terra é outro cuidado para o solo não ficar compactado, permitindo a terra ficar fofinha. Irrigar é molhar o solo. Drenar é escoar a água do solo. (Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018).

Subcategoria B-3 Situações Didáticas específicas de Integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais trazidas pelos alunos

Embora tenham ocorrido diálogos entre a professora e os alunos, e nesse diálogo os alunos tenham dado pistas capazes de possibilitar a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais, essas pistas passaram despercebidas pela professora. (Fragmento de observação realizado nos dias: 18 e 21 de maio).

A professora pergunta: Todos os tipos de solo são iguais?

Aluno A: Sim.

Prof.: Até lá no sertão onde o solo é todo rachadinho?

Prof.: Quem já plantou alguma coisa na terra?

Aluna B: Eu já.

Professora: A terra era dura ou fofinha?

Aluna B: Era fofa, mas eu joguei água.

Prof.: O que aconteceu?

Aluna B: A água secou.

Aluna C: Eu já plantei milho e brinquedo.

Aluna D: Eu já plantei feijão no algodão.

Prof.: Preste atenção. Nós já temos algumas informações que vocês falaram.

Aluna C: Eu plantei na terra fofa e molhei a planta que nasceu.

Aluno B: Eu coloquei areia na terra deixei um litro pingando água, quando eu viajei e a ciriguela pegou.

Prof.: Pessoal brinquedo é ser vivo? Brinquedo nasce, cresce e morre?

Prof.: Para crescer no solo tem que ser um ser vivo?

Prof.: Todos os seres vivos são iguais?

Alunos: Não

Prof.: Temos seres vivos de dois tipos: animal e vegetal.

Prof.: Silêncio

Prof.: Explica aos alunos que o ser humano pertence ao reino animal.

Prof.: Quanto ao solo para plantio ele precisa de nutrientes. O solo além de sais minerais ele tem outros nutrientes.

Prof.: Vocês sabem o que acontece quando um animal morre?

Aluno C: Ele vira adubo.

Aluno D.: A bosta da vaca é um adubo?

Prof.: Sim. O coco da vaca depois de um determinado tempo ele sofre algumas alterações químicas.

Aluna E: Professora a planta consegue sobreviver numa terra sem nutrientes?

Aluno E: A bosta da galinha também vira adubo?

Prof.: Sim. Passa por um período de decomposição. (Observação realizada em 18 de maio de 2018).

Para Vygotsky é a mediação das ferramentas mentais que influenciam especialmente a relação psicológica dos seres humanos com o mundo. Ele escreveu:

[...] A ferramenta psicológica não muda nada no objeto. É um meio de influenciar a própria mente ou comportamento de alguém ou de outros. Não é um meio de influenciar o objeto. Por isso, no ato instrumental vemos a atividade em relação a si mesma, e não em relação ao objeto (VYGOTSKY, 1997, p. 87).

Em seguida a professora entrega um texto xerocopiado para os alunos e pede para um aluno começar a leitura.

Aluno 1: Faz a leitura “Como o solo se formou”

Prof.: Fala sobre as interferências do vento, da água dos rios e da chuva.

Aluno 2: Faz a leitura “Os seres vivos”

Prof.: Alguém alguma vez já chegou perto de uma árvore e viu aquelas partes esbranquiçadas?

Alunos: Já.

Aluno D: Aquilo são seres vivos?

Prof.: Não. Um ser vivo não vive preso a outro ser vivo/ ou melhor vivem.

Prof.: Fala de bactérias, poros e espinhas.

Alunos: Falam de espinhas e medicamentos.

Prof.: Alguém sabe me falar como é que se forma o solo? (Fragmento da observação realizada em 18 de maio de 2018).

Hedegaard foca a mudança tanto no objeto, quanto no sujeito, para autora ambos os processos não podem ser separados.

A unidade da mente e de aspectos materiais de um objeto são importantes para compreensão de humanos como seres culturais tomar parte nas práticas sociais a que contribuem e são por elas influenciadas (HEDEGAARD, 2004, p. 22).

Na aula realizada em 21/05/2019, observou-se a ocorrência de mais pistas dadas pelos alunos, porém, não houve a integração das práticas pedagógicas as práticas socioculturais.

Prof. Pergunta aos alunos quais os tipos de solo eles conhecem.

Alunos: Arenoso, argiloso e húmifero.

Prof.: O que tem no solo húmifero?

Prof.: Tem muito húmus não é mesmo.

Prof.: vamos pensar. Se morrer um coelhinho ele vai continuar lá bonitinho e branquinho?

Aluna D: Não. Ele vai virar carniça.

Prof.: Tem seres vivos chamados decompositores.

Prof.: Pergunta. Quem quer continuar a leitura?

Aluno 8: Continua a leitura – “Terra roxa”. (Fragmento da observação realizada em 21 de maio 2018).

Segundo Libâneo é preciso que:

[...] o professor tenha, dentre outros fatores, o domínio do conteúdo da matéria, como condição imprescindível para fazer análise dos conceitos, organizá-los em função dos motivos dos alunos e do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, e manejá-los com competência [...]. São conhecidas as deficiências na formação de professores, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental, em relação ao domínio de conteúdos e à apropriação de ferramentas cognitivas (LIBÂNEO, 2010, 571).

Categoria C - As interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos

Em relação a essa categoria, foi observado se na organização do ensino são priorizadas as interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos e se isso propicia condições para desenvolvimento dos alunos.

A professora pergunta: – Até lá no sertão onde o solo é todo rachadinho? Quem já plantou alguma coisa na terra?

Aluno (A) responde: – Eu já.

A professora pergunta: A terra era dura ou fofinha?

A aluna (F) responde: – Era fofa, mas eu joguei água.

A professora pergunta: – O que aconteceu?

A aluna (F) responde: – A água secou. (Fragmento de observação realizada no dia 18 de maio de 2018).

Presume-se que o professor deve conhecer experiências sociais e culturais dos alunos: o meio em que vivem, as relações familiares, a educação familiar, as motivações e expectativas em relação à escola e ao seu futuro na vida (LIBÂNEO, 2003). O autor ressalta:

Muitas vezes os próprios professores e a escola contribuem para aumentar as desvantagens já trazidas pelos alunos em decorrência de suas condições sociais de origem. Como as crianças pobres não conseguem acompanhar as aulas, são tachadas de “burras” e acabam convencendo os próprios pais de que seus filhos não se dão bem com o estudo. Há professores que no início do ano “profetizam” quem passa e quem não passa. Outros menosprezam a linguagem, os hábitos, as atitudes da criança pobres. Em muitas classes os professores se irritam porque as crianças estão desinteressadas, porque não conseguem acompanhar a matéria, porque são dispersas, imaturas etc., e o modo mais fácil de explicar esses comportamentos é chamá-las de preguiçosas, indisciplinadas ou, simplesmente, carentes (LIBÂNEO, 2013, p. 125).

No episódio abaixo, a professora faz uso de um conceito cotidiano, porém, não avança na mediação para possibilitar o desenvolvimento cognitivo que leve o aluno a formar o conceito teórico a partir de conceito utilizado nas práticas socioculturais dos alunos.

A professora pergunta: – Alguém aqui já foi para a fazenda?
Alunos respondem: – Já.
A professora pergunta: – Vocês viram cocô de vaca?
Alunos: – Já.
(Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018)

O fato de os professores não compreenderem o comportamento do aluno com base nos valores e práticas do meio social em que vivem, dificulta o processo ensino aprendizagem, ou seja, essa discrepância leva o aluno a não aceitar uma escola que ignora suas formas próprias de se expressar. Nesse sentido, o objetivo primordial é estabelecer vínculos entre o conhecimento teórico e o conhecimento de vida que o aluno traz, ou seja, fazer a ligação dos conteúdos da matéria aos conhecimentos e experiências de vida dos alunos para que eles se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Vygotsky (1982) argumenta que a aquisição do conhecimento do assunto amplia o significado do cotidiano, enquanto o conhecimento da matéria só pode ser compreendido e tornar-se funcional para a criança se ela se baseia no seu conhecimento cotidiano. Se o ensino consegue criar essa relação, a criança será capaz de usar o conhecimento aprendido como ferramenta para analisar e refletir sobre suas atividades diárias. O conhecimento do assunto torna-se, assim, integrado ao conhecimento de seu dia a dia e pode se desenvolver em conceitos funcionais, onde o conteúdo e a forma se definem mutuamente.

Subcategoria C-1- O Contexto Sociocultural e Institucional da Escola e da Sala de Aula

Neste episódio a professora não articula a vivência do aluno representada na fala deles com a prática pedagógica. Não estimula da reflexão.

A professora: Têm seres vivos chamados decompositores. [...] – Quem quer continuar a leitura?
O aluno (I) continua a leitura “Terra roxa”.
A professora explica: – A terra roxa é uma terra específica. Quando os vulcões entram em erupção e a lava se solidifica aí forma a terra roxa.

Aluna (B) continua a leitura “Cuidados com o solo”.

A professora explica: – Pessoal, se for plantar e o solo não for ideal tem que adubar a terra. O adubo é composto de nutrientes e sais minerais. (Fragmento de observação realizada no dia 21 de maio de 2018).

Vimos acentuando com as contribuições de Hedegaard, que as práticas sociais têm íntima relação com a aprendizagem, pois mostram como a articulação com as práticas ajuda o aluno a ver como os conteúdos podem se “relacionar com as reais necessidades e motivos dele” (HEDEGAARD, 2004). Torna-se, assim, necessário que a professora articule as práticas socioculturais dos alunos à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula com intencionalidade e planejamento, visando alcançar os objetivos propostos no planejamento da aula. Hedegaard escreve:

A construção e a utilização de artefatos e ferramentas são necessárias, mas insuficientes para conceituar a aprendizagem. O conceito de contexto é, em sua visão, fundamental, pois ‘as tradições e as práticas têm de ser vistas como parte das condições para a aprendizagem [a fim de que se efetive] o desenvolvimento da pessoa em suas relações com o mundo’ (HEDEGAARD, 2004, p. 9).

Subcategoria C-2 - Infraestrutura e Condições de Ensino

Na sala de aula os alunos permaneceram em fileiras durante todo o tempo da pesquisa, não foi observado nenhuma atividade coletiva entre eles. Por muitas vezes, a disciplina da sala de aula foi prejudicada devido à conversa informal dos alunos e a indisciplina.

As atividades aplicadas pela professora foram restritas a textos xerocopiados e ao livro didático. Nem sempre as atividades ocorreram numa sequência curricular lógica, por vezes a professora interrompeu a atividade para atender as exigências da Secretaria da educação, aplicando atividades de reforço para a aplicação das avaliações externas. O pátio da escola é composto por calçadas e jardim, a área é arborizada e possui bancos espalhados por toda a área facilitando a convivência dos alunos durante o recreio e os intervalos entre uma aula e outra e também durante o desenvolvimento dos projetos.

Subcategoria C-3 - Práticas institucionais e desenvolvimento dos alunos

No registro da aula a seguir, observam-se duas ocorrências: primeira, a

demonstração de uma aula dialógica, cuja participação do aluno é requerida; segunda, a atuação da professora que não desenvolve bem o papel de mediadora. Ela faz a pergunta, e ela mesma responde, não ajuda o aluno a desenvolver a ação de pensar, refletir e criar, possibilitando a internalização do conteúdo com recursos já apreendidos mediante a atividade de ensino. A professora não aproveita a pista dada pela aluna (F) para fazer a mediação pedagógica.

A professora: – Pessoal, os *slides* são poucos, mas vamos acrescentar com os conceitos que vocês já estudaram. Certo?

A professora vai mostrando os *slides* e intercalando as perguntas.

A professora: – De onde é que vem o solo?

Aluno (A): – O solo vem das rochas.

A professora explica: Agente dá o nome de solo ou de podogênese. As rochas são feitas de solo de origem animal e vegetal.

Aluno (F): – Quando minha mãe falou de fruta orgânica eu pensei que era fruta organizada.

A professora: – Pessoal, uma pera orgânica é aquela que não recebeu agrotóxico. Um bezerro que morreu lá no pasto passa por um período de decomposição e volta como nutriente para o solo.

(Fragmento de observação realizada no dia 6 de junho de 2018).

Segundo Libâneo, são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem como aprendem e o que fazem com o que aprendem em face de contextos socioculturais e institucionais concretos que vão aferir a qualidade ou não do ensino como um todo (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Corroborando com as ideias dos autores citados acredita-se que o ensino deve ser organizado de modo a garantir ao aluno o desenvolvimento e a aprendizagem escolar através da mediação pedagógica com instrumentos e signos que atuam na “Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP” de forma consciente, capaz de promover mudanças qualitativas no ensino em direção à formação do conceito teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi investigar a ocorrência ou não, na prática pedagógico-didática de uma professora, de formas de organização do ensino relacionadas com a interligação entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais dos alunos. Os autores que contribuíram para a formulação da teoria histórico-cultural como Vygotsky, Davydov, entre outros estudiosos como Hedegaard e Chaiklin que compreendem que há uma relação entre a cultura e a organização do ensino. Tivemos, assim, como importante referência teórica para esta pesquisa o entendimento de que a organização do ensino por meio de tarefas de estudo inclui a articulação das práticas pedagógicas com as práticas socioculturais do aluno. Nessa organização, os conceitos espontâneos são referência para a aprendizagem dos conceitos científicos, conforme o caminho pedagógico designado por Hedegaard de “duplo movimento no ensino” (2005). Esta dissertação foi produto da análise empreendida tanto das obras teóricas estudadas como dos dados advindos da pesquisa de campo, articulando a investigação bibliográfica conceitual e a investigação empírica através de dois instrumentos: observação não participante e entrevista. A referência empírica foi a organização do ensino de uma turma do 6º ano de uma escola pública de tempo integral, porém, os resultados desta investigação não ficaram ligados apenas a esta singularidade, pois a organização do ensino está inserida em um contexto mais amplo.

Dessa forma, o trabalho pretendeu apresentar algumas evidências sobre como se deram, numa situação objetiva de sala de aula, a integração entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas nas formas de organização do ensino observadas no trabalho da professora. Tivemos o cuidado, na análise dos dados, de apontar não apenas as insuficiências em relação à articulação entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais, mas também, as contradições que indicam possibilidades, ainda que incipientes, de consecução dessa articulação.

Nas análises efetuadas com base nos dados coletados e na teoria escolhida como referência o que pudemos apurar é que a professora, na organização do ensino, raramente fez a integração entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos com vistas a promover a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. Nos registros de observação pode-se constatar que foi muito pouco frequente o aproveitamento das vivências socioculturais dos alunos presentes

em seu cotidiano, local (família, mídias, experiências sociais etc.) e a inserção do conteúdo dessas vivências nas interações pedagógicas e inter-relação com os conteúdos científicos.

Ficou visível, também, que na maior parte das atividades levadas a efeito não houve participação e cooperação entre os alunos de modo a promover situações onde existissem trocas qualitativas que por meio da interação, sob a mediação da professora.

Observou-se que as aulas ainda estão pautadas na forma tradicional e empiricista predominante nas escolas atualmente, sem introduzir o pensamento teórico capaz de promover o desenvolvimento cognitivo.

A professora demonstrou certa escuta em relação à fala dos alunos, porém, a qualidade das perguntas e provocações formuladas aos alunos eram sempre em termos de conteúdo empírico. O emprego de problemas e situações desencadeadoras não apareceram. Desse modo as experiências vivenciadas pelos alunos em suas condições sociais e materiais não são incorporadas nas práticas de mediação pedagógica voltadas para ações potencializadoras da aprendizagem visando o desenvolvimento pleno dos alunos. Porém, outros pontos fundamentais foram analisados, dentre eles estão as condições de trabalho da professora, a falta de formação continuada e as dificuldades que a professora enfrenta por não ter formação na disciplina que ministra especificamente no 6º Ano do Ensino Fundamental.

Foi comum a professora ser pega de surpresa, tendo a rotina da aula e a sistematização do desenvolvimento de seu trabalho interrompido pela coordenadora para trabalhar conteúdos a ser aplicados nas avaliações externas, fato este que normalmente causou um desconforto visível na professora. É importante salientar que as condições de trabalho da professora demonstram questões fundamentais que dificulta o trabalho pedagógico. Dentre elas a preocupação da rede estadual de ensino em instrumentalizar as escolas com materiais pedagógicos elaborados, visando a garantia dos resultados nas avaliações externas.

Ao relacionar as respostas da entrevista com os registros das observações observou-se que há problemas para além do que foi visivelmente observado, problemas que diz respeito a precarização do trabalho docente, haja vista, que o homem não pode construir o mundo e a si mesmo isolado de relações historicamente constituídas.

A análise dos dados empíricos em correspondência com os princípios da teoria do ensino desenvolvimental permitiram à pesquisadora formar uma compreensão da atividade do professor como organizadora de situações de ensino em que o trabalho com os conteúdos se articula com as vivências socioculturais e materiais do aluno, o professor intervindo na formação de operações mentais dos alunos e o aluno como ser ativo em sua aprendizagem.

Nesta perspectiva a pesquisa traz contribuições quando apontados detalhes em relação ao trabalho da professora que merece novas investigações e busca de soluções, dentre eles: professor que trabalha fora da sua área de formação ou que tem formação científica fragmentada pelos cursos de graduação ofertados, uma carga horária que não disponibiliza tempo para a pesquisa, tempo para estudos e trocas de experiências no espaço escolar o que indica uma real necessidade de formação científica contínua e continuada que envolva professores por área de formação e atuação com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem uma atividade capaz de promover o desenvolvimento das funções cognitivas dos estudantes através da atividade de estudo organizada com a intencionalidade que o processo requer. A pesquisa fornece dados que suscita a necessidade de pensar o processo ensino-aprendizagem para além dos resultados nas avaliações externas. Além dos problemas relacionados à formação inicial, citados por Libâneo (2010), os dados da pesquisa de campo e da entrevista demonstram que a jornada de trabalho da professora é intensa e além da complementação de carga horária como coordenadora de área. O processo de elaboração desta dissertação não foi fácil, pois exigiu transformações e novos arranjos nos meus conceitos teóricos e na minha forma de pensar, mas principalmente me modificou como pessoa. É satisfatório ver o trabalho materializado na dissertação. E finalizo o mestrado com novas indagações de pesquisa. Os motivos para outras pesquisas se renovam e imagino possíveis propostas didáticas que podem ser elaboradas tendo como inferências os aportes da Teoria Histórico-Cultural da Teoria do Ensino Desenvolvimental e as propostas do Ensino Radical Local na organização do ensino com o objetivo de desenvolver as funções cognitivas das crianças pautadas na integração entre as práticas socioculturais e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

As necessidades iniciais foram supridas, mas surgiram em nós inúmeras outras, ou seja, a compreensão do modo como os professores dos anos finais do

Ensino Fundamental organizam o ensino e faz a mediação pedagógica expressa no contexto dessa dissertação ainda requer a construção de um olhar a ser pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F.S. F. **“Por que aprender isso professora? ”**. Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 989-1014, out. 2007.
- CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e práticas Interculturais; Pesquisa=Ação**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.
- CORREA, M. **“Identidades no cotidiano intercultural nas suas dimensões contextuais”**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.
- CHAIKLIN, S. Developmental Teaching in upper-secondary school. In: Hedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim. **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.
- CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. C
- DANIELS, H. (org). **Uma introdução a Vygotsky**. Marcos Bagno [tradutor]. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução para o português do texto em russo publicado na **Revista Soviet Education**, agosto 1988, vol. XXX, n. 8 com apoio do mesmo texto em espanhol, por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.
- DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.
- _____. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola inicial**, n. 7, 1999.
- DUBET, F. **A escola e a exclusão**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul., 2003.
- ESPINOZA, G. S. **Enseñanza diferenciada**. Santiago de Chile: Grupo Innovat,

2007.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender. Por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista Iberoamericana de educación**, Espanha, n. 47, p. 49-70, maio/ago. 2008. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coessão e coerência textuais**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152. 2004. ISSN 0103-863X.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Liber Livros, 2007.

GIFFONI JUNIOR, A. A. **Ensino - aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza** [manuscrito]: uma Intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural. Goiânia, 2014.

GOMES, S. R. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEDEGAARD, M. Situated learning and cognition: theoretical learning and cognition. **Mind, Culture, and Activity**, v. 5, n. 2, p. 114-126, 1998.

HEDEGAARD, M. **Aprendizado e desenvolvimento Infantil por Mariane Hedegaard**. Disponível em: <https://www.amazon.com/Learning-Development-Mariane-Hedegaard-2001-12-01/dp/BO1FIZZ7QS>

_____. et al. Cultural sensitive teaching within a Vygotskian perspective. In: HEDEGAARD, M. (ed.) **Learning in classrooms**. Aarhus: Aarhus University Press, 2001.

_____. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, HARRY (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

_____. A cultural-historical approach to learning in classrooms. **Outlines. Critical Practice Studies**, v. 6, n. 1, 2004.

_____. Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. **Mind, Culture, and Activity**, v. 16, p. 64-82, 2009.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and teaching**: a cultural-historical approach. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da M. Freitas. PPGE - PUC Goiás, 2009.

JACOBİK, G. S. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas**: entre contextos escolares e extraescolares. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas". **Educar**, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501771700>.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A; SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores**: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, Edufu, 2013, v. 1, p. 275-305. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental).

_____. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davydov. **Didáticas Específicas**, v. 10, p. 5-37, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007. p. 39-60.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e

obra dos principais representantes russos. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 315-350. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série ensino desenvolvimental; v. 01).

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LISTON, R. C. F. S. “**Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**”. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Bosco. Campo Grande. 2014.

LOBO, D. A. **Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás. 2017.

LUDKE, M. Marli E. A. D., André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRAS-CO, 1992.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

PATTO, M. H. S. **Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 1987. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERES, T. C. FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino desenvolvimental. **Poiésis**, Tubarão, v. Especial, p. 10-28, jan./jun., 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata,

1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção: Educação e Conhecimento).

ROCHA, I. F. S. **O aluno da escola rural**: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura. Goiânia, 2011. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RIBEIRO, L. R. J. **Pensamento e linguagem nas teorias histórico-cultural e sociocultural**: contribuições para o ensino da língua materna. Goiânia, 2011. 106 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SANTOS, A. R. J. et al. Alguns limites e possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 16, n. 69, p. 245-254, set. 2016. ISSN: 1676-2584.

SERRÃO, M. I. B. S. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, F. de J. F.; MENDES, I. A. Diálogos e conexões entre práticas socioculturais e o saber escolar em um assentamento rural. **Crítica Educativa**. Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 197-211, jul./dez., 2016.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras, PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, jan.-jul., 2015 ISSN 2237-1451 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>

SENNA, M. T. O papel do contexto sociocultural para as práticas pedagógicas matemáticas da criança na educação infantil. **Momento**, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 137-153, 2010.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Orgs.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul., 2000. ISSN 0101-7330.

SIRGADO, A. P. Editorial. **Educação & Sociedade**, n. 71, julho/2000, p. 7-17.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educ. Soc.** [online], v. 21, n. 71, p. 166-193, 2000.

SOARES, F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: MELLO, E.; SOUZA, A. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis:

Vozes, 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação a prática reflexiva**. São Paulo: Liber Livro, 2004.

VELOSO, Z. V. Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Fuenlabrada. Madrid: Gráficas Rogar, 1982. 387 p.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas**, vol. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. Jose Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamiento y habla**. Tradución de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, L.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

VOSS, R. R. Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, jan./abr., 2014.

APÊNDICE I - Quadro de teses e dissertações

Quadro 1: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Ensino e contexto cultural				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
Ensino e aprendizagem da didática à luz do pensamento dialético	Nilva de Oliveira Brito dos Santos		X	2015
Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural.	Carlos Eduardo de Souza		X	2016
Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas.	Rose Cristiani Franco Seco Liston	X		2014
A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças	Carlos Magno Naglis Vieira	X		2015
As condições concretas de ensino de um aluno identificado como deficiente intelectual no contexto escolar.	Luísa Miranda Jorge	X		2017

Quadro 2: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Ensino e fracasso escolar				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil 2007 e 2013.	Marcos Rogério dos Santos	X		2015
A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009).	Ester da Silva Venâncio Saraiva.	X		2016
Fracasso escolar: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno	Glauco Fernando Silva Santos.	X		2016
Entre números e palavras: diferenças que colidem no fracasso escolar	Isabel Cristina dos Santos Rodrigues.	X		2015
O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de Estudantes com história de fracasso escolar?	Silvia Nara Siqueira Pinheiro		X	2014

Quadro 3: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Ensino e interculturalidade				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
A prática do professor de ciências naturais e a organização do ensino mediando a apropriação de conceitos científicos.	Antonina Mendes Feitosa Soares.		X	2016
A prática pedagógica intercultural do/a professor /a Munduruku.	Lucas Antunes Furtado	X		2014
Identidades no cotidiano intercultural nas suas dimensões contextuais.	Marlene Corrêa		X	2013
A escola urbana e a inclusão de alunos indígenas: os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural	Wanda Isabel Senatore Vargas Rodrigues	X		2015
No “chão” da universidade: o ensino superior de música na perspectivainter-cultural.	Fernando Stanzione Galizia		X	2016

Quadro 4: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Prática pedagógica e fracasso escolar				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
Ensino fundamental de nove anos: mais tempo para aprendizagens ou antecipação do fracasso escolar?	Tatiane Dominoni Rodrigues	X		2013
Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental.	Natália Rodovalho Garcia	X		2013
Fracasso escolar e a relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot.	Flávio Roberto Vieira da Silva	X		2014
O que afirmam as pesquisas sobre o fracasso escolar: revisão integrativa da literatura.	Sueli Assad Sobrinho	X		2016
Fracasso escolar: uma questão entre o biológico e o educacional.	Daniele Bechtluft Simões Alves da Cruz	X		2014

Quadro 5: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Prática pedagógica e insucesso escolar				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: Processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores	Caroline Carminatti Scussiatto	X		2015
Significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica	Sueli Maria de Sousa Pires	X		2016
A educação física na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR: a prática pedagógica nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental	Giovana Soares da Cunha da Silva	X		2017
O (in)sucesso escolar no ensino secundário na ilha do sal - cabo verde.	Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda	X		2016
A prática pedagógica socioambiental na escola localizada no campo na região metropolitana de Curitiba	Lisandra Sbais Valim dos Santos	X		2015

Quadro 6: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Prática socioculturais e ensino				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares.	Andreany dos Santos Silva	X		2013
O conhecimento prévio do aluno e o processo Ensino-aprendizagem: um diálogo com Professores.	Natanaél Feijó	X		2015
Professoras aposentadas em território Rural/Ribeirinho: identidades e práticas Socioculturais	Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues		X	2013
Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Regina Bonat Pianovski		X	2017
Práticas pedagógicas com enfoque criativo: possibilidades e limites	Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop	X		2014

Quadro 7: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Prática pedagógica e diversidade cultural				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
Centro cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano.	Jucinôra Venâncio de Souza Araújo	X		2015
Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares.	Zélia Vieira Cruz Veloso	X		2014
Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica	Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio		X	2013
Pensando e agindo: estudo da relação entre desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica	Maria da Paz Siqueira de Oliveira		X	2013
Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica	Maria Lemos da Costa		X	2017

Quadro 8: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Prática pedagógica e práticas culturais				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três Primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina – Amurel	Mara Luciane da Silva Furghestti	X		2013
A afetividade na prática pedagógica de professores do ensino médio sob a ótica dos discentes.	Juliana Benda	X		2015
Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em porto velho (Rondônia)	Lidiana da Cruz Pereira Barroso	X		2016
Prática pedagógica e participação das crianças na escola.	Jeruza da Rosa da Rocha	X		2014
Realidade e possibilidades da prática docente em matemática nos anos iniciais: um estudo mediado pelas proposições davydovianas.	Emilene Coco dos Santos		X	2014

Quadro 9: Teses e dissertações da CAPES

Descritor: Prática pedagógica e contexto cultural				
Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
Práticas educativas culturais e escolarização na capitania de Mato Grosso (1748-1822)	Nileide Souza Dourado		X	2014
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	Keila Cristina Belo da Silva Oliveira	X		2013
A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB	Loreta da Silva de Sousa Pereira	X		2016
A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de baixo em Cametá - PA.	Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida	X		2013
Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do liceu escola de artes e ofícios “mestre Raimundo Cardoso”.	Tayane Cid Costa	X		2017

APÊNDICE II - Quadro de Artigos

Quadro10: Artigos vinculados a periódicos classificados em Qualis A1, A2, B1, B2 e B3

Revista	Temática encontrada com os descritores: Práticas Socioculturais, Práticas Pedagógicas, Fracasso Escolar e Diferenças Culturais e Educacionais	Autor	Ano de Publicação
Revista HISTEDBR On-line	Alguns limites e possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar.	Adriana Regina de Jesus Santos, Cláudia Chueire de Oliveira, Nathalia Martins, Rogério da Costa, Hélio José Luciano.	2016
	Cultura escolar e cultura urbana na Salvador do pós-abolição, 1888-1906.	Ian Andrade Cavalcante.	2016
	Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho docente.	João dos Reis Silva Júnior, Tânia Barbosa Martins.	2013
	Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral.	Anselmo Alencar Colares, Rosana Souza.	2015
	Impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais.	Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Rosângela Célia Faustino	2015
	Práticas de leituras escolares nos anos 20: os usos do almanaque Biotônico Fontoura.	Marcelo Oliano Machado, Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues.	2013
Revista Educação em Questão	Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar.	Rita Ribeiro Voss.	2014
	Da comunidade à escola: desvelando práticas culturais (in)visíveis dos sujeitos praticantes pensantes.	Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Elisabete Duarte de Oliveira	2016
	Práticas pedagógicas e ensino integrado.	Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Gaudêncio Frigotto.	2015
Cadernos de História da Educação	A cultura escolar e a formação de professores em Cianorte/PR: da institucionalização às práticas e saberes pedagógicos (1957-1964)	Andressa Lariani Paiva Gonçalves, Analete Regina Schelbauer.	2016
	Cultura escolar através da memória dos pomeranos na cidade de Pelotas, RS (1920-1930).	Patrícia Weiduschadt, Elomar Tambara.	2014
Revista Educação e Pesquisa	A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas.	Maria Isabel Ferraz Festas	2015
	Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas.	Isaura Isabel Conte, Marlene Ribeiro	2017
	Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?	Flávia Schilling	2013
	O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação.	Tatiane Cosentino Rodrigues, Anete Abramowicz.	2013
	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.	Maria Amélia Santoro Franco	2015
	Seleção velada em escolas públicas:	Luciana Alves, Antônio	2015

Revista	Temática encontrada com os descritores: Práticas Socioculturais, Práticas Pedagógicas, Fracasso Escolar e Diferenças Culturais e Educacionais	Autor	Ano de Publicação
	práticas, processos e princípios geradores.	Augusto Gomes Batista, Vanda Mendes Ribeiro, Maurício Érnica.	
Revista Educação & Sociedade	A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate.	Fernanda Keila Marinho da Silva e Maurício Compiani	2015
	Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).	Heloisa Helena Oliveira Magalhães Couto.	2014
	Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa.	Alexandre Pereira Salgado Junior, Juliana Chiaretti Novi, Jonas Ferreira.	2016
	Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos.	Hildete Pereira dos Anjos, Luciana Barbosa de Melo, Kátia Regina da Silva, Lucélia C. Cavalcante Rabelo, Marcelo Almeida Araújo.	2015
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	A habilidade empática do professor na dinamização da sua prática pedagógica	Letícia Pontes, Cleomar Ferreira Gomes.	2015
	Educação física escolar: (re)viendo os pressupostos e a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental.	Flavia Fiorante, Regina Simões, Luci Regina Muzzeti, Cassiano Ferreira Inforsato	2015
	Paulo Freire: corpos interditados e negados na prática pedagógica.	Miriam Furlan Brighente	2015
	Políticas educacionais e diversidade: modos de implantação junto às escolas d e educação básica	Mariângela Bairos, Denise Bussoletti.	2015
Revista Educação em Perspectiva	A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas.	Michelle de Freitas Bissoli, Aline Janell de Andrade de Barroso Moraes, Sônia Cláudia Barroso da Rocha	2014
	As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos Formadores na Perspectiva de Licenciados de Letras.	Marli Eliza André, Marcia de Sousa Hobold	2013
	Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores.	Maria Inês Marcondes	2013
Revista Educação & Realidade	Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar	Maria de Lurdes Dias Carvalho, Judite Zamith Cruz	2017
	Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais.	Carla Beatriz Meinerz	2017
	Desconstruindo Discursos de Diferença na Escola.	Walace Rodrigues	2017
	Autoria, Intervenções e Deslocamento Cultural: uma análise intercultural.	Damaris Fabiane Storck, Henrique Evaldo Janzen	2013
Revista Cadernos de Pesquisa	Cotidiano escolar e práticas interculturais.	Vera Maria Ferrão Candau	2016
	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas.	Maria Malta Campos	2013
	Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade.	Marcos Rohling, Ione Ribeiro Valle	2016

Revista	Temática encontrada com os descritores: Práticas Socioculturais, Práticas Pedagógicas, Fracasso Escolar e Diferenças Culturais e Educacionais	Autor	Ano de Publicação
Revista Crítica Educativa	Diálogos e conexões entre práticas socioculturais e o saber escolar em um assentamento rural.	Filardes de Jesus Freitas da Silva, Iran Abreu Mendes	2016
Momento, Rio Grande	O papel do contexto sociocultural para as práticas pedagógicas dematemática da criança na Educação Infantil	Maria Teresa Senna	2010
Revista Lugares de Educação	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA CATEGORIA CULTURA: contribuições do marxismo	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz	2015