

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE
MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS RINALDINI

**A ATIVIDADE LUDO-PEDAGÓGICA COMO ATIVIDADE DE
ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PRÉ-ESCOLARES
E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRESIDENTE PRUDENTE
2025

LUCAS RINALDINI

**A ATIVIDADE LUDO-PEDAGÓGICA COMO ATIVIDADE DE
ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PRÉ-ESCOLARES
E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente/SP como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho.

PRESIDENTE PRUDENTE
2025

R578a Rinaldini, Lucas

A atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica para pré-escolares e anos iniciais do ensino fundamental / Lucas Rinaldini. -- Presidente Prudente, 2025
231 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Educação Pré-escolar. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica para pré-escolares e anos iniciais do ensino fundamental

AUTOR: LUCAS RINALDINI

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Prof(a). Dr(a). ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de Catalão

Profª. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

PROF. DR. RODRIGO LIMA NUNES (Participação Virtual)
EDUCAÇÃO FÍSICA / Universidade estadual de Maringá (UEM)

Presidente Prudente, 14 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

A todos os professores da escola pública que enfrentando as incertezas e dificuldades impostas pela sociedade capitalista, persistem e trabalham como podem para garantir seu sustento, o ensino e a aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Início esses agradecimentos parafraseando um trecho da música *Gracias a la vida* de Mercedes Sosa: Graças à vida, que tem me dado tanto, que me deu o sorriso e também o pranto, para distinguir a felicidade do quebranto.

Agradeço à minha mãe, a meu pai e à minha irmã por estarem sempre presentes e prontos para me apoiar de todas as formas, de modo que eu pudesse continuar em minha trajetória em busca da minha formação.

Agradeço à Letícia, minha esposa que vem me acompanhando desde antes do mestrado e vivenciou comigo tantos momentos de sorriso e de pranto.

Agradeço ao Instituto Federal de São Paulo, campus Birigui, por me dar condições de prosseguir em meus estudos, após tantos anos longe do meio acadêmico em virtude da necessidade de trabalhar para sobreviver.

Agradeço ao meu setor de trabalho, a Coordenação de Apoio ao Ensino, e a todos os meus colegas, em especial ao Adriano e ao Paulo, pelo companheirismo e apoio enquanto fiquei ausente do trabalho.

Agradeço ao PPGE da Unesp-Presidente Prudente por todo acompanhamento e atendimento gentil e prestativo, especialmente Ivonete e Cintia pelo cuidado com os alunos.

Estendo meus agradecimentos à Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e ao Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, que aceitaram participar da minha banca de qualificação e fizeram valiosas contribuições para que eu chegasse até aqui.

Tenho muito a agradecer aos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar, o GEIPEE, em especial ao professor Rodrigo Lima Nunes. A participação nesse Grupo foi decisiva para o avanço em meus estudos e desenvolvimento. Essa tese é uma homenagem ao GEIPEE, grupo tão presente na Escola pública e que promove estudos da Teoria histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e Método materialista histórico-dialético.

Por fim, agradeço ao meu orientador, o professor Tuim, que me convidou e me acolheu no GEIPEE e tem me orientado desde o mestrado. Sem dúvida a relação professor-aluno e de amizade que estabelecemos nesses anos todos foi fundamental para que eu me tornasse quem sou hoje e certamente muito do que serei daqui para frente.

Elogio da Dialética

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar.
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro.
Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o “hoje” nascerá do “jamais”.*

Bertolt Brecht

Resumo

Este trabalho do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp de Presidente Prudente/SP pela linha de pesquisa *Processos formativos infância e juventude* tem como objeto a atividade ludo-pedagógica e como principal objetivo sua sistematização como modelo propositivo de atividade de ensino histórico-crítica que contribua com o ensino e a aprendizagem de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal modelo se justifica devido à necessidade de enfrentamento e superação de tendências alienadas e alienantes que se expressam nas formas de violência verbal e física, por estigmas, preconceitos e discriminação, pelo individualismo, autoritarismo e competição presentes no cotidiano escolar. Assim, defendemos a tese de que as atividades ludo-pedagógicas se constituem como atividade de ensino histórico-crítica e favorecem o envolvimento de crianças e jovens no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para os sujeitos que demonstram dificuldades na aprendizagem e são rotulados e excluídos. Como objetivos específicos, refletimos histórica e dialeticamente sobre a hegemonia de teorias psicológicas e pedagógicas não-críticas na educação escolar brasileira e suas implicações para a prática docente em sala de aula e na formação dos alunos. Na sequência, evidenciamos a importância da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica como instrumentalização teórica e metodológica indispensável aos professores para a compreensão, organização e realização de atividades ludo-pedagógicas de caráter histórico-crítico na Educação escolar. Além disso, enfatizamos a relevância do conhecimento sistematizado e sua fomentação para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora. A seguir, apresentamos as concepções de atividade lúdica hegemônicas na educação. Identificamos a dicotomia entre o lúdico e o fazer pedagógico e avançamos em direção à sua superação a partir do método materialista histórico dialético até os conceitos de lúdico e pedagógico reconhecidos como unidades na atividade ludo-pedagógica. Ademais, salientamos que esse movimento da síntese à síntese por meio da análise em direção à atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica é engendrado a partir da vivência prático-teórica dos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação escolar (GEIPEE) em seus estudos e suas pesquisas no interior de Escolas públicas. Utilizamos as pesquisas do Grupo como fontes para um estudo analítico-interpretativo balizado pelo método marxiano das atividades ludo-pedagógicas descritas nas 3 teses e 10 dissertações dos membros do GEIPEE defendidas no período de 2012 a 2020. Evidenciamos as categorias analíticas do trabalho educativo coletivo do GEIPEE, bem como as contradições no processo de ensino e aprendizagem nas escolas sendo elas a apropriação e objetivação das teorias pedagógicas críticas, apropriação e transmissão do conhecimento científico, trabalho coletivo e trabalho fragmentado, avaliação e reflexão da prática pedagógica x ensino autoritário utilitário, concepção crítica transformadora e reprodução de tendências alienadas e alienantes e criatividade e ludicidade x conformismo e rigidez na ação pedagógica. Constatamos que a vivência prático-teórica Geipeana afirma o planejamento, organização e efetivação de uma educação crítica e emancipadora por meio de atividades de ensino ludo-pedagógicas histórico-críticas junto à pré-escola e anos iniciais do Ensino fundamental, capazes de criar condições para que os alunos consigam superar a reprodução de tendências alienadas e alienantes e avançar no seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Palavras-chave: Educação; Atividade ludo-pedagógica; Atividade de ensino histórico-crítica; Teoria histórico-cultural; Pedagogia histórico-crítica.

Abstract

This work, developed within the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology – Unesp, Presidente Prudente/SP, under the research line *Formative Processes: Childhood and Youth*, focuses on ludopedagogical activity and aims to systematize it as a propositional model of historical-critical teaching activity that contributes to the teaching and learning processes of children in early childhood education and the early years of elementary school. This model is justified by the need to confront and overcome alienated and alienating tendencies that manifest in verbal and physical violence, stigmas, prejudice, and discrimination, as well as individualism, authoritarianism, and competition in everyday school life. Thus, we defend the thesis that ludopedagogical activities constitute a form of historical-critical teaching activity and foster the engagement of children and young people in the teaching and learning process, including those who experience learning difficulties and are often labeled and excluded. As specific objectives, we historically and dialectically reflect on the hegemony of non-critical psychological and pedagogical theories in Brazilian school education and their implications for classroom teaching practices and student formation. Subsequently, we highlight the importance of Cultural-Historical Theory and Historical-Critical Pedagogy as essential theoretical and methodological tools for teachers to understand, organize, and implement ludopedagogical activities with a historical-critical character in school education. Additionally, we emphasize the relevance of systematized knowledge and its transmission for the emancipation of children from the working class. Next, we present the hegemonic conceptions of play activity in education, identifying the dichotomy between playfulness and pedagogical practice and advancing toward its resolution through the historical-dialectical materialist method. We move toward the recognition of play and pedagogy as unified elements within ludopedagogical activity. Furthermore, we argue that this movement from syncretism to synthesis through analysis toward historical-critical ludopedagogical teaching activity is driven by the practical-theoretical experiences of the members of the Study, Intervention, and Research Group in School Education (GEIPEE) in their studies and research within public schools. We use the research conducted by the group as sources for an analytical-interpretative study, guided by the Marxian method, examining ludopedagogical activities described in three doctoral dissertations and ten master's dissertation defended by GEIPEE members between 2012 and 2020. We highlight the analytical categories of GEIPEE's collective educational work, as well as the contradictions in the teaching and learning process in schools, including the appropriation and objectivization of critical pedagogical theories; the appropriation and transmission of scientific knowledge; collective work versus fragmented work; assessment and reflection on pedagogical practice versus authoritarian and utilitarian teaching; critical-transformative conception versus the reproduction of alienated and alienating tendencies; and creativity and playfulness versus conformity and rigidity in pedagogical action. We conclude that the practical-theoretical experience within GEIPEE affirms the planning, organization, and implementation of a critical and emancipatory education through historical-critical ludopedagogical teaching activities in preschool and the early years of elementary education. These activities create the necessary conditions for students to overcome the reproduction of alienated and alienating tendencies and advance in their learning, development, and humanization process.

Key words: Education; Ludopedagogical activity; Historical-critical teaching activity; Historical-cultural theory; Historical-critical pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Periodização do desenvolvimento psíquico.....	62
Figura 2 - Gráfico com os autores que mais aparecem nos trabalhos.....	94
Figura 3 – Espiral dialética.....	214
Quadro 1 - Análise da Dissertação (Pelegriani, 2012).....	115
Quadro 2 - Análise da Dissertação (Felix, 2013).....	118
Quadro 3 - Análise da Dissertação (Nunes, 2013).....	123
Quadro 4 - Análise da Dissertação (Santos, 2013a).....	127
Quadro 5 - Análise da Dissertação (Santos, 2014b).....	132
Quadro 6 - Dissertação (Bezerra, 2015).....	136
Quadro 7 - Análise da Dissertação (Borella, 2016).....	140
Quadro 8 - Análise da Dissertação (Oliveira, 2017).....	145
Quadro 9 - Análise da Dissertação (Souza, 2017).....	149
Quadro 10 - Análise da Dissertação (Rinaldini, 2019).....	153
Quadro 11 - Análise da Tese (Felix, 2018).....	158
Quadro 12 - Análise da Tese (Nunes, 2019).....	163
Quadro 13 - Análise da Tese (Santos, 2020b).....	171

SUMÁRIO

1 Introdução.....	8
2 Educação escolar e pedagogias não-críticas: a prática docente cercada e cerceada pelo neoliberalismo entre outros problemas.....	15
2.1 Teorias educacionais não-críticas e seu trajeto histórico na manutenção da sociedade de classes.....	19
2.2 A pedagogia tradicional.....	20
2.3 A pedagogia nova.....	23
2.4 A pedagogia tecnicista.....	26
2.5 As tendências pedagógicas não-críticas hegemônicas.....	30
2.5.1 O professor diante do currículo empresarial.....	32
2.6 Proposta para o enfrentamento das pedagogias não-críticas: a defesa de uma atividade de ensino ludo-pedagógica.....	38
3 Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: uma instrumentalização teórico-metodológica necessária à compreensão da relevância educativa e formativa da atividade ludo-pedagógica.....	42
3.1 Visão histórico-cultural de desenvolvimento e crítica às concepções hegemônicas de educação.....	43
3.2 Trabalho e desenvolvimento humano na Teoria histórico-cultural.....	49
3.2.1 A importância da linguagem no desenvolvimento humano.....	53
3.3 Os fundamentos histórico-culturais da teoria da atividade e suas implicações para a atividade de ensino ludo-pedagógica.....	56
3.4 A periodização do desenvolvimento psíquico: um conhecimento necessário para o ensino ludo-pedagógico.....	60
3.5 Propostas pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil.....	69
3.6 A Pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para pensarmos a educação escolar e a escola numa perspectiva de comunidade.....	71
3.7 O trabalho educativo e a transmissão do conhecimento clássico.....	73
3.8 Convergências entre a Teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica.....	78
4 A atividade ludo-pedagógica: uma necessária atividade de ensino histórico-crítica para a transmissão de um saber necessário.....	80
4.1 A transmissão do saber sistematizado e o materialismo histórico dialético: por uma atividade de ensino histórico-crítica e ludo-pedagógica.....	81

4.2 Algumas premissas do materialista histórico dialético como método científico necessárias para compreensão da realidade.....	88
4.3 Atividade lúdica em foco: estudos para a superação das concepções hegemônicas e da dicotomia lúdico x pedagógico.....	92
4.3.1 A atividade lúdica na compreensão materialista histórico dialética.....	103
4.4 A atividade ludo-pedagógica enquanto conceito engendrado no GEIPEE.....	104
5 - O grupo de estudos, intervenção e pesquisa em educação escolar (GEIPEE), intervenções-formativas e a análise das atividades ludo-pedagógicas: por uma prática social transformadora.....	110
5.1 A trajetória do GEIPEE.....	110
5.2 Análise das atividades ludo-pedagógicas.....	113
5.3 As categorias evidenciadas nos trabalhos geipeanos.....	176
5.3.1 Apropriação e objetivação das teorias críticas.....	178
5.3.2 Transmissão e apropriação do conhecimento científico.....	181
5.3.3 Trabalho coletivo x trabalho fragmentado.....	185
5.3.4 Avaliação e reflexão da prática pedagógica x ensino autoritário utilitário.....	188
5.3.5 Concepção crítico-transformadora x reprodução de tendências alienadas e alienantes.....	191
5.3.6 Criatividade e ludicidade x conformismo e rigidez na ação pedagógica.....	194
5.4 O que fazemos: enfrentamento e superação das contradições a partir da atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica como prática social.....	197
6 Considerações finais.....	217
7 Referências.....	222

1 Introdução

Posso afirmar que a tese que ora apresento é, até esse momento de minha vida, a síntese da formação docente que tive e que a sua defesa representa muitas respostas às inquietações que trago desde a graduação em Letras em 2004, realizada numa instituição de Educação Superior da rede privada. Com o tempo, percebi que os colegas com quem me formei, trabalhei e convivi, também carregavam inquietações que transpareciam como insegurança, dúvidas e incertezas em sua trajetória de perseverança na profissão de professor.

Da equação composta pelos conhecimentos que me foram transmitidos na graduação, somados à minha atuação temporária como professor na rede pública estadual de São Paulo e a necessidade de ter um bom salário para sobreviver, resultaram vários conflitos profissionais e questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Que professor devo ser? Tais questionamentos estiveram comigo durante os anos em que ministrei aulas eventuais na rede pública estadual e mesmo na rede particular. Entretanto, o foco no trabalho com a principal finalidade de sobreviver e o contato insuficiente com teorias críticas me mantiveram num processo de alienação que me levou a não mais ver sentido na atuação como professor, além de desenvolver uma visão fatalista da educação escolar pública brasileira. Ainda assim não havia desistido de atuar na educação escolar, dado o valor que atribuo à função social do professor.

Desse modo, busquei atuar em outras áreas por meio de concursos, a maior parte deles no setor da educação. Em 2013 consegui ingressar como assistente de alunos no Instituto Federal de São Paulo, campus Birigui/SP. Ali tive a oportunidade de coordenar um cursinho popular voltado aos filhos da classe trabalhadora e percebi, mais uma vez, a importância da educação escolar para essas pessoas. Devido a isso e com as condições que esse novo emprego me ofereceu, decidi persistir na formação docente e consegui, após 10 anos, desde a conclusão de minha primeira graduação, ingressar numa universidade pública, num curso de pós-graduação *stricto sensu*, ainda na busca de responder aos meus questionamentos sobre o que ensinar, como ensinar e que professor eu deveria ser.

Os primeiros passos para esse ingresso começaram em 2016 quando fui acolhido pelo professor doutor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, professor com quem tive aulas na graduação em Letras em 2004 e que na condição de docente da UNESP-Presidente Prudente, é Coordenador do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE), lugar onde percebi o quão diferente qualitativamente é a educação na universidade pública, e que eu deveria me esforçar muito para me apropriar das teorias estudadas no grupo: a Teoria histórico-cultural, a Pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico dialético.

Após um ano de estudos no GEIPEE, ingressei em 2017 no mestrado em educação da UNESP de Presidente Prudente/SP e desenvolvi, sob a orientação do professor Tuim, a pesquisa intitulada *O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural*, dissertação que foi concluída em 2019. Naquele trabalho de dissertação, que também foi objeto de estudo nesta tese, realizei intervenções junto a alunos de um quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Birigui/SP, com o intuito de ensinar a escrita do gênero textual biográfico por meio de atividades ludo-pedagógicas, atividades já desenvolvidas pelos pesquisadores do GEIPEE desde o ano de 2008.

O processo de vivência no mestrado teve grande importância em minha vida, pois, pela primeira vez, eu conseguira um lugar na universidade pública, onde aprendi a importância da pesquisa científica para a apropriação e objetivação de conhecimentos com objetividade social e educativa para a educação escolar. Durante esse processo de formação como pesquisador no mestrado, comecei a ter mais clareza sobre o trabalho do professor e a responder os questionamentos que me inquietavam desde a minha graduação como salientei.

Em 2019, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro e com o advento da pandemia do COVID-19, fui tomado novamente pela perspectiva fatalista, que agora não se limitava à educação escolar, mas se estendia às condições de vida, trabalho, educação e saúde de toda população brasileira. Foram momentos difíceis em que passei por uma profunda e contínua tristeza, desencadeadas pela decepção com a nossa sociedade, situação que quase avançou para um quadro depressivo. Devido a isso, demorei a decidir se continuaria meus estudos num possível doutorado, mas graças à confiança em mim depositada pelo professor Tuim, me senti em condições de dar continuidade à minha vida acadêmica e hoje apresento nesta pesquisa os elementos teóricos e metodológicos que instrumentalizam a defesa de minha tese de doutorado.

Percebo hoje que a razão de minha decepção pessoal e profissional se deu pelo fato de eu ainda não haver compreendido a necessidade de se ter a chamada “paciência histórica”, como me aconselhou o professor doutor José Milton de Lima, quando da realização de minha entrevista para ingresso no mestrado, e também, à época não havia me apropriado de fato do materialismo histórico dialético, aparato teórico-filosófico epistemológico e metodológico que me auxiliaria a compreender a sociedade com olhar crítico, assim como reconhecer os sujeitos humanos e as relações sociais dialeticamente em suas múltiplas determinações históricas, culturais e sociais.

Com o ingresso no doutorado em 2021, aprofundei meus estudos nas produções teóricas marxianas, na Teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica. Foi nesse processo que reformulei os questionamentos que me acompanhavam até então. “O que ensinar?”, “Como

ensinar?” e “Que professor devo ser?”, questões que adquiriram um novo sentido quanto mais eu me apropriava dos textos da Pedagogia histórico-crítica e lembro-me especificamente do texto de Saviani (2019) *Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje*, no qual o autor formula quatro perguntas que ele denomina matriciais para colocar a educação a serviço do pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Desde então, percebi que as perguntas elaboradas por Saviani (2019) sintetizavam melhor as minhas inquietações e por isso elas perpassam, como pano de fundo, esta tese. Segundo o autor, a primeira delas “para que ensinar” nos impulsiona a compreender como a Pedagogia histórico-crítica concebe a finalidade da educação em geral e sobretudo a educação escolar, que me leva a pensar que professor devo ser. A segunda “o que ensinar” diz respeito justamente à minha dúvida em relação a que conteúdo ensinar e sobre o que os currículos deveriam conter. Compreendo que essa dúvida, que surgiu em minha trajetória de formação como professor, ainda está presente na educação escolar. Penso que isso acontece devido à influência de teorias neoconstrutivistas e da relativização do conhecimento, elaborações teóricas muito presentes nos cursos de licenciaturas e nos currículos da educação escolar básica.

A terceira e a quarta perguntas respectivamente “como ensinar” e “o que fazer” apresentadas por Saviani (2019), foram as que mais impulsionaram a defesa desta tese, pois tratam da proposta metodológica da Pedagogia histórico-crítica, das formas mais adequadas para a transmissão do conhecimento sistematizado e da postura que o professor deve assumir para colocar em prática tal proposta.

A partir desse ponto em diante, peço licença ao leitor para escrever na primeira pessoa do plural visto que a tese em si foi escrita por mim, mas isso não seria possível sem o trabalho coletivo do GEIPEE e a orientação e correção do professor Tuim, pois graças às relações que estabelecemos nesses 7 anos juntos, tive condições de avançar significativamente no meu processo de formação, desenvolvimento e humanização.

Dessa forma, no que diz respeito à organização da tese, partimos da problemática da hegemonia de teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas que, ao não objetivarem o enfrentamento e a superação das tendências alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista, fragmentam e limitam as atividades de ensino dos professores e conduzem a educação escolar para fins utilitários. Diante disso, identificamos a necessidade iminente de se propor um modelo de atividade de ensino aos professores que trabalham com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental que contribua com o enfrentamento das dificuldades de ensino e aprendizagem, se coloque a serviço do desvelamento da prática social, questione a realidade fetichizada e alienada e supere os

princípios alienados e alienantes que norteiam a formação escolar e a prática docente, como esclareceu Martins (2010).

Dessa maneira, defendemos a tese de uma atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica para alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental, sobretudo para aqueles sujeitos que demonstram dificuldades de aprendizagem, considerando que a atividade lúdica, tal como demonstramos em nossa dissertação de mestrado, favorece o envolvimento das crianças e jovens no processo de ensino na escola (Rinaldini, 2019). Assim, estabelecemos como nosso principal objetivo propor um modelo de atividade de ensino ludo-pedagógico histórico-crítica, no sentido de contribuir com professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental para a construção de uma prática educativa crítica e transformadora do real.

Como objetivos específicos começamos por refletir sobre a historicidade das teorias psicológicas e pedagógicas hegemônicas e não-críticas que têm orientado a prática docente na educação escolar no Brasil. Em seguida, traçamos o percurso histórico do desenvolvimento do conceito de atividade ludo-pedagógica utilizado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar (GEIPEE). Posteriormente, conduzimos uma análise detalhada das atividades desenvolvidas e descritas nas três teses e dez dissertações dos membros do grupo entre os anos de 2012 a 2020 e, através desse exercício de reprodução teórica do real, evidenciamos as categorias que emergiram, proporcionando uma compreensão mais profunda e elaborada de atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino de natureza histórico-crítica.

Para alcançar esses objetivos, balizamos nossa pesquisa no método materialista histórico dialético e realizamos um estudo analítico-interpretativo dos dados obtidos nas intervenções-formativas realizadas pelos membros do GEIPEE descritas e analisadas em suas dissertações e teses. Assim, por meio desse método, nosso intuito é avançar à aparência fenomênica e, a partir dela, apreender a essência do objeto, ou seja, apreendê-lo em sua estrutura e dinâmica, a fim de alcançarmos o conhecimento teórico por meio de procedimentos analíticos chegando à síntese (Paulo Netto, 2011).

No que concerne à estrutura da tese, esta é composta por 5 capítulos que serão, a seguir, brevemente apresentados.

No capítulo 1 intitulado *Educação escolar e pedagogias não-críticas: a prática docente cercada e cerceada pelo neoliberalismo entre outros problemas*, partindo da compreensão das relações histórico-sociais, percorremos e analisamos a trajetória das teorias pedagógicas não-críticas que hoje são hegemônicas e influenciam o professor na escola e a forma como prepara suas aulas. Nesse processo de análise há que se considerar a concepção de ser humano

apregoadas por essas teorias pedagógicas, as quais contam com o apoio de teorias psicológicas, que também denominamos como não-críticas.

O termo “não-críticas” é utilizado por Saviani (2008) para definir aquelas teorias pedagógicas que buscam compreender a educação a partir dela mesma e colocam em segundo plano, ou mesmo não consideram, as relações da educação com a sociedade e suas implicações para o desenvolvimento dos alunos. No decorrer desta tese também denominamos as teorias psicológicas naturalizantes, biologizantes e idealistas, devidamente criticadas por Vigotski e seus seguidores, como teorias psicológicas não-críticas, pois compreendem o desenvolvimento dos seres humanos a partir deles mesmos, sem considerar suas relações sociais e apropriações históricas e culturais como determinantes em seu desenvolvimento.

Dessa forma, nesse primeiro capítulo, nossa crítica parte da análise histórico-social de teorias psicológicas e pedagógicas não-críticas da educação e que têm se mostrado hegemônicas, influenciando sobremaneira a prática docente em sala de aula, seja por sua presença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja pela sua força na formação acadêmica inicial dos professores, e que apregoam a naturalização dos fenômenos psíquicos e mera adaptação dos indivíduos à sociedade. Torna-se importante esclarecer que voltamos nossa atenção para o fato de que não é tão simples aos professores na escola reagirem à hegemonia dessas teorias não-críticas, sobretudo porque estão submetidos a condições de trabalho opressoras e burocratizantes que pouco favorecem a sua articulação coletiva e estudos críticos para reagirem a tal situação presente no interior da escola.

É aqui que anunciamos a atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica, como forma de contribuir com os professores, não só com a proposição de um modelo de atividade de ensino como algo pronto e acabado, mas como uma proposta que valoriza e requer a apropriação de teorias pedagógicas e psicológicas críticas e que pode ser realizada nos contextos de sala de aula atuais da educação escolar brasileira com objetivo de promover avanços no processo de desenvolvimento e humanização dos alunos como poderemos constatar na análise dos trabalhos geipeanos nesta tese apresentados.

No capítulo 2, *Teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica: uma instrumentalização teórico-metodológica necessária à compreensão da relevância educativa e formativa da atividade ludo-pedagógica*, continuamos nossa análise crítica das teorias pedagógicas e psicológicas hegemônicas não-críticas e como estas servem à perpetuação da sociedade capitalista à medida que permitem a reprodução na escola, daquilo que Nunes (2019) denominou em sua tese, como tendências alienadas e alienantes de educação. Essas tendências são expressões de violência verbal e física, de estigmas, preconceitos, discriminação social,

individualismo, autoritarismo e competição reproduzidas pelos alunos na escola. Ademais, essas teorias acabam por limitar os professores a prepararem suas atividades de ensino voltadas a uma educação escolar de natureza reprodutivista e utilitarista tal como o gosto neoliberal. Assim, podemos afirmar que uma atividade de ensino, permeada por teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas, não é capaz de possibilitar o enfrentamento, tampouco a superação, das tendências alienadas e alienantes presentes na escola e promover um ensino desenvolvente e humanizador.

Portanto, nesse segundo capítulo apresentamos a importância da apropriação dos “instrumentos” oferecidos pela Teoria histórico-cultural e pela Pedagogia histórico-crítica, ambas engendradas no materialismo histórico dialético, método cuja apropriação defendemos ser necessária para compreender a dinâmica das relações sociais em suas múltiplas determinações, para se adotar uma concepção de mundo e ser humano mais fidedigna possível à realidade. Tal apropriação é indispensável para compreender a atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica capaz de superar as atividades de ensino voltadas à reprodução de tendências alienadas e alienantes próprias da educação escolar utilitarista.

Na sequência, o terceiro capítulo intitulado *A atividade ludo-pedagógica: uma necessária atividade de ensino histórico-crítica para a transmissão de um saber necessário* tem o intuito de mostrar que a atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica assim se caracteriza porque, engendrada na Teoria histórico-cultural, na Pedagogia histórico-crítica e na práxis geipeana de pesquisa intervenção-formativa, está comprometida com a transmissão do conhecimento sistematizado presente nas objetivações genéricas por meio de uma perspectiva lúdica e educativa aos filhos da classe trabalhadora.

Além disso, o capítulo também trata da relativização do conhecimento e da falsa dicotomia instaurada entre saber sistematizado versus saber cotidiano, fenômenos muito presentes na educação escolar como afirma Duarte (2008), Saviani (2011) e Facci (2004). Evidenciamos aí, a necessidade da apropriação dos conhecimentos científicos, destacando as contribuições do materialismo histórico dialético para a compreensão dos fenômenos na educação escolar e como método de pesquisa que busca a fidedignidade dos fatos e fenômenos investigados.

Na esteira dessas reflexões, trazemos a atividade lúdica ao foco e discutimos acerca do conceito de lúdico presente hegemonicamente na educação escolar e por meio de uma revisão bibliográfica em teses de programas de pós-graduação em educação que trabalharam com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo, analisamos as principais contribuições dos autores mais utilizados nos trabalhos que discutem o tema e,

buscando avançar em nossas reflexões, conduzimos a discussão de modo a enfatizar os autores histórico-culturais cuja concepção materialista histórico dialética acerca do lúdico adotamos e defendemos nesta tese. A partir da discussão apresentada nesse capítulo, tal concepção nos possibilitou evidenciar e superar compreensões espontaneístas e naturalizantes acerca da atividade lúdica na escola, bem como superar a dicotomia entre o lúdico e o pedagógico, processos indispensáveis para compreendermos a atividade ludo-pedagógica tal como engendrada nos trabalhos do GEIPEE.

No quarto capítulo intitulado *O Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE), intervenções-formativas e a análise das atividades ludo-pedagógicas: por uma prática social transformadora*, organizamos e analisamos as teses e dissertações produzidas no GEIPEE que tiveram como sujeitos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental de escolas públicas e que utilizaram em suas intervenções as atividades ludo-pedagógicas como atividade de ensino engendrada nos termos teóricos e metodológicos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica.

Para isso, elaboramos quadros com as principais atividades ludo-pedagógicas e seus resultados a fim de melhor ilustrar o seu processo de realização, seus objetivos, os sujeitos da pesquisa e a sua participação como sujeitos ativos do processo. Na sequência, discutimos sobre cada trabalho dos pesquisadores de mestrado e doutorado do GEIPEE, evidenciando as principais categorias que nos permitiram avançar na compreensão da atividade ludo-pedagógica e defendê-la como uma atividade de ensino histórico-crítica.

Sendo assim, finalizamos essa introdução que mostra a importância desta tese para o desenvolvimento de seu autor, para sua vida acadêmica e profissional e, sobretudo, para alimentar o compromisso com a transformação da sociedade, uma vez que este trabalho foi escrito tendo em mente os professores e alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental, enfatizando a importância da escola pública, com intuito de contribuir com uma prática pedagógica que seja vital para todos na escola.

Torna-se importante enfatizar, para finalizar esta introdução, que os membros do GEIPEE se reconhecem como professores trabalhadores da educação e por isso os estudos do grupo sempre estiveram na direção da emancipação humana, notadamente de alunos e professores, sem perder de vista a emancipação social pela vida da superação do capitalismo. Desse modo, esta tese, para além de buscar os objetivos aqui anunciados, trata de um reconhecimento àqueles que assumiram a carreira docente além de uma homenagem e um agradecimento aos membros do GEIPEE, especialmente ao professor Tuim e sua postura crítica e comprometida em busca de uma educação escolar humanizadora.

2 Educação escolar e pedagogias não-críticas: a prática social docente cercada e cerceada pelo neoliberalismo entre outros problemas

*Sim, a escola real apresenta muitas dificuldades,
todos nós sabemos,
no entanto, é a escola que temos
e não podemos abrir mão dela.
(Viotto Filho, 2019, p. 176).*

No livro *A educação para além do capital*, Mészáros (2008) nos mostra que a educação sob o domínio do capital adquire o status de mercadoria e, por isso, não contribui com a emancipação humana. Ao mesmo tempo, o autor afirma que é necessário um rompimento com a lógica do capital para uma educação significativamente diferente, pois [...] “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (Mészáros, 2008, p. 25).

Saviani (2011) também reconhece que a educação é sim determinada pela sociedade capitalista, mas essa determinação não é absoluta e sim relativa e na forma de ação recíproca, pois, mesmo que determinada ela também pode reagir sobre o determinante e dessa assim contribuir para a construção de uma nova sociabilidade no sentido de formar os sujeitos que realizarão as transformações sociais.

Esse reconhecimento das possibilidades e limites de uma prática educativa crítica é fundamental para não incidirmos no discurso de uma educação salvadora ou mesmo a ponto de considerá-la unicamente um meio para preparar indivíduos para a esfera da empregabilidade ou como instrumento do Estado de opressão e sem qualquer chance sair dessa condição, como apregoam as teorias crítico-reprodutivistas conforme Saviani (2008).

É importante que professores e demais profissionais da educação, e toda a sociedade, compreendam que ao mesmo tempo que a escola é utilizada como instrumento de difusão da ideologia da classe dominante, ela também oferece possibilidades de atender aos interesses e necessidades da classe trabalhadora e se constitui como campo privilegiado para engendrar nos sujeitos a crítica à sociedade capitalista e às possibilidades de sua transformação.

Para que isso aconteça, é fulcral compreender a educação escolar no seu desenvolvimento histórico-social e na possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua

manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da Pedagogia histórico-crítica ao discutir o trabalho educativo do professor, especificamente a atividade de ensino na escola.

Se considerarmos a escola pública hoje, podemos começar a pensar nas pessoas que a compõem, como professores, alunos, gestores, profissionais da cozinha, da limpeza, da manutenção, segurança e as diferentes posições que ocupam dentro da escola. Há que se considerar também o local onde a escola se encontra, se na cidade ou no campo, centro ou periferia e a sociedade em que está inserida, que no caso é a capitalista, bem como as questões político-econômicas e a influência do Estado na imposição de currículos para a escola. Além disso, não podemos deixar de considerar as disciplinas lecionadas e seus conteúdos, os momentos lúdicos e toda infraestrutura que torna possível o processo educativo.

Mas todos esses elementos elencados não estão dispostos de maneira isolada. Todos estão relacionados e buscamos aqui compreender a educação escolar em sua totalidade e o que está no centro dessa totalidade é a formação humana por meio da transmissão de uma concepção de mundo crítica e consciente que será mediada pela a atividade de ensino.

É por meio da atividade de ensino que todos esses elementos elencados acima se relacionam entre si em busca de um objetivo. E qual seria esse objetivo? Seria preparar os alunos para a esfera da empregabilidade, para a polivalência, flexibilidade e competição a fim de se adaptarem à sociedade capitalista ou o desenvolvimento de suas máximas capacidades tornando-se seres humanizados à medida que se apropriam do conhecimento sistematizado humano-genérico?

O planejamento e direcionamento da atividade de ensino definirá o objetivo da educação escolar. Para tanto, entendemos ser necessário compreender quais teorias pedagógicas e psicológicas têm se constituído historicamente como hegemônicas e que hoje resultam no alicerce que sustenta e compõe o neoprodutivismo educacional.

A partir da perspectiva histórico-social, podemos compreender a escola inserida na luta de classes na medida em que tem a possibilidade de oferecer condições para o acesso e apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola acaba sendo local de privação de conhecimentos, pois se encontra sob as imposições do capital. Compreender essa contradição é fundamental para superar as formas ideológicas de educação escolar.

Na sociedade capitalista atual existem condições objetivas para que o ser humano se emancipe, no entanto, as possibilidades de acesso e apropriação de tais condições são deturpadas pelas relações sociais que ocorrem sob o domínio do capital, tal como afirma Oliveira (1996). Esse processo se efetiva por meio de ideias e práticas sociais e educativas

alienadas e alienantes, as quais, por sua vez, atingem diretamente os seres humanos dada a sua condição de sujeitos históricos, cujo desenvolvimento não ocorre à parte da história social real e das relações sociais cotidianas, inclusive práticas vivenciadas no interior da escola que precisam ser planejadas, organizadas e realizadas no intuito de enfrentar e superar a alienação imposta pela sociedade capitalista.

É nesse sentido que orientamos a defesa de nossa tese de doutorado e para isso entendemos que é necessário discutir, compreender e superar concepções pedagógicas que reforcem e se conciliam com a lógica e a ideologia do capital, pois, segundo Marx e Engels (2007, p.47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideia [ideológica] das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

No bojo da compreensão dessa concepção própria da classe dominante que alimenta a manutenção da sociedade capitalista estão alinhadas as chamadas pedagogias orientadas pelo lema “aprender a aprender”, das competências, dos projetos e da qualidade total, pedagogias que atualmente se apresentam hegemônicas. Nas pedagogias orientadas por esses princípios existe uma forte crítica ao método tradicional de ensino, principalmente no tocante à transmissão dos conhecimentos e ao papel do professor, o qual é colocado em segundo plano e reconhecido como mero mediador ou facilitador do processo educativo. Diante de tais pedagogias, o aluno é o centro do ensino e da aprendizagem, sendo que, no processo de resolução de problemas, individual ou coletivamente, o aluno irá desenvolver a sua autonomia independente da intervenção do professor (Duarte, 2001; 2008; 2010, Martins, 2010).

Dessa maneira, consideramos ser necessário refletir sobre as diferentes teorias pedagógicas hegemônicas que vêm sendo utilizadas com a única finalidade de ensinar a pensar e agir para satisfazer as novas necessidades da economia global. Segundo Martins (2010, p.18),

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam,

o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva apresentar reflexões acerca das teorias pedagógicas hegemônicas historicamente constituídas de modo que possamos pensar sobre seu caráter contraditório e sua influência na educação escolar contemporânea. Verificaremos que o projeto neoliberal ao buscar a reestruturação produtiva exige, além da preparação para a esfera da empregabilidade (eufemismo para excedente de mão de obra) um trabalhador flexível, adaptável, empreendedor, sócio e emocionalmente competente, cujo trabalho esteja voltado para fins utilitários. Por meio dessa exigência, a sociedade capitalista procura se manter e ampliar seu domínio sobre vida da classe trabalhadora utilizando-se de teorias pedagógicas não-críticas para precarizar a escola e explorar e alienar professores e alunos.

Como já afirmamos, por ser constituída a partir de um processo histórico, a escola também apresenta a possibilidade humanizadora e aí se desvela a contradição entre a possibilidade do desenvolvimento máximo das capacidades dos indivíduos e a alienação¹, fato que aparta os sujeitos dos bens produzidos historicamente pelo gênero humano, sobretudo o conhecimento sistematizado necessário para o desvelamento do real e enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que se objetivam por meio da reprodução pelos alunos de expressões de violência verbal e física, de estigmas, preconceitos, discriminação social, individualismo, autoritarismo e competição na escola.

Sendo assim, partimos da situação atual da educação escolar constatada por teóricos críticos e também pela atuação dos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE) junto às escolas públicas para propor uma educação escolar que esteja a serviço da humanização contra as tendências alienadas e alienantes que se materializam por meio da violência verbal e física, estigmas, preconceitos, discriminação social, individualismo, estereótipos, autoritarismo, competição e o distanciamento entre o que é ensinado e as necessidades concretas dos alunos e que proponha uma atividade de ensino que faça frente à formação para fins utilitários.

¹ A alienação deve ser compreendida com sua contradição: a mediação, que leva aos conhecimentos sistematizados. A alienação nega o acesso a esses conhecimentos ou restringe os sujeitos a conhecimentos simplistas e ou equivocados e errôneos.

[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. [...] A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. (Kosik, 1969, p. 10).

Para o enfrentamento dessas condições sustentadas e perpetuadas pelo ideário pedagógico alinhado ao capital, o GEIPEE vem trabalhando em suas intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas que aqui defenderemos como uma atividade de ensino histórico-crítica para uma educação lúdica e capaz de transmitir os conhecimentos sistematizados pelo gênero humano com sentido e significado humanizador para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a fim de compreendermos melhor o processo de sujeição a que a educação brasileira vem sendo submetida historicamente e sua culminância com a proposta neoprodutivista, bem como suas contradições e possibilidades de superação dessa condição, partiremos de um breve percurso pelas ideias pedagógicas consideradas por Saviani (2008) como não-críticas e que engendraram suas vertentes neoescolanovistas, neoconstrutivistas e neotecnicistas destacando aspectos que têm influenciado sobremaneira a atividade docente ao longo da história.

2.1 Teorias educacionais não-críticas e seu trajeto histórico na manutenção da sociedade de classes

A educação trata-se de uma atividade inerente às relações sociais humanas e coincide com o processo que deu origem ao próprio ser social. A partir do momento que a espécie humana adapta a natureza às suas necessidades, apropriando-se dela para transformá-la, institui-se o processo de produção de existência humana, no qual cada sujeito vai acumulando aquelas experiências que considera eficazes e que necessitam assim ser transmitidas às novas gerações, configurando um processo educativo, conforme Saviani (2016).

Nesse processo de transformação da natureza e produção da existência humana as experiências e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade foram, paulatinamente, apropriados de forma privada por determinados grupos dominantes de cada época histórica, desde os primórdios da civilização ocidental até os dias atuais. Especificamente a classe burguesa capitalista, como principal exemplo, acabou por impor suas ideias na

educação, definindo o que os filhos da classe trabalhadora devem ou não aprender na escola até hoje. Para isso, essa classe dominante vem validando teorias pedagógicas hegemônicas que sustentam seu discurso ideológico na escola, que mascara a realidade e suas contradições, a fim de alimentar o modo de produção vigente e dificultar a superação da sociedade capitalista. Tais situações perpassam a construção das teorias pedagógicas não-críticas que garantem a manutenção da realidade social presente (Saviani, 2008).

As teorias não-críticas são aquelas que possuem em comum a ideia de integração dos indivíduos à sociedade corrigindo suas distorções por meio da educação. São elas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Discutiremos nas próximas páginas sobre essas teorias destacando suas características predominantes com vistas a compreender mais adiante suas expressões na época em que surgiram e sua trajetória até comporem o corpo das pedagogias hegemônicas no atual contexto brasileiro.

2.2 A pedagogia tradicional

Começamos pela pedagogia tradicional, alvo principal das críticas dos defensores das pedagogias pós-modernas².

[...] o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos. (Saviani, 2020, p. 80-81).

A partir desse excerto podemos verificar que a pedagogia tradicional se constituiu sob a base da pedagogia da essência³ situada na transição para a modernidade com a superação do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista. A modernidade traz consigo a revolução social que promove a formação e afirmação de uma nova classe: a burguesia. Esta nasce nas cidades e fomenta um novo processo econômico, o capitalismo. Junto a isso, abre caminho para uma nova concepção de mundo baseado no racionalismo e na laicidade. O

² A visão pós-moderna na educação está pautada na ideia de que a possibilidade de uma cultura universal (apropriação pelos indivíduos do conhecimento humano-genérico produzido historicamente) é um projeto conservador e autoritário e etnocêntrico. Dessa forma, não lida de adequadamente com as contradições presentes na sociedade capitalista e, portanto, serve à sua manutenção (Duarte, 2006).

³ Expressão formulada por Suchodolski ao final da década de 1970 e que coincide com o sentido atribuído à noção generalizada de pedagogia tradicional (Saviani, 2013; 2020).

surgimento da burguesia promove novas relações de poder ao se opor à aristocracia feudal e, num primeiro momento, aliando-se à coroa para depois entrar em conflito também com ela (Cambi, 1999).

Nesse período, a burguesia, interessada em ascender socialmente, apresenta-se como uma classe revolucionária e faz uso da filosofia da essência para criticar o domínio do clero e da nobreza argumentando que a dominação dessas duas classes era uma dominação não-natural, não essencial, evidenciando seu caráter histórico, portanto, possível de ser transformado pelos homens (Saviani, 2008)

A partir dessa filosofia da essência, a burguesia defendeu a igualdade essencial entre os homens e sua liberdade. Ao defender que a desigualdade tem um caráter histórico, a burguesia busca reformar a sociedade de modo que ela se torne igualitária à medida que supera as injustiças tipificadas pelos privilégios da nobreza e do clero. Nas palavras do autor “Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões” (Saviani, 2008, p. 31-32).

Sob esse raciocínio é que se organizam as relações de produção. O trabalhador, antes servo, vinculado à terra, agora tem a possibilidade de se desvincular dela e está livre para vender sua força de trabalho. Sobre essa suposta liberdade e igualdade entre os homens é que se estrutura a pedagogia da essência na qual o objetivo é escolarizar a todos a fim de que participassem do processo político para a consolidação da democracia que evidentemente deveria se encaixar nos termos burgueses (Saviani, 2013; 2020).

Dessa maneira, no campo educacional, a pedagogia tradicional objetivou superar a ignorância e possibilitar que os indivíduos se tornassem cidadãos por meio do ensino dos conteúdos. Aqueles que não possuísem esse conhecimento seriam considerados marginalizados e, portanto, coube à escola a tarefa de instruí-los para resolver esse problema (Saviani, 2008).

O centro dessa pedagogia é o professor responsável por transmitir o conhecimento aos alunos aos quais cabe assimilar esse conhecimento. Mizukami (1986) destaca ainda outros aspectos da abordagem tradicional no que diz respeito ao seu método:

No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor-aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. O trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então realizará os exercícios propostos. A situação é preparada e, por isso, artificial. Tal tipo de método tem por pressuposto basear a aprendizagem no exercício do aluno, **A motivação para a realização do**

trabalho escolar é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento. (Mizukami, 1986, p. 16, grifo nosso).

Um ponto a ser analisado é a característica pessoal do professor como fator central e motivador para manter o aluno interessado na aula, conforme a autora. Não discordamos que em certos casos se estabeleça uma relação de empatia entre professor e alunos e que isso possa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, mas essa questão está muito além do fator pessoal ou do autoritarismo imposto pelo professor para alcançar a atenção do aluno. O professor é um trabalhador, um profissional da educação e, por isso, deve pautar sua prática em teorias que o auxiliem a compreender as relações sociais em sala de aula e o desenvolvimento de seu aluno por meio da Educação escolar e conhecimentos apropriados nesse processo.

No que concerne ao caráter expositivo, e apesar dele, Saviani (2008) defende que a pedagogia da essência, base da pedagogia tradicional, possui seu caráter revolucionário na medida que procurou eliminar os privilégios entre as classes e na busca pela equalização social. Evidentemente, tal caráter revolucionário deve ser compreendido em seu movimento histórico protagonizado pela burguesia, como já explicitado no início deste tópico.

A igualdade tão apregoada pela burguesia revolucionária gerou a participação política das massas e com isso surge a contradição com os interesses da própria burguesia que de revolucionária passa a ser reacionária (Marx, 2010). Nesse ponto é inevitável trazer as palavras do jovem Marx que na introdução do seu livro *A crítica da filosofia do direito de Hegel* já anuncia esse movimento histórico.

[...] cada esfera da sociedade civil sofre uma derrota antes de alcançar sua vitória, cria suas próprias barreiras antes de ter superado as barreiras que ante ela se erguem, manifesta sua essência mesquinha antes que sua essência generosa tenha conseguido se manifestar e, assim, a oportunidade de desempenhar um papel importante desaparece antes mesmo de ter existido, de modo que cada classe, tão logo inicia a luta contra a classe que lhe é superior, enreda-se numa luta contra a classe inferior. Por isso, o principado entra em luta contra a realeza, o burocrata contra o nobre, o burguês contra todos eles, enquanto o proletário já começa a entrar em luta contra os burgueses. (Marx, 2010, p. 155).

Com sua ascensão, a classe burguesa buscará se manter no poder e se estabelecer como classe dominante. A partir daí seus interesses não estarão mais na transformação da sociedade, mas na sua perpetuação, na sua manutenção que engendra a luta do proletariado contra a burguesia. Nesse momento, a defesa da pedagogia da essência, da escola tradicional, não será mais vantajosa para atender aos seus interesses da classe burguesa que vai defender outro tipo

de educação para os filhos da classe trabalhadora: a pedagogia da existência, que discutiremos mais adiante (Saviani, 2008).

No Brasil, as primeiras atividades educacionais pedagógicas foram orientadas pela modalidade de pedagogia derivada da concepção tradicional de vertente religiosa devido à implantação de colégios jesuítas em 1549 subsidiados pela coroa portuguesa. A centralidade aí também está na instrução, no professor e na transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. Importante salientar que ainda que os jesuítas defendessem a hegemonia católica, não voltaram as costas para a modernidade e absorveram elementos próprios da época renascentista, sobretudo a questão do livre-arbítrio (Saviani, 2013; 2020).

No entanto, ainda que essa abordagem possibilite o acesso ao conhecimento produzido historicamente, o aluno não é compreendido como um ser histórico e em desenvolvimento. Sua atitude deve ser passiva diante do que é ensinado pelo professor. O método não se adapta às diferenças individuais que são ignoradas (Mizukami, 1986).

Em outras palavras, o método não estabelece relações com os diferentes níveis de desenvolvimento em que se encontram os alunos e aqueles que não conseguem aprender continuam marginalizados. Por isso, é preciso considerar a pedagogia tradicional como uma teoria não-crítica da educação por continuar pregando a igualdade em termos formais e tendo uma postura de redentora da sociedade (Saviani, 2008).

Nesse sentido é que Saviani (2008) afirma que a pedagogia tradicional não conseguiu alcançar seu objetivo de ajustar todos os indivíduos à sociedade, pois nem todos se tornavam bem-sucedidos. Assim começam a surgir as críticas a essa abordagem e, juntamente com o interesse da burguesia em afastar da classe proletária o acesso ao conhecimento científico, engendra-se o ideário da pedagogia nova.

2.3 A pedagogia nova

Na busca pela superação da pedagogia da essência, a pedagogia da existência⁴, sobre a qual a pedagogia nova se organiza, volta-se para o indivíduo, único, diferenciado dentro de um mundo dinâmico, em constante mutação. Nessa visão filosófica, a natureza humana é considerada mutável e determinada pela existência. (Aranha, 1994; Saviani, 2013; 2020).

⁴ A pedagogia da existência começa a tomar forma na Idade Moderna com Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) e consolida o movimento escolanovista no século XIX tendo como principal referência John Dewey (1859-1952).

A partir dessa concepção de homem mutável e com características únicas, podemos evidenciar uma primeira “curvatura da vara” iniciada pela pedagogia nova⁵. Dentre outras críticas, essa pedagogia enfatizará aquilo que a pedagogia tradicional não deu conta, a saber, as diferenças individuais.

A pedagogia nova então concebe a escola como capaz de promover a equalização social concentrando suas críticas na inadequação do modelo tradicional. Entretanto, a marginalização do indivíduo aqui não é considerada do ponto de vista do domínio ou não dos conhecimentos, mas daqueles considerados "anormais" numa espécie de biopsicologização da sociedade, sobretudo a educação e a escola. O indivíduo e suas diferenças individuais são agora colocados como temas centrais. Dessa maneira, "A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais." (Saviani, 2008, p. 7).

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 8).

Sobre essas bases se constitui a Escola Nova. É John Dewey, principal expoente do movimento escolanovista, quem sistematiza em sua produção intelectual a filosofia da Escola Nova cujo centro está na mudança de foco em relação à pedagogia tradicional como vemos na citação acima.

Alia-se a essa concepção de Escola Nova o construtivismo piagetiano que lhe servirá de base científica na qual se engendra o lema pedagógico “aprender a aprender”. Partindo do aspecto biopsicológico, Piaget afirma que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, ou seja, a inteligência não reproduz os dados da sensibilidade, mas constrói os conhecimentos. Sendo assim, o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento a partir de sua interação com o meio (Saviani, 2020).

⁵ Em referência ao que Saviani (2008) irá propor justamente para combater o avanço escolanovista.

Essas práticas da escola nova que ao longo do tempo foram sendo revigoradas pelo construtivismo, acabam fazendo com que houvesse um rebaixamento da qualidade da educação, sobretudo da escola pública destinada ao povo. A aparente equalização de oportunidades na verdade escondia a reprodução do sistema, pois foram dadas poucas chances reais para os filhos dos proletários, o que ocasionou um alto índice de evasão escolar (Aranha, 1994).

Desde então, a ideologia burguesa vem se utilizando da pedagogia escolanovista como forma de distanciar os filhos da classe trabalhadora das produções mais desenvolvidas do conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano. Mais adiante discutiremos como as pedagogias assentadas sobre o lema “aprender a aprender” têm afastado escola e os professores de sua principal finalidade: ensinar (Duarte, 2001).

Ao fazer isso sob o pretexto de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno, a pedagogia escolanovista retira da escola a tarefa de transmitir o conhecimento sistematizado e descaracteriza o papel do professor. Com isso, retira também a possibilidade da formação de sujeitos capaz de promover o desvelamento da realidade e suas contradições e, portanto, de superá-las, pois sendo não-crítica, não tem interesse em promover a transformação da sociedade (Saviani, 2008).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ocorre uma aceleração da atividade industrial e o crescimento do número de operários. Nesse contexto, a burguesia industrial incorpora o fordismo para controle da vida dos trabalhadores, mesmo fora da fábrica. Nos anos que antecederam a Revolução de 1930 e mesmo após, o projeto de hegemonia da burguesia industrial já estava sendo delineado alcançando o campo educacional. Ainda que com atividade industrial a pedagogia tecnicista estivesse apresentando seus primeiros sinais, surge em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no qual o ideário escolanovista se intensifica ao afirmar o caráter biológico que permite a cada indivíduo se educar de acordo com suas aptidões naturais, independente da ordem econômica social a qual pertence (Saviani, 2013).

Segundo Saviani (2013, p. 244) “[...] a Educação Nova assume sua verdadeira feição social, formando “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais.

Ao final do século XX o escolanovismo apresentava sinais de exaustão e frustração. Começa a se instalar a crise na pedagogia nova agravada por fatos históricos como o momento em que a União Soviética sai na frente na corrida espacial, apesar das críticas à educação russa. Isso levantou questionamentos e desconfiança quanto à educação estadunidense de onde provinha a influência da pedagogia nova. Se a educação russa era de qualidade inferior, o que

explicaria tal êxito? As escolas americanas são acusadas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos (Saviani, 2013).

Diante disso, a crença de que a pedagogia nova apresentava só virtudes em relação à pedagogia tradicional se revelou ineficaz, sobretudo na questão da marginalidade. Ainda que mais tarde tivessem surgido tentativas de uma “Escola Nova Popular”, cujos principais representantes foram Freinet e Paulo Freire, a preocupação com os métodos pedagógicos radicalizou-se e resultou na necessidade da eficiência instrumental (Saviani, 2008).

2.4 A pedagogia tecnicista

Como já afirmamos anteriormente, já no início do século XX, com a aceleração da atividade industrial, o fordismo⁶ já era de conhecimento da burguesia. Antes, porém, o taylorismo⁷ já havia estabelecido a Organização Racional do trabalho. Fato é que os modelos estabelecidos pelo taylorismo/fordismo⁸ como modelos de racionalização da produção no sistema capitalista foram aplicados à educação e incorporados pela pedagogia tecnicista (Chiavenato, 2003; Antunes, 2009).

A pedagogia tecnicista surge nos EUA e em seguida seus teóricos e técnicos passam a influenciar a América Latina. Apoia-se no positivismo empirista e considera que o conhecimento se encontra fora do sujeito, não resulta de uma construção, por isso deve haver a mudança de comportamento do aluno mediante um treinamento para desenvolver habilidades e se tornar competente (Aranha, 1994).

No âmbito da pedagogia tecnicista a educação escolar tem como objetivo promover a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos para que os indivíduos estejam aptos a competir por um espaço na ordem social capitalista. Sendo assim, busca produzir indivíduos "competentes" por meio da transmissão de informações de forma eficiente, precisa, objetiva e rápida (Luckesi, 1994).

⁶ Ainda no século XX o fordismo ganha espaço com a utilização da produção em série que se utilizaria das linhas de montagem para fabricar maior quantidade de automóveis em menos tempo e a custos menores (Chiavenato, 2003).

⁷ No taylorismo busca-se a eficiência do trabalhador a fim de aumentar a produtividade. Para isso estabeleceu a Organização Racional do Trabalho que dentre outras características apresenta a divisão especializada do trabalho, economia do tempo, incentivos salariais para o trabalhador que produzisse mais, padronização de métodos e supervisão funcional, o trabalhador apenas executa sua função (Chiavenato, 2003).

⁸ De acordo com Antunes (2009) o padrão produtivo do binômio taylorista/fordista estruturou-se com base no trabalho parcelado e fragmentado em tarefas num conjunto repetitivo de atividades. "A subsunção real do trabalho ao capital, própria da fase da maquinaria, estava consolidada" (Antunes, 2009, p. 39, grifo do autor).

Podemos afirmar que a reordenação do processo educativo baseado na neutralidade científica inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade ocorre devido à influência das ideias que buscaram reorganizar o trabalho fabril. Encontra-se aí também a base da pedagogia da competência que discutiremos mais adiante.

A escola se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, em outras palavras, preparar mão de obra qualificada para a indústria. Para isso, a pedagogia tecnicista busca transmitir o conteúdo científico voltado às exigências da tecnologia moderna cujo método de transmissão desse conhecimento se baseia no taylorismo/fordismo dando ênfase à divisão de tarefas e execução de procedimentos a partir de instruções (Aranha, 1994).

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (Saviani, 2008, p. 10-11).

Se na pedagogia tradicional o professor era o centro do processo educacional e na pedagogia nova esse centro deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista professor e aluno ocupam posição secundária como meros executores de um processo elaborado por especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. É o processo que direciona o que professor e aluno devem fazer e o que devem produzir (Saviani, 2008).

A relação entre professor e aluno se dá de forma objetiva em que o primeiro é apenas um elo entre o segundo e a verdade científica. Ao aluno cabe apenas aprender e fixar as informações sendo que a reflexão crítica sobre a realidade possibilitada pelo diálogo e por atividades como debates, discussões ou questionamentos são considerados desnecessários. O professor deve modelar as respostas apropriadas de acordo com as instruções e objetivos a fim de conseguir o comportamento adequado por meio do ensino caracterizado pelo processo de condicionamento e do reforço das respostas que se pretende ter (Luckesi, 1994).

Aqui podemos evidenciar a influência da teoria comportamentalista. De acordo com essa teoria, sendo Burrhus Frederic Skinner o autor mais difundido no Brasil, a modelagem e reforço dos comportamentos implica em recompensas e controles. Para o comportamentalismo

o que valem são os aspectos mensuráveis e observáveis, influência do empirismo no qual o conhecimento é resultado direto da experiência (Mizukami, 1986).

Sendo assim, a marginalidade combatida na pedagogia tecnicista tem a ver com a ausência de competência, eficiência e produtividade. O indivíduo deve dar sua contribuição à sociedade, deve ser produtivo. Cabe à educação proporcionar treinamento para a execução de múltiplas tarefas para desenvolver certa “autonomia” adquirida a partir do aprender a fazer (Saviani, 2008).

Com o predomínio dessas instruções impostas a professores e alunos, ocorre também o aumento da burocratização a fim de se ter o controle rígido do processo. Nesse sentido, professores são obrigados a preencher infindáveis formulários. Ao dar prioridade a esse controle, típico do sistema fabril, a pedagogia tecnicista perde de vista a especificidade da educação, as complexas mediações entre professor e aluno (Saviani, 2008).

No contexto brasileiro, em 1959, surge o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), organização empresarial, financiado por empresas nacionais e internacionais, especialmente norte-americanas, com a finalidade de combater o comunismo e o que seus membros chamavam de populismo de Juscelino. Articula-se com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que também contava com financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais para organizar atividades ligadas diretamente à educação. Essas atividades (simpósios e conferências em articulação com o governo) deram ênfase na formação de recursos humanos por meio da educação visando o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Dentre outros resultados, surge desse processo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que culminou no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), pedagogicamente orientado pela perspectiva tecnicista (Saviani, 2013).

Algo que não podemos nos furtar é conceber a história de forma dialética a partir das relações humanas. Sendo assim, no que tange ao surgimento de novas teorias pedagógicas, faz-se necessário compreender que isso não extingue por completo a presença da anterior. De acordo com Saviani (2008), na prática educativa a pedagogia tecnicista teve de dividir espaço com as condições tradicionais predominantes na escola e com a influência da pedagogia nova que exerceu grande poder atrativo sobre os educadores. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista veio gerar ainda mais descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação do trabalho pedagógico, o que agravou o problema da marginalidade.

Um outro ponto que merece destaque referente à pedagogia tecnicista é o surgimento da concepção produtivista na educação cuja base é a teoria do capital humano. Sua manifestação no Brasil começou na passagem da década de 1950 para 1960 (Saviani, 2020).

A versão originária da teoria do capital humano defendida por Theodore W. Schultz, um dos pioneiros na divulgação dessa teoria, concebia a educação como responsável por preparar as pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Após a crise da década de 1970, marcando o fim da era de ouro do desenvolvimento capitalista no século XX, a proposta integradora da teoria do capital humano que antes era a promessa do emprego se desloca para a promessa da empregabilidade. Nesse sentido a escola continua a ser uma instância integradora dos indivíduos no mercado, porém nem todos poderão se integrar, pois no mercado competitivo não há espaço para todos (Gentili, 2005).

Tal concepção presente na educação acompanha os ideais do neoliberalismo impostos no Consenso de Washington no final da década de 1980. No neoliberalismo as relações sociais são pautadas na primazia das liberdades relativas às atividades econômicas nas instituições sociais. Em virtude disso, estabelece-se o discurso da privatização a fim de criar o "Estado mínimo" que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não participa dele, pois a gestão pública estatal é vista como ineficaz. Daí surgem os discursos da má qualidade dos serviços públicos e da necessidade de sua privatização. Busca-se assim maior produtividade, estabelece-se maior competitividade com o intuito de se conseguir maior lucratividade (Ianni, 1998).

O Consenso de Washington foi um encontro que envolveu instituições e economistas de perfil neoliberal com o objetivo de discutir reformas consideradas necessárias para os países da América Latina. Esse "receituário" incluía exigências como um rigoroso equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias (cortes nos investimentos públicos, chamados de gastos), rígida política monetária e desregulação dos mercados financeiro e do trabalho, além de privatizações e abertura comercial. Essas imposições foram assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. A educação foi bastante afetada sendo colocada sob as leis do mercado (Saviani, 2013).

Ainda hoje no Brasil evidenciamos que a política neoliberal não poupa esforços para conseguir seus objetivos, sobretudo após o golpe parlamentar, político e midiático aplicado à presidenta Dilma Rousseff em 2016 e com a tomada do poder pelos governos conservadores de direita de Michel Temer e de extrema direita de Jair Bolsonaro, em que os cortes na educação, as reformas trabalhista, previdenciária e do Ensino Médio e as privatizações tiveram grande avanço, situações relacionadas ao grande retrocesso social e civilizatório em nosso país.

2.5 As tendências pedagógicas não-críticas hegemônicas

Com a crescente implantação do toyotismo, uma forma de organização de trabalho que nasce no Japão após 1945 e se propaga rapidamente nas empresas do país, a produção vincula-se à demanda visando atender às exigências individualizadas do mercado, caracterizado por trabalho operário em equipe com multivariabilidade de funções, capazes de operar simultaneamente várias máquinas (operários flexíveis e competentes), melhor aproveitamento do tempo, o *just in time*, estoques mínimos, terceirização da produção, busca da qualidade total e estabilidade no emprego vinculado a ganhos salariais de acordo com a produtividade (Antunes, 2009).

A busca pela "qualidade total", ligada ao toyotismo, visa atender às necessidades dos nichos de mercado. Nesse conceito de qualidade total está a satisfação total do cliente e o estímulo à competição na medida em que nos trabalhadores é incutida a ideia de dedicação total à empresa. Na transposição para a educação, os professores são prestadores de serviços, os alunos são clientes e a educação é um produto cuja qualidade é variável. Na verdade, os clientes das escolas são as empresas que buscam alunos qualificados para sua mão de obra que deve ser competente, engajada, ativa, flexível e competitiva (Saviani, 2013).

As empresas substituem o conceito de qualificação por competência. Nas escolas passa-se do ensino de disciplinas para competências referidas a situações determinadas em busca da qualidade total. É um processo que significa não só produzir mais em menos tempo, mas de valorizar ainda mais a mercadoria em favor da exploração por meio do trabalho alienado. Essa flexibilização dos processos nas fábricas, característica do toyotismo integra também a educação no incentivo à formação continuada de professores, doação de livros e revistas, aparelhos etc. O que se busca são os resultados (Saviani, 2013).

A concepção produtivista assume então a forma do neoprodutivismo na qual a importância está na formação escolar de trabalhadores que dispõem de flexibilidade e polivalência apoiados no domínio de conceitos gerais e abstratos, sobretudo na área da matemática. Com isso, à escola cabe formar a mão de obra que busque garantir seu espaço através da competitividade (Saviani, 2020).

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua

capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (Saviani, 2020, p. 111).

Diante dessas exigências estabelecidas pelo mercado, na educação o escolanovismo, o construtivismo e o tecnicismo são apropriados pela tendência neoliberal e são readequados para suas novas exigências dando origem ao que Saviani (2013) denomina de neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

É nesse momento que o lema “aprender a aprender” adquire uma concepção diferente. No escolanovismo esse lema se referia à valorização da convivência entre as crianças, seu relacionamento com os adultos e sua adaptação à sociedade. Os indivíduos buscariam o conhecimento por si mesmos para se adaptarem à sociedade e cumprirem um determinado papel. Na situação atual, na configuração do neoescolanovismo, o “aprender a aprender” estará ligado à necessidade de constante atualização e adaptação diante dos problemas no processo produtivo, uma postura flexível para a esfera da empregabilidade (Saviani, 2013).

Junto a essa situação, de acordo com Saviani (2020), à semelhança do que aconteceu com o escolanovismo, o construtivismo também foi modificado diante do novo contexto a partir dos anos de 1990 sendo denominado pelo autor nesse momento de neoconstrutivismo. A ênfase dos estudos piagetianos que buscavam compreender o desenvolvimento da inteligência cede lugar a uma “retórica reformista”. Esta, conforme Miranda (2005) trata-se do ressurgimento das práticas construtivistas vinculadas às reformas necessárias impostas pelo neoliberalismo, ou seja, no intuito de adequar os cidadãos ao mundo e suas novas tecnologias.

Com a tendência neoliberal a partir da década de 1990, a iniciativa privada aumenta seu domínio sobre o mercado ao passo que o Estado é reduzido bem como as iniciativas do setor público. Nesse sentido, as reformas educativas foram direcionadas para seguir a mesma lógica, ou seja, reduzir os investimentos públicos transferindo-os ou dividindo-os com a iniciativa privada e instituições não governamentais por meio de parcerias.

Com isso, o Estado fica responsável por aplicar as avaliações que serão utilizadas para direcionar os recursos de acordo com os resultados, numa espécie de controle de conduta com estímulos ou punições aos professores.

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. E pela avaliação dos resultados que se buscara garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das

agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. (Saviani, 2013, p. 439).

A partir da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), a União ficou responsável por avaliar o ensino em todos seus níveis por meio de um sistema nacional de avaliação. O governo federal instituiu exames e provas de modo a avaliar os alunos, escolas e professores a partir dos resultados obtidos e com isso direcionar a distribuição de verbas e recursos de acordo com a eficiência e produtividade (Saviani, 2013).

Diante desse cenário, devemos pensar a relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Que implicações essas imposições neoliberais têm para a educação escolar? Mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível perceber que a exigência por resultados, prazos e preparação para avaliações de larga escala exercem forte influência nas atividades de ensino do professor, pois este será cobrado pelos resultados, tal como constatamos em nossa dissertação de mestrado (Rinaldini, 2019).

2.5.1 O professor diante do currículo empresarial

Como vimos, as pedagogias contemporâneas defendem que a centralidade das atividades escolares esteja no aluno que, a partir de desafios que mobilizem seus conhecimentos, seja um sujeito ativo capaz de aprender fazendo e assim desenvolver competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alega que se trata de um documento completo e contemporâneo e que "corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro". (Brasil, 2023, p. 5)

Mas que estudante é esse a que o documento alude? Aquele que é uma rica síntese de numerosas determinações e relações, que se apresenta como concreto e com necessidades concretas ou o estudante empírico cujas necessidades não ultrapassam a esfera do cotidiano e se voltam para a produtividade, para o trabalho, onde predominam as relações pautadas no individualismo, na valorização da subjetividade sobre o conhecimento científico, em que as relações sociais são naturalizadas e seu desenvolvimento dependente somente das disposições de seu código genético?

O documento ainda afirma que visa garantir:

[...] o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2023, p. 5).

Não analisaremos aqui tais competências, mas partimos nossa análise da origem da noção de competência que está na psicologia do desenvolvimento, sobretudo de base construtivista, e a apropriação neoliberal desse conceito se dá com vistas a "[...] adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas" (Ramos, 2003, p. 95).

É com Perrenoud (1999) que a pedagogia das competências ganha destaque no Brasil. Facci (2004) afirma que a competência, defendida por Perrenoud, está associada à profissionalização de modo que o trabalhador adquira um conhecimento amplo e genérico a fim de que isso lhe possibilite adaptar-se a diferentes tarefas. Dessa forma, o sistema educacional deve passar por modificações na qual o professor, no lugar de ensinar, deve possibilitar ao aluno “aprender a aprender”.

Ao analisar a BNCC, verificamos que de fato a preocupação está voltada para os limites da vida cotidiana, para o individualismo, para a adaptação à sociedade por meio da cidadania e para o mundo do trabalho da sociedade vigente, ou seja, o trabalho alienado.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2023, p. 8).

Os professores perdem cada vez mais seu papel central no processo educativo e sujeitos às formações contínuas com o intuito de se alinharem à BNCC. Dessa maneira, deles é exigido que adquiram competências. Estas referem-se ao comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos inspirados na sociedade democrática, compreender a finalidade social da escola, dominar os conteúdos a serem socializados bem como seus significados em diferentes contextos, interdisciplinaridade, domínio do conhecimento pedagógico e o conhecimento de processos de investigação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e gerenciamento próprio do desenvolvimento profissional (Facci, 2004).

Essas competências têm a finalidade de preparar os professores para ajustarem a educação às exigências do capital. Para isso o professor precisa refletir sobre a sua prática e

propor aos alunos possibilidades de experimentar e assim potencializar suas capacidades de conhecer. Aqui entra a teoria do professor reflexivo.

Essa abordagem teve seu início na Inglaterra na década de 1960 e nos EUA, nos anos de 1980, a fim de combater a racionalidade técnica do professor, ou seja, uma reação à concepção do professor que se utilizava de técnicas e teorias científicas de forma rigorosa e instrumental. Para os defensores da teoria do professor reflexivo, o professor é um intelectual em processo contínuo de formação, cujo saber profissional se constrói a partir de suas experiências, servindo-se de conflitos cotidianos para repensar suas práticas (Facci, *idem*).

A formação reflexiva do professor dá conotação de que o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos e que estes devem “aprender a aprender”. O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais. Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo “ensinar” passa a ser substituído por “construir”. Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver (Facci, 2004, p. 74).

A partir dessas reflexões, podemos evidenciar a presença de ideias construtivistas perpassando pela pedagogia da competência e da teoria do professor reflexivo. Facci (2004) chama a atenção para o deslocamento da ênfase do ato de ensinar para o ato de construção do conhecimento por parte do aluno. Não há o planejamento preestabelecido ou metodologias ou técnicas didáticas para se seguir. O professor é apenas um animador no processo pedagógico e não cabe a ele transmitir o conhecimento científico, mas apenas facilitar o processo de aprendizagem dos alunos a partir de situações-problema acreditando-se que isso proporcione aos alunos autonomia moral e intelectual.

Os estudos que tratam do professor reflexivo [...] também apresentam esse posicionamento quando colocam que o professor é o facilitador no processo de conhecimento, valorizando, sobremaneira, a experiência prática em detrimento do conhecimento. Sua função consiste em levar o aluno a construir conhecimento, mas não é aquele que ensina ou aprende: ele mesmo tem que “aprender a aprender”, principalmente por meio da reflexão sobre sua prática (Facci, 2004, p. 126).

Analisando essas pedagogias e teorias que servem ao neoprodutivismo educacional, verificamos que seu núcleo fundamental, tanto para alunos quanto para professores, é o caráter adaptativo à sociedade vigente. Trata-se da formação de indivíduos competentes para se adaptarem às adversidades da sociedade capitalista de forma criativa, mas sem a busca da

superação radical do sistema. A criatividade a ser desenvolvida visa encontrar novas formas para melhor adaptação (Duarte, 2008).

O alcance das ideias calcadas no “aprender a aprender”, na pedagogia das competências e nos neotecnismos educacionais não se restringem à formação dos professores diluídas nas teorias pedagógicas. Para acentuar ainda mais a opressão sobre a prática docente, o currículo da educação brasileira traz em seu bojo as tendências pedagógicas hegemônicas a serviço do projeto neoliberal.

O currículo para a Pedagogia histórico-crítica deve conter o saber sistematizado necessário ao desenvolvimento do aluno. Não oferecer o acesso ao conhecimento científico é esvaziar o currículo e o ensino na educação escolar. Não se deve perder de vista que para começar a transformação da sociedade é necessário que os dominados se apropriem daquilo que os dominantes tomaram para si e tornaram sua propriedade privada. Desse modo, o trabalho educativo deve estar direcionado a responder adequadamente aos problemas postos pela prática social e que se desenvolva na sociedade contemporânea numa perspectiva transformadora (Saviani, 2016).

Por isso para o professor crítico, os alunos da escola pública, filhos da classe trabalhadora, devem se apropriar do conhecimento elaborado produzido pela humanidade. Para tanto, o currículo deve de um lado identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos para que eles se humanizem. De outro lado, concomitantemente, deve-se proceder à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011).

A realidade nos mostra, no entanto, que no processo histórico de luta pela educação escolar, a classe dominante representada por grandes grupos empresariais e organismos internacionais, tem controlado os direcionamentos dados à elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a qual surge a partir da exigência de tais grupos e organismos internacionais e prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2012) de 1996 e como parte do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que começa a ser formulada em 2015 ainda no governo Dilma Rousseff. Para o processo de produção da BNCC participam representantes de Universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente com representantes da classe empresarial organizados no Movimento pela Base Nacional Comum (Marsíglia *et al.*, 2017).

Essa organização empresarial em torno do currículo se iniciou com o Movimento pela Base Nacional Comum que teve suas origens na década de 1990, momento em que empresários buscaram aprimorar suas intervenções no campo social e na política, o que deu origem ao grupo

denominado "direita para o social" (DPS) que passou a difundir a ideia de "responsabilidade social". Tal organização tinha o objetivo de garantir as relações de hegemonia e o avanço das políticas neoliberais. Essas ações em diferentes campos da questão social incluíram a educação escolar pública que, na perspectiva desse grupo empresarial, deveria aumentar a qualidade tendo como parâmetro as avaliações externas para mensurar a taxa de retorno dos investimentos (Pina & Gama, 2020).

É na década de 1990 que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos definida pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em um evento em Jomtien (1990), projeto neoliberal que aprofunda a implantação de uma reforma educacional, sobretudo na América Latina e Caribe, restringindo a educação a conhecimentos básicos para o exercício do trabalho alienado (Marsíglia et al., 2017).

Com efeito, os princípios que fundamentam as proposições empresariais para a Educação Básica, tais como privatização, divisão técnica do trabalho educativo, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, ainda, o patamar minimalista de formação, vêm se consolidando na formação das novas gerações de trabalhadores (PINA, 2016). Assim, sob a roupagem dos lemas da educação de “qualidade” ou dos direitos de aprendizagem, o projeto educativo da classe dominante avança no país, rumo à redução dos gastos públicos e o aumento do controle do trabalho desenvolvido na escola (Marsíglia et. al., 2017, p. 113-114).

A busca de uma suposta melhoria da qualidade da educação pública a partir do projeto empresarial estabeleceu quatro pilares: a privatização, a divisão técnica do trabalho, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e o patamar minimalista de formação escolar. A DPS recorre à noção de parceria a fim de impulsionar a privatização das escolas públicas e uma de suas proposições é a privatização do currículo. Por meio desse processo o empresariado poderia determinar os direcionamentos curriculares. Para isso, o controle das atividades escolares deve ser feito com a divisão técnica do trabalho. Com essa divisão, retira-se do professor a atividade de planejamento tornando-o mero executor submetidos a formuladores pedagógicos responsáveis por definir o que seria mais eficiente e eficaz (Pina, Gama, 2020).

Essa forma de divisão técnica do trabalho se assemelha ao que já vimos aqui anteriormente na pedagogia tecnicista. Dessa forma, A DPS busca assegurar a apropriação privada do conhecimento científico, filosófico e artístico e reduzir o trabalho educativo ao

treinamento de competências e habilidades funcionais à preservação das relações sociais de dominação (Pina, Gama, 2020).

Outra forma de controle adotada pela DPS se apresenta na responsabilização educacional na qual há o oferecimento de bônus para incentivar os professores com base no desempenho dos estudantes. Para aqueles que não alcancem as metas o “incentivo” seriam punições que incluiriam até mesmo a demissão do professor. De acordo com Pina e Gama (2020, p. 350):

Os organismos empresariais consideram que as avaliações externas, às quais são submetidos os estudantes, revelam o desempenho dos professores. Assim, entendem que a definição do IDEB, que instituiu as avaliações externas como parâmetro de qualidade da educação pública, abriu espaço para responsabilizar os professores em função das metas estabelecidas. A estratégia ideológica difunde que os docentes são os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos exames. Para tanto, desconsideram os fatores extraescolares que interferem no aprendizado e, ao mesmo tempo, desqualificam os professores. Em seguida, são apresentados, como solução, os fundamentos da lógica empresarial, tais como: (a) perda de estabilidade, (b) combinação entre incentivo e sanções, (c) carreira meritocrática. Assim, difunde-se o consenso em torno da necessidade de aprofundar a lógica do mercado na educação pública.

Dessa forma, o controle por parte do empresariado permite que este estabeleça que tipo de conhecimento e para que finalidade esse conhecimento deve ser ensinado. Ocorre então um esvaziamento da formação escolar em virtude do predomínio da pedagogia das competências, da metodologia dos projetos, da aprendizagem significativa dentre outros. Podemos afirmar que a DPS visa o desenvolvimento somente do que é necessário e útil para manter o padrão dominante de sociabilidade (Pina, Gama, 2020).

Vemos aqui a presença do lema “aprender a aprender” apropriado pela classe dominante e utilizado não só nas teorias educacionais que orientam a prática docente, mas também na definição da Base Nacional Comum Curricular⁹.

É a esse objetivo que se ligam as iniciativas de privatização, divisão técnica do trabalho e responsabilização, pois, na visão empresarial, tais fundamentos devem garantir que o professor “ensine bem” segundo o parâmetro de qualidade pré-definido: deve-se aumentar o rendimento dos alunos nos testes em larga escala por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, o que

⁹ Com a superação do “Programa de Educação para Todos” pelo “Programa Todos pela Educação” a partir dos anos 2000, uma nova intervenção curricular passou a ser defendida pela classe empresarial. Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação, são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum. Passemos então à investigação sobre os princípios presentes nesse documento. (Marsíglia et al., 2017, p. 114).

significa distanciar o trabalho educativo das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, de modo a oferecer, aos futuros trabalhadores, uma escolarização restrita ao uso funcional dos rudimentos do saber (Pina, Gama, 2020, p. 352).

Dessa maneira, constatamos que também a Base Nacional Comum Curricular foi levada adiante pelos interesses do sistema capitalista ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades, competências, procedimentos e formação de atitudes sob o lema do “aprender a aprender”. O professor encontra-se então cercado pelas teorias pedagógicas hegemônicas presentes em sua formação e que suplantam em boa medida a legislação educacional brasileira.

Nesse contexto, sua prática fica restrita aos interesses da classe dominante capitalista devido aos limites por ela impostos através dos grandes grupos empresariais: adaptação, resiliência, empregabilidade precária, controle dos conteúdos e do trabalho educativo do professor.

2.6 Proposta para o enfrentamento das pedagogias não-críticas: a defesa de uma atividade de ensino ludo-pedagógica

A partir do panorama até aqui apresentado sobre a hegemonia de pedagogias não-críticas e sua apropriação e difusão pelo sistema capitalista, evidenciamos que o principal problema que se apresenta na escola relaciona-se às formas de ensino produtivistas esvaziadas do conhecimento científico e de obras clássicas consagradas ao longo da história. As pedagogias não-críticas são voltadas, exclusivamente, para as necessidades da vida cotidiana e para preparar os alunos para se adaptarem à sociedade capitalista que se utiliza, dentre outras formas, da alienação para o controle ideológico, inclusive no que diz respeito ao trabalho.

Concordamos com Facci (2004) quando afirma que:

É patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e conseqüentemente do trabalho do professor. A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. **Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode**

impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (Facci, 2004, p. 33-34, grifo nosso).

Sabemos que as questões que influenciam a prática docente abrangem também outras compreensões sobre o que é ser professor. Sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, presencia-se o mito do professor cordato, amoroso e esquece-se sua formação profissional. Somam-se a isso os baixos salários, investimentos cada vez menores na educação, mal-estar docente, desânimo, esgotamento, estresse e depressão dentre outros sofrimentos, além da ausência de uma reflexão crítica sobre a sua atuação no interior da escola. Essas situações decorrem da reprodução da alienação da vida cotidiana conforme nos orientou Facci (2004) e, sobretudo, pela ausência de possibilidades desde o chão da escola, para a superação desse nefasto processo de alienação presente na sociedade e reproduzido na escola.

De nossa parte, a fim de contribuímos com os professores para o enfrentamento das dificuldades na construção de atividades de ensino motivadoras de natureza crítica, traçamos como objetivo de nossa pesquisa de doutoramento a sistematização de um modelo propositivo de atividade de ensino histórico-crítico para crianças e jovens, que se coloque a serviço de uma prática educativa e social de natureza crítica na escola. Esse modelo, por sua vez, favorecerá, de forma lúdica e educativa, o envolvimento dos alunos para o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe à educação escolar cuja finalidade principal, como evidenciamos até aqui, tem sido preparar indivíduos para a adaptação a sociedade capitalista e reprodução de práticas sociais alienadas e alienantes.

Destacamos que a escola se apresenta para nós como um dos locais onde a transformação da realidade humana ainda é possível. Essa afirmação não parte de um otimismo ingênuo, mas é sustentada pela apropriação de teorias pedagógicas e psicológicas críticas da educação escolar e que têm sido defendidas no interior do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE) da UNESP-Presidente Prudente/SP e que nos possibilita compreender o ser humano como um ser histórico e capaz de transformar a realidade.

No interior do GEIPEE, para além da apropriação teórica, existem trabalhos de intervenção prático-teórica na realidade das escolas públicas como podemos constatar por meio das teses e dissertações produzidas pelos seus membros desde 2012 até os dias atuais. Esses trabalhos nos oferecem caminhos teóricos e metodológicos para a efetivação de processos de ensino emancipadores no interior da escola.

Sendo assim, procedemos a uma pesquisa documental/bibliográfica acerca do tema atividades ludo-pedagógicas desenvolvidas no interior do GEIPEE de 2012 até 2019 abarcando

nesse período as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas pelos membros do grupo e vinculadas ao Programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente. De acordo com Severino (2013) a pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir de registros disponíveis em documentos impressos como livros, artigos e teses entre outros. Ocorre aí a utilização de dados ou categorias teóricas já trabalhados e devidamente registrados em outras pesquisas.

Realizaremos, portanto, um estudo analítico-interpretativo dos dados obtidos nas intervenções-formativas realizadas pelos pesquisadores do GEIPEE e descritas nos trabalhos por meio dos princípios presentes no método materialista histórico dialético e considerando os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica.

Cabe ressaltar o caráter científico educativo das pesquisas intervenção-formativas realizadas no GEIPEE que consistiram em “[...] investigar e compreender a realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado, com vistas à transformação humana e social” (Viotto Filho, 2018, p. 33). Durante o processo de intervenções formativas, foram realizadas atividades lúdicas que contribuíram para a discussão acerca da melhoria da qualidade do ensino dos professores na escola e, concomitantemente, para a efetivação de processos de aprendizagem dos alunos desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentaram resultados bastante satisfatórios, sobretudo junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem por conta de defasagens de conteúdos, problemas de alfabetização, cálculos e dificuldades comportamentais na sala de aula.

Todo o processo de intervenção formativo dos pesquisadores do GEIPEE foi organizado dando ênfase aos aspectos da vida objetiva das crianças e jovens da escola, considerando suas necessidades concretas, salientando a riqueza do processo de humanização numa perspectiva lúdica e educativa favorecedora da apropriação de objetos culturais essenciais, desde as ciências, as artes, a filosofia, a história, a literatura, a cultura corporal dentre outras apropriações presentes nas objetivações genéricas produzidas historicamente pela humanidade.

Ainda que a diversidade de pensamentos expressa nas diferentes formas de compreensão da educação e metodologias de ensino seja indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico, defendemos a necessária superação de teorias e metodologias que servem às concepções neoliberais e contribuem para a manutenção da sociedade capitalista e, ato contínuo, para a perpetuação de injustiças nela produzidas. Nossa defesa evidencia o papel da educação escolar no processo de desenvolvimento de sujeitos singulares para que

conquistem a humanidade produzida historicamente e quando tratamos das questões relativas as crianças e jovens na escola, defendemos que o seu processo de ensino, diante das dificuldades encontradas, avance numa perspectiva ludo-pedagógica.

Portanto, sistematizaremos e defenderemos, a partir das obras científicas construídas pelos pesquisadores do GEIPEE, a tese da relevância educativa das atividades ludo-pedagógicas como atividades de ensino histórico-críticas dirigidas intencionalmente pelo professor com vistas ao processo de desenvolvimento e humanização de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e como forma de contribuir com os professores para a construção de uma educação escolar que não esteja voltada para fins utilitários e reprodução de práticas alienadas e alienantes, mas sim, dirigidas ao processo de emancipação humana pela via da humanização.

3 Teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica: uma instrumentalização teórico-metodológica necessária à compreensão da relevância educativa e formativa da atividade ludo-pedagógica

O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.
(Vigotski, 2010)

Neste capítulo daremos continuidade à análise crítica acerca das teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas e hegemônicas na educação, indicando como estas têm servido para a perpetuação da sociedade capitalista, uma vez que não oferecem instrumentos para o enfrentamento e superação das tendências alienadas e alienantes presentes na escola, nos discursos e práticas de alunos, professores e gestores. Tais tendências podem ser percebidas na reprodução de expressões de violência verbal e física, de estigmas, preconceitos, discriminação social, individualismo, autoritarismo e competição no interior da escola (Nunes, 2019).

Junto a essa situação, vimos que as teorias não-críticas estão presentes em parte considerável dos documentos oficiais que servem de base para a elaboração de currículos, os quais, em sua essência, enquadram os professores para planejarem e realizarem suas atividades de ensino limitadas a reprodução e adaptação dos alunos à sociedade vigente, por meio da ênfase no utilitarismo imediatista e pragmático que limita o ensino dos conteúdos mínimos que possibilitem a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho capitalista.

Tendo em vista que nosso posicionamento vai na contramão dessa lógica capitalista dentro da educação, e conscientes de que é possível enfrentá-la para superá-la, destacaremos neste capítulo, os pressupostos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, enfatizando a importância de sua apropriação enquanto instrumentos para se realizar tal enfrentamento e a superação das condições atuais sob as quais se encontra submetido o processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas.

Tanto a Teoria histórico-cultural quando a Pedagogia histórico-crítica estão engendradas no método materialista histórico dialético, que nos oferece possibilidades de pensar criticamente e compreender a dinâmica das relações sociais em suas múltiplas determinações e, a partir daí, adotarmos uma postura ativa frente às tendências alienadas e alienantes próprias da sociedade capitalista.

Em nossa tese, essa postura ativa e superadora se objetiva na realização da atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica, cujas bases teóricas estão na Teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica, o que demonstra a necessidade de

apropriação dessas teorias como instrumentos indispensáveis para se compreender nossa proposta de ensino ludo-pedagógica.

3.1 Visão histórico-cultural de desenvolvimento e crítica às concepções hegemônicas de educação

Como visto no primeiro capítulo, as teorias pedagógicas que estão hegemonicamente presentes na história da educação escolar suportadas por concepções psicológicas que buscam explicar o desenvolvimento humano a partir dele mesmo, sobretudo o das crianças e jovens, e que constam na formação dos professores das diversas licenciaturas têm, a princípio, a função de instrumentalizar a compreensão do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seres humanos, a fim de subsidiar o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino na escola.

Entretanto, essas teorias pedagógicas presentes na escola e que embasam o currículo, não se constituem a partir do materialismo histórico dialético, assim como, as teorias psicológicas que as apoiam distanciam-se de uma visão crítico-dialética e estão a serviço da classe dominante. Dessa forma, tais teorias acabam por justificar o ensino mínimo aos alunos e têm se colocado a serviço de uma educação utilitária e voltada a uma formação rasa para os sujeitos, limitada à manutenção da vida orgânica individual e à mera adaptação à sociedade capitalista.

Em movimento contrário à adaptação, evidenciamos a dialética materialista histórica na educação, considerando que Marx e Engels (2007, p. 21) defendem que todos os seres humanos precisam de condições adequadas de vida em sociedade para poderem fazer a história. Nesse sentido, os autores afirmam ser indispensável a satisfação das necessidades de produção da vida material, desde o comer, beber, morar, vestir-se, abrigar-se até outras necessidades mais complexas e também vitais, pois, “o primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades de produção da vida material”. Assim, ao longo do processo histórico de produção da vida, a cada necessidade suprida, a cada instrumento construído, novas necessidades são engendradas, sendo que este constitui-se como o primeiro ato histórico (Marx, 2007).

Desse modo Duarte (2013) destaca que o primeiro ato histórico caracteriza-se pela unidade dialética entre apropriação e objetivação. Por isso a educação escolar deve oferecer condições para que os alunos avancem em suas necessidades e conquistem a sua humanização, ou seja, para avançarem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola, o

acesso a conhecimentos humano-genéricos essenciais torna-se imprescindível. Nas palavras de Marx (2004, p. 83-84):

O homem é um ser genérico, não somente quando pratica e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, e por isso livre. A vida genérica tanto no homem quanto no animal, consiste fisicamente, em primeiro lugar, nisto: que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica e quanto mais universal o homem é do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive.

Essa situação de ensino mínimo presente na escola pública atual sustentado pelas teorias pedagógicas e psicológicas hegemônicas não tem favorecido aos alunos, tal como identificamos nas pesquisas do GEIPEE ora estudadas.

Tal processo de formação mínima na educação escolar apregoada pela sociedade capitalista volta-se à compreensão de um indivíduo abstrato cuja natureza do conhecimento está pautada em concepções maturacionistas e/ou ambientalistas que em nada contribuem para a construção de um ensino humanizador e emancipador na escola, mas limitam o desenvolvimento das crianças de modo que em vez de bem viver, apenas sobrevivam. Asbahr (2011) ainda destaca que os alunos são considerados culpados, responsáveis por sua dificuldade de aprendizagem ao terem sua condição rotulada como imaturidade. Para a autora,

Tais explicações expressam uma profunda biologização da sociedade e da educação, que reduz ao aparato biológico do indivíduo à explicação de problemas advindos da situação social e educacional, culpabilizando a vítima pelo seu próprio fracasso. Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete a teorias do desenvolvimento infantil estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias, são estas que embasam o trabalho docente. Sendo assim, apenas cabe ao professor esperar que seu aluno “amadureça” ou que seja “estimulado” adequadamente pela família (Asbahr, 2011, p. 38).

Tais concepções são extremamente limitadoras e responsabilizam exclusivamente o indivíduo pelo seu fracasso escolar e fortalecem uma concepção de desenvolvimento humano baseada no inatismo e ambientalista assim como os animais na natureza. A presença hegemônica desse pensamento na educação escolar sustenta o argumento de que a criança desenvolve seu psiquismo mesmo sem a interferência do adulto dando ênfase a aspectos pessoais, acentuando a exclusão em virtude dos fracassos e enaltecendo aqueles que obtêm

sucesso, pautando-se e reforçando o discurso da meritocracia neoliberal que perpassa as pedagogias do “aprender a aprender” e o neoprodutivismo na educação escolar, tal como afirma Duarte (2001).

Não raro, diante da hegemonia dessas concepções na educação escolar, nos deparamos com discursos que culpabilizam os alunos ou sua família por não conseguirem acompanhar o ritmo de aprendizado imposto pelo currículo. Dessa forma, devido à exigência por uma formação utilitária, alega-se que o aluno não “rende” e por isso acaba sendo rotulado como imaturo ou, numa análise materialista histórica dialética, as hipóteses para seu fracasso ficam restritas a observações superficiais, que não consideram os alunos inseridos na complexidade das relações humanas e que os determinam como seres de idade mental inferior à cronológica, limítrofe, infantil, imaturo, bobinho. Observações que não ultrapassam o aspecto aparente desses fenômenos (Asbahr, Nascimento, 2013).

O acompanhamento mais próximo e individualizado, que os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam ter, acaba sendo possível somente mediante um laudo médico que comprove a existência de alguma patologia. O problema é que se por um lado o laudo possibilita que o professor dedique mais tempo ao aluno que tem dificuldade, por outro acaba por reduzir os alunos a portadores de desajustes e desconsideram as dimensões sociais e políticas em que a escola está inserida, ou seja, em meio a uma sociedade em que existe uma disputa de classes e, portanto, todo tipo de desigualdade de acesso a condições dignas de desenvolvimento humano.

Nessa situação, os próprios alunos aprendem a reproduzir expressões das tendências alienadas e alienantes (violência verbal e física, estigma, preconceitos, discriminação social, individualismo, estereótipos, autoritarismo, competição) presentes nas relações entre os alunos durante o processo de ensino e evidenciadas nos trabalhos do GEIPEE que analisaremos mais adiante. O professor por sua vez acaba não identificando essas situações de reprodução das tendências alienadas e alienantes, pois encontra-se também imerso nelas. Daí a importância da apropriação de teorias críticas.

Ademais, em razão da constante reprodução dessas tendências alienadas e alienantes, os alunos acabam se convencendo de que possuem ou que são o problema, ou seja, eles se consideram responsáveis e até mesmo se culpam por não conseguirem aprender (Asbahr, Lopes, 2006).

A proposta de uma educação escolar crítica passa pela compreensão de que o desenvolvimento psicológico, as formas de agir, sentir e pensar dos seres humanos não são fenômenos naturais. São formas complexas de comportamento que foram social e historicamente instituídas e que não podem ser transmitidas geneticamente. Somente o processo

educativo comprometido com o ensino e com a aprendizagem é capaz de transmitir as produções humano genéricas mais elevadas (Anjos, 2023a).

A fim de enfatizar a nossa oposição frente a essas concepções hegemônicas acerca do indivíduo e da educação escolar e no intuito de propor a partir da atividade ludo-pedagógica uma atividade de ensino que avance a essa compreensão limitadora do desenvolvimento humano, tomaremos como ponto de partida a concepção de homem para a Teoria histórico-cultural.

Essa teoria considera o ser humano em processo de desenvolvimento social que procura satisfazer suas necessidades, receber orientações desse meio social para formar imagens conscientes da realidade, planejar suas ações e refletir criticamente sobre elas. Em oposição às teorias que discutimos em linhas anteriores, o que deve guiar nossa prática pedagógica são relações que o ser humano estabelece com os objetos e com os outros seres humanos e como essas atividades contribuem para o desenvolvimento do seu psiquismo. A partir dessas atividades, a Teoria histórico-cultural se propõe a estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar sua evolução, desvendar seus mecanismos de base e descrever as mudanças ocorridas em atos psicológicos (Luria, 1979).

Os estudiosos precursores da Psicologia¹⁰ histórico-cultural são Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nicolaievich Leontiev (1903-1979), sendo que é Vigotski o principal responsável por apresentar questionamentos que evidenciaram a crise nas psicologias até então predominantes e ao destacar seu caráter abstrato, biologizante, idealista e mecanicista e propor, a partir do materialismo histórico dialético, uma psicologia concreta capaz de compreender o desenvolvimento humano em sua relação real como o mundo e com os outros seres humanos (Vigotski, 2004; Luria, 2010).

Para Vigotsky, a tarefa principal para superar essa crise consistia em converter em objeto da pesquisa as formas superiores e especificamente humanas de atividade consciente e enfocá-las da ótica da análise científica, explicar por via causal a sua origem e definir as leis objetivas *a que elas se subordinam*. (Luria, 1979, p. 6, grifo do autor)

¹⁰ Em nosso trabalho, assim como no GEIPEE, escolhemos o termo Teoria histórico-cultural no lugar de Psicologia histórico-cultural em virtude da maior abrangência à medida que tomamos os pressupostos vigotskianos e seus seguidores para compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade como um sistema dialético complexo em movimento natural-histórico-social, ou seja, desde os aspectos biológicos, passando pelos motores involuntários e voluntários, psicomotores naturais e aprendidos até as funções psicológicas elementares e superiores. (Viotto Filho, 2018)

Vigotski busca então construir fundamentos teóricos para uma psicologia que se constituísse como instrumental, histórica e cultural. Instrumental, pois tem a ver com a natureza mediadora das funções psicológicas superiores (ferramentas e signos). O aspecto cultural envolve os meios como a sociedade organiza esses instrumentos para o desenvolvimento humano na sociedade e o elemento histórico funde-se com o cultural na medida em que o homem utiliza esses instrumentos para transformar o ambiente e, ao mesmo tempo, se desenvolver por meio dessa atividade (Luria, 2010).

Shuare (2017) afirma que a Teoria histórico-cultural tem como eixo principal o historicismo numa perspectiva dialética. Vigotski introduz o psiquismo no tempo, mas não o tempo de maturação ao qual cabe o homem apenas esperar, e sim o tempo no sentido do materialismo histórico, o processo de desenvolvimento da sociedade e que está ligado à atividade produtiva.

Essa nova concepção psicológica desenvolvida por Vigotski oferece elementos práticos e teóricos para avançar à visão fragmentária de ser humano propostas pelas concepções psicológicas anteriores na direção de um sujeito material, histórico e dialético. Assim, apropriando-se da epistemologia do materialismo histórico dialético desenvolvido por Marx, Vigotski compreendeu que as formas superiores do comportamento consciente têm sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, não apenas sendo determinado por este, mas também um agente ativo na criação desse mundo (Luria, 2010).

Para compreender melhor tal afirmação, é importante salientar que para a análise dessas relações é necessário superar seu aspecto aparente, algo que as demais correntes psicológicas não consideravam ou não se dedicaram suficientemente. De acordo com Vigotski (1995, p. 104)

Toda a dificuldade de análise científica está no fato de que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é necessário analisar os processos; é necessário descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz em tais processos que está por trás da forma exterior de suas manifestações.

Tendo o pensamento de Marx como principal referencial para sua teoria e apreendendo-o na sua globalidade¹¹, Vigotski concluiu que as formas superiores do comportamento humano deveriam ser compreendidas a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o

¹¹ Isso significa que Vigotski não adota Marx de forma pragmática, ou seja, extraindo imediatamente somente aquilo útil à sua pesquisa em psicologia. Para isso, apropriou-se do método de Marx. (Duarte, 2000). Defendemos que isso também se faz necessário para o campo pedagógico assim como veremos ao discutir sobre a Pedagogia histórico-crítica.

mundo exterior, relações estas em que na medida em que transforma a natureza, seu psiquismo também se transforma (Luria, 2010).

Dessa forma, Vigotski (2004) busca superar a concepção fragmentada do ser humano, apresentada até então pelas vertentes subjetivistas, comportamentalistas e idealistas da psicologia, ao defender uma ciência psicológica capaz de alcançar a verdade do fenômeno psíquico humano a partir do crivo da prática, o que pressupõe uma organização metodológica, considerando a historicidade dos fenômenos.

Consideramos que dar ênfase no caráter científico da psicologia desenvolvida por Vigotski se faz necessário, pois, em dado momento histórico, e até hoje, a Teoria histórico-cultural foi interpretada e apropriada por autores norte-americanos, europeus e sobretudo brasileiros a partir da ótica do lema "aprender a aprender" e até mesmo considerada como continuidade da teoria piagetiana. Tal fato não ocorre por acaso, mas pautado na ideologia da manutenção da hegemonia burguesa na educação que coloca a teoria vigotiskiana a serviço do universo neoliberal e pós-moderno (Duarte, 2001).

Para Duarte (2001), essa aproximação às ideias neoliberais é feita a partir de um grande esforço em descaracterizar a teoria de Vigotski desvinculando-a da filosofia marxista e do contexto político socialista. Ainda que esses autores possam afirmar que a obra de Vigotski sofreu influência do marxismo, isso não implica que eles reconheçam o materialismo histórico dialético como arcabouço filosófico da Teoria histórico-cultural, justamente por não se tratar de apenas uma "influência".

Em vista do que já foi apresentado no primeiro capítulo dessa tese acerca da educação escolar a serviço da sociedade capitalista e a fim de instrumentalizar os trabalhadores da educação para enfrentar tal condição, consideramos que cada vez mais se torna fundamental adotar a perspectiva histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos histórico-sociais na escola atual e na busca de instrumentos que os possibilitem superar o ensino voltado para os interesses da classe dominante.

Para isso, faz-se necessário conhecer a atividade social na escola a partir das suas múltiplas determinações e a Teoria histórico-cultural oferece os instrumentos teóricos e metodológicos para pensar os seres humanos singular e coletivamente em suas relações no interior da escola e propor formas de ensinar que contribuam para o desenvolvimento qualitativo de seu psiquismo (Viotto Filho, 2019).

Reiteramos, portanto, a importância de evidenciarmos elementos teórico-práticos que subsidiem as atividades de ensino ludo-pedagógicas, tal como defendidas pelos pesquisadores do GEIPEE e como possibilidade de superação do ensino utilitário, sujeito às imposições da

sociedade capitalista contemporânea, para formas qualitativas de ensino histórico-crítico possibilitadas pelas atividades lúdicas com vistas ao processo de humanização das crianças e jovens na educação escolar.

3.2 Trabalho e desenvolvimento humano na Teoria histórico-cultural

Ao estabelecermos a Teoria histórico-cultural como a ciência psicológica capaz de compreender o homem em suas múltiplas determinações, passamos a superar as concepções biologizantes e buscamos considerá-lo como um ser de natureza social e histórico, ou seja, tudo aquilo que ele tem de humano provém de sua vida em sociedade e foi desenvolvido ao longo da história. Com a Teoria histórico-cultural, o homem não depende mais de mudanças biológicas hereditárias para se humanizar, mas da apropriação dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (Leontiev, 2004).

Tal apropriação só é possível por meio da atividade vital: o trabalho. Os homens buscam modificar a natureza para suprir suas necessidades e para isso criam objetos, instrumentos e, junto a isso, os meios de produção desses objetos desde os mais simples até as mais complexas máquinas. Esses instrumentos criados tornam-se produto da cultura material, que contém em si os traços característicos da objetivação humana pois neles estão fixadas e incorporadas as ações e operações historicamente elaboradas. Com isso, o homem constrói para si os bens materiais necessários para sua sobrevivência e com o progresso da produção material se desenvolve a cultura humana, o conhecimento do mundo e do próprio homem. Desenvolve-se assim a história, a filosofia, as ciências e as artes dentre outras objetivações da humanidade.

Diante das afirmações acima, podemos reiterar, a partir de Marx, que o trabalho é uma especificidade exclusivamente humana e tem como finalidade garantir a existência de homens e mulheres e a satisfação de suas necessidades, sobretudo aquelas que não são garantidas diretamente pela natureza e tampouco por sua condição biológica. Nas palavras de Marx (2013, p. 326-327),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos

arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo.

Ao transformar a natureza por meio do trabalho para suprir suas necessidades, o homem o faz teleologicamente, ou seja, já o previu idealmente, planejando e organizando os meios para alcançar o objetivo do seu trabalho. Dessa maneira, podemos afirmar que tal ato de representar mentalmente o resultado de sua atividade influencia sobremaneira no psiquismo humano e, portanto, em seu desenvolvimento e humanização. Nessa direção, defendemos que as atividades de ensino, de modo semelhante ao trabalho, insiram os alunos em situações que exijam sua participação ativa e criem condições para que desenvolvam seu psiquismo.

No caso de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, defendemos a necessidade de atividades lúdicas de ensino na escola, privilegiando seu caráter qualitativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A depender de como essas atividades são planejadas e realizadas pelo professor, seu impacto será maior ou menor, mais ou menos qualitativo, considerando o processo de desenvolvimento da linguagem, pensamentos, memória, imaginação dentre outras funções psíquicas da criança mobilizadas na atividade do brincar e que incidirão na totalidade do seu psiquismo e formas de compreender e representar a realidade conscientemente (Nunes, 2019).

Por isso, na realização de atividades lúdicas, as crianças se deparam com situações que as colocam diante da contradição entre seu cotidiano e o não cotidiano. Nesse processo de superação por incorporação, mediado pela atividade do brincar com elementos do cotidiano, as crianças participam ativamente e reconhecem nas atividades lúdicas os sentidos e significados próprios da vida em sociedade representados nas brincadeiras. Tendo a atividade do brincar como ponto de partida, tal como afirma Nunes (2018), é possível atribuir outras ações e reflexões que a criança não poderia resolver sozinha, o que caracteriza a brincadeira como uma atividade potencializadora da zona de desenvolvimento iminente. É nesse sentido, portanto, que as atividades lúdicas e educativas (ludo-pedagógicas) possibilitam o desenvolvimento para além do cotidiano e elevam as crianças a esferas não-cotidianas de reflexão e ação, isso, claro, se o professor orientar esse processo recheando-o de conhecimentos humano-genéricos. Defendemos que as atividades ludo-pedagógicas propostas pelo professor oferecem a

possibilidade de impulsionar ainda mais o desenvolvimento das crianças na escola, reforçando o caráter vital e educativo da atividade de brincar na educação escolar.

Nas atividades lúdicas as crianças reproduzem aquilo com o que já tiveram contato na realidade, imitam o que viram e ouviram dos adultos. Esse processo, no entanto, não se resume à mera recordação e reprodução. Os elementos presentes nas experiências anteriores das crianças são reorganizados e combinados, isso constitui a base de sua atividade criadora e imaginativa. Portanto, o desenvolvimento da função psicológica imaginação é fulcral para o desenvolvimento do psiquismo na sua totalidade, pois desde as invenções mais simples, as ferramentas mais rudimentares, até a invenção da eletricidade entre outras mais complexas, todas demandam a imaginação, a ideia formada e traçada na mente mediante combinações, reorganizações e correlações (Vigotski, 1999).

Nesse sentido, as atividades ludo-pedagógicas realizadas nas intervenções-formativas em virtude da atuação dos membros do GEIPEE nas escolas públicas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se mostraram fundamentais criar condições para o desenvolvimento do sistema psicológico, sobretudo por possibilitarem a participação ativa dos alunos, motivando-os, fazendo-os refletir a partir de problematizações diante da reprodução de posturas alienadas e alienantes e possibilitando ao professor transmitir de maneira mais efetiva os conhecimentos sistematizados por meio da intervenção durante as brincadeiras como veremos mais adiante.

Desse modo, as atividades ludo-pedagógicas possuem estreita relação com o desenvolvimento do psiquismo humano ao trabalharem com os três traços fundamentais presentes nesse processo. O primeiro desses traços é a necessidade do homem para executar suas ações. Tais necessidades não estão restritas ao aparato biológico. Estas são denominadas complexas, ligadas às relações sociais e seus desdobramentos¹² (Luria, 1979).

O segundo traço fundamental está relacionado ao fato de que o homem tem a possibilidade de pensar sobre as situações para além de sua imediatez, ou seja, situações evidentes ou experiência individual direta e analisar suas conexões e dependências mais profundas, causas, desdobramentos e a partir disso interpretar a realidade e orientar sua prática, ou seja, sua atividade é mediada e não imediata (Luria, 1979).

¹² Aqui vale destacar os atos de homens e mulheres através da história que dedicaram suas vidas em prol de causas sociais. A exemplo disso temos aqueles e aquelas que morreram na luta contra a ditadura no Brasil e que ainda hoje lutam e têm suas vidas ceifadas por se contraporem abertamente aos inúmeros ataques à liberdade, ao meio ambiente, à ciência e ao povo trabalhador promovidos durante o governo de extrema direita e genocida de Jair Messias Bolsonaro.

O terceiro traço fundamental destacado pela Teoria histórico-cultural é o caráter histórico-social dos conhecimentos e habilidades do homem cuja assimilação advém da transmissão da experiência da humanidade acumulada até então por meio do processo de aprendizagem (Luria, 1979).

Compreender essas características trazidas por Luria se faz fundamental para que tenhamos claras as especificidades do desenvolvimento humano em relação aos demais animais mamíferos, sobretudo para a defesa da Teoria histórico-cultural na educação escolar e suas contribuições para o desenvolvimento do psiquismo das crianças e jovens e o papel das atividades ludo-pedagógicas para o enfrentamento de concepções que, dentre outras condições alienantes já mencionadas, defendem a adaptação dos sujeitos à sociedade vigente.

No que concerne ao último traço fundamental destacado por Luria (1979) e relacionado aos conhecimentos apropriados no processo de humanização, destacamos que o autor se refere ao processo histórico em que os objetos culturais materiais e imateriais são transmitidos às futuras gerações por meio da educação e de onde surge a necessidade do uso da linguagem. Tal processo se configura como um processo educativo intergeracional contínuo de transmissão da cultura humana.

Desse modo, a atividade dos homens, suas aptidões, seus conhecimentos e seu saber-fazer foram se cristalizando nos produtos materiais (objetos) e imateriais (conhecimentos) construídos pela humanidade e transmitido entre as gerações, o que possibilitou o desenvolvimento humano e suas aptidões motoras, psicomotoras e de comunicação social entre os seres humanos. Dessa maneira, cada geração se depara com toda uma gama de objetos e fenômenos produzidos pelas gerações anteriores e tem a possibilidade de se apropriar dessas produções humanas por meio do trabalho (atividade principal da vida adulta) e da educação (atividade própria para crianças e jovens) entre outras formas de atividade social (Leontiev, 2004).

Assim, afirmar que o trabalho é a atividade que possibilitou ao homem um salto qualitativo em seu psiquismo é defender sua natureza social em oposição à supervalorização de teorias que defendem o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de seu aparato biológico. De acordo com Leontiev (1978), apesar da base biológica que sustenta o ser humano, funções como a atenção e memória voluntária, abstração, imaginação e outras funções psicológicas superiores ligadas ao comportamento intencional só se desenvolvem na relação com o trabalho, inclusive a linguagem de significados sociais.

Nesse sentido, estamos de acordo com a Teoria histórico-cultural que defende que as funções psíquicas superiores se constituem enquanto estruturas determinadas durante o

processo de desenvolvimento cultural e representam uma forma de conduta mais complexa e superior (Vigotski, 1995).

3.2.1 A importância da linguagem no desenvolvimento humano

Quando das primeiras formas de linguagem ainda elementares, os sons estavam intimamente ligados à atividade prática, indicavam objetos acompanhados de gestos e entonações expressivas cujo significado social só era possível de ser conhecido para o sujeito diante da situação prática imediata. Com o passar do tempo, esses sons começaram a se separar das situações práticas e se constituírem como códigos independentes, culminando nas formas atuais de linguagens humanas. Essa separação da atividade prática fez com que a linguagem tivesse importância decisiva na reorganização do psiquismo humano, culminando com o processo de abstração e representação mental da situação prática (Luria, 1999).

Para além das necessidades biológicas o homem desenvolveu necessidades superiores como a aquisição de conhecimentos, de comunicação por meio de signos a medida em que trabalhava e se relacionava com outros seres humanos em sociedade. Importante destacar que Vigotski (1997) não nega a condição biológica do ser humano, entretanto, afirma que é por meio da apropriação e do uso de ferramentas (instrumentos técnicos) e dos signos (instrumentos psicológicos) que essas funções psicológicas elementares se transformam em funções psíquicas superiores, a partir das quais o homem reflete no plano de sua consciência o mundo dos objetos e das relações sociais.

Assim como o uso de um ou outro instrumento determina todo o mecanismo da operação de trabalho do ser humano, também o signo, um instrumento psicológico, e a forma como é utilizado, constitui fator fundamental que determina o processo de desenvolvimento do sistema psicológico. Dessa forma, os signos reconhecidos como objetos culturais simbólicos dotados de significados sociais, quando internalizados e utilizados, proporcionam o domínio e o controle da conduta humana e podemos afirmar que assim se estrutura o desenvolvimento cultural do ser humano (Vigotski, 1997).

Do mesmo modo também ocorre o desenvolvimento cultural da criança na sua relação com o adulto. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 150, tradução nossa):

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere à atenção voluntária, à

memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos o pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas o passo, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Nesse movimento de apropriação e objetivação (Duarte, 2013) de objetos culturais e do desenvolvimento do sistema psicológico, a criança necessita da ajuda do adulto, pois para a produção de um pensamento lógico e abstrato, bem como para a apropriação dos sistemas conceituais socialmente construídos, ela precisa deles apropriar-se e, conforme afirma Leontiev (1978), está fora de questão que a experiência individual, ainda que extremamente rica, seja suficiente para o processo de humanização.

Assim, para que a criança possa se apropriar dos objetos culturais produzidos a partir dos fenômenos objetivos da cultura material e imaterial, ela necessita entrar em relação com o mundo circundante através de outros homens, estabelecer a comunicação com eles a fim de aprender, fato que se dá em sua forma mais desenvolvida por meio da educação (Leontiev, 2004).

Na análise das teses e dissertações do GEIPEE poderemos verificar o quão presente está o diálogo entre os pesquisadores e os alunos sujeitos da pesquisa. Devido a isso, destacamos essas intervenções durante as atividades ludo-pedagógicas por seu caráter dialógico e histórico-crítico¹³.

Além disso, as atividades ludo-pedagógicas, ao possibilitarem aos alunos uma participação ativa, criaram condições para que pudessem se expressar por meio da linguagem, principalmente oral, os conhecimentos que eles trazem consigo antes mesmo de frequentar a escola. É imprescindível levar em consideração que a criança não chega à escola sem qualquer conhecimento. Na verdade, ela já carrega consigo uma série de experiências propiciadas pelo convívio em família e amigos pois, segundo Heller (2016, p. 5)

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (Heller, 2016, p. 5).

¹³ No capítulo de análise das atividades ludo-pedagógicas nas teses e dissertações do GEIPEE, discutiremos mais detalhadamente como uma categoria que chamaremos de intervenções histórico-críticas.

Em consonância com essa afirmação, Vigotski (2010, p. 109, grifo do autor) aponta que "[...] *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.*" enfatizando a experiência que a criança teve com determinados conteúdos (rudimentos da matemática, da escrita), assim como, os contatos com as diferentes formas de comunicação e expressão social e suas formas alienadas e alienantes.

Tais rudimentos do conhecimento são resultado de um aprendizado "pré-escolar", anterior ao ingresso na escola e que deve ser ampliado na educação escolar. Dessa forma, a partir da atividade que a criança realiza sozinha, ou seja, aquilo que ela já consegue executar sem a ajuda do adulto, seja a partir dos rudimentos do conhecimento ou daqueles já aprendidos na educação escolar é definido por Vigotski (2010, p. 111, grifo do autor) como "[...] *o nível do desenvolvimento efetivo da criança*¹⁴".

Ao professor, faz-se necessário reconhecer esses conhecimentos rudimentares, mas também defender a necessidade de superá-los na medida em que busca ensinar suas estruturas mais complexas. Entra em cena aqui o segundo momento que nos ajuda a evidenciar o desenvolvimento do psiquismo da criança, pois não basta identificar o nível de desenvolvimento efetivo como algo isolado, estanque, para definir o próximo conteúdo a ser ensinado. Sendo o materialismo histórico e dialético a base para a Teoria histórico-cultural, torna-se fundamental considerar as contradições que ocorrem no processo de relação entre o que a criança pode realizar independentemente com aquilo que ela consegue fazer somente com a ajuda dos adultos, entre aprender e ensinar.

Para Vigotski (2010, p.112), "com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente", ou seja, o professor assume papel preponderante ao tornar-se referência de conhecimento e ações para as crianças na escola. Afirma o autor que "a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança", ou como preferimos denominar nesse trabalho a zona de desenvolvimento iminente, fato que enfatiza o papel da educação no processo de desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos na escola.

¹⁴ Mantivemos essa tradução do conceito em itálico, porém ressaltamos que neste trabalho utilizaremos *nível de desenvolvimento atual* para nos referirmos ao nível de desenvolvimento efetivo tal como nos orienta Zoia Ribeiro Prestes em sua tese intitulada "*Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski (2010) no Brasil repercussões no campo educacional.*" Utilizaremos *zona de desenvolvimento iminente* no lugar de *zona de desenvolvimento potencial* ou *área de desenvolvimento potencial* ou *imediato*, traduções que o leitor pode encontrar em outros trabalhos. Recomendamos seguir a tradução sugerida por Prestes (2010)

Ao analisarmos esse processo como um todo, em que entram em cena dois momentos (o nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente), isso nos possibilita apreender com maior acuidade, a situação de desenvolvimento da criança, compreendendo a relação entre aquilo que ela já internalizou (intrapsicológico) e aquilo que ela internalizará paulatinamente com a transmissão de conhecimentos teórico-práticos do professor (interpsicológico) e que avançará para atributos psicológicos da criança. Compreender esse movimento como um todo e dialeticamente é fundamental para o professor planejar a atividade de ensino na escola e, dessa forma, potencializar os futuros passos e a dinâmica do processo de desenvolvimento dos alunos, inclusive intervindo de forma ativa e conscientemente, para superar as concepções alienadas e alienantes presentes na sociedade que se reproduzem na escola, tal como afirma Nunes (2019).

Assim, considerando a importância que a linguagem tem no desenvolvimento humano e o caráter dialógico presente nas atividades ludo-pedagógicas, podemos afirmar que uma atividade de ensino de caráter ludo-pedagógico é capaz de evidenciar os níveis de desenvolvimento dos alunos, bem como oferecer meios didático-pedagógicos, para que o professor possa ensinar de acordo com as necessidades concretas de cada aluno.

Adotar uma concepção histórico dialética para a compreensão do processo de desenvolvimento do psiquismo da criança, tal como temos defendido com a realização das atividades ludo-pedagógicas enquanto atividade de ensino, torna-se fulcral para a construção de uma visão crítica das formas de ensino utilitárias e hegemônicas presentes na educação escolar, sobretudo aquelas cujo mecanismo volta-se para a adaptação dos alunos e sua formação como indivíduos submetidos à reprodução da sociedade capitalista.

3.3 Os fundamentos histórico-culturais da teoria da atividade e suas implicações para a atividade de ensino ludo-pedagógica

A atividade é uma categoria central no materialismo histórico dialético, pois tendo como ponto de partida a atividade prático-sensorial e o ponto de chegada a atividade consciente, a antecipação mental dos produtos das ações, a intencionalidade, teleologia, é que se configura o desenvolvimento histórico-social dos seres humanos. A Teoria histórico-cultural, assim, considera que o conceito de atividade é um dos princípios centrais para o estudo do desenvolvimento do psiquismo e o princípio explicativo da consciência construída nas relações sociais.

Leontiev (1983) sistematizou o conceito de atividade e fundou a teoria psicológica geral da atividade. A atividade é objeto de estudo para a Psicologia histórico-cultural. A compreensão advinda da teoria da atividade de Leontiev nos permite considerar o sujeito na relação ativa (de trabalho) junto à realidade objetiva e sua transformação objetiva. Para o autor,

A atividade é uma unidade importante não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estrito, ou seja, em nível psicológico, esta unidade da vida é mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real é orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas sim um sistema que possui uma estrutura, etapas internas e conversões, desenvolvimento. [...] em quaisquer condições e formas em que transcorre a atividade do homem, qualquer estrutura que esta adote, não se pode considerá-la fora das relações sociais, da vida da sociedade. Com toda sua peculiaridade, a atividade do indivíduo humano constitui um sistema compreendido no sistema de relações na sociedade. (Leontiev, 1983, p. 66-67, tradução nossa).

É importante salientar que a natureza objetiva da atividade não fica restrita a processos cognoscitivos, mas é fundamental para suprir necessidades objetivas da vida do sujeito. É a necessidade que dirige e regula a atividade concreta do sujeito e, para que tal atividade ocorra de modo definido, deve existir um objeto que satisfaça a necessidade que, dessa forma, pode orientar e regular a atividade. Como exemplo, lembramos que, historicamente, os homens têm construído instrumentos para satisfazer suas necessidades e, ao mesmo tempo, têm produzido novas necessidades e novas atividades, superando aquelas necessidades meramente biológicas e construindo a humanidade e toda a riqueza humano-genérica, conforme esclarece Asbahr (2005). Para a autora,

As atividades humanas diferem por diversas razões: vias de realização, tensão emocional, formas etc., mas o fundamental que distingue uma atividade de outra é seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1983, p. 83). Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo. (Asbahr, 2005, p.109-110).

Podemos verificar que Asbahr (2005) elenca três elementos estruturais que compõem a atividade: necessidade, objeto e motivo, sendo que o objeto é o motivo e é importante frisar que não devem ser distintos. O motivo é o objeto. Mas, além disso, a atividade é também constituída pelo conjunto de ações que estão subordinadas a objetivos parciais, derivados do objetivo principal. É importante notar que, assim como a atividade está relacionada com o motivo, as

ações estão relacionadas com os objetivos e, portanto, além do aspecto intencional, as ações apresentam o aspecto operacional, a forma como se realizam as operações. Para Asbahr (2005, p.100) “cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação. A operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente”.

A ação é um processo que se subordina a um fim que não coincide diretamente com o motivo da atividade, mas que é consciente e por isso se caracteriza como teleológico. É necessária uma ação ou um conjunto de ações para que a atividade se concretize. Para Anjos (2017, p. 39):

A atividade humana existe como ação ou um sistema de ações e não há atividade que não esteja relacionada com uma ação ou conjunto de ações. A atividade de estudo, por exemplo, sem a ação de ler textos e livros, fazer anotações, listar dúvidas etc., não pode ser considerada uma atividade de estudo. Uma atividade de comunicação sem o ato, a ação, de falar, escrever etc., não pode ser considerada uma atividade.

Se a atividade não pode ser analisada sem ações, estas não podem ser analisadas sem as operações que são a maneira de executar uma ação e que depende das condições concretas em que a ação é realizada. Utilizando o exemplo da atividade de estudo de Anjos (2017), para fazer anotações é necessário fazer operações como posicionar-se numa mesa, pegar uma caneta, pegar papel ou outros tipos de operações como ligar o computador, abrir o programa editor de textos e digitar. Entretanto, o autor ainda ressalta:

[...] uma mesma ação pode ser efetivada por diferentes modos de execução, ou seja, diferentes operações. Porém, uma mesma operação pode realizar diferentes ações. Sentar-se à mesa pode ser uma operação que visa escrever um texto, alimentar-se, assistir uma aula ou participar de uma reunião docente. (Anjos, 2017, p. 41).

No âmbito escolar, o processo de organização pelo professor da atividade de ensino que se caracterize como vital tem como objeto a transmissão do conhecimento sistematizado ao aluno e tem como motivo articular essa transmissão às suas necessidades de aprendizagem, ou seja, a dialeticidade entre o nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente de cada aluno, o movimento em que o aluno sai de seu nível de desenvolvimento atual em direção à zona de desenvolvimento iminente com a intervenção do professor. Para isso, o professor precisa realizar ações e operações que ajudarão a dosar e sequenciar os conteúdos a serem transmitidos. Esse processo, respeitadas as singularidades dos alunos, não segue necessariamente uma sequência imutável, mas por meio de uma avaliação contínua durante o

processo, pode demandar a reestruturação da atividade. Anjos (2017, p. 41) nos ajuda a compreender tal situação:

No entanto, se uma pessoa não domina uma operação necessária para a efetivação de uma determinada ação, tal operação se transforma numa ação que, conseqüentemente, necessitará de outras operações para tornar possível sua realização. Por outro lado, uma ação pode se transformar em operação quando se torna uma condição à realização de uma ação mais complexa, ou seja, a transformação de ações em operações possibilita a realização de ações mais complexas e, por consequência, atividades mais complexas. O mesmo pode-se dizer da transformação de uma atividade em ação, ou seja, quando esta primeira torna-se parte da realização de uma atividade mais complexa. Essa transformação é importante porque é o processo pelo qual são geradas novas atividades, ou seja, novos motivos. E, por fim, uma ação pode se transformar em atividade quando seus resultados satisfazem novas necessidades humanas, engendradas no processo sócio histórico.

A exemplo disso, por vezes, em nossa pesquisa de mestrado tivemos que transmutar uma ação, que compunha a atividade previamente definida, em uma nova atividade secundária, para assim darmos conta de suprir as necessidades de apropriação de conhecimentos da Língua Portuguesa pelos alunos, os quais não tinham condições de realizar aquela ação necessária para cumprir a atividade primária previamente definida pelo professor. Portanto, é notório identificar o quanto uma atividade primária previamente definida pode ser comprometida se os alunos não tiverem condições de realizar as ações necessárias para a sua efetivação, fato que vivenciamos em nossa dissertação de mestrado durante a realização das atividades ludo-pedagógicas (Rinaldini, 2019).

Decorrente daquela intervenção-formativa vivida no mestrado, compreendemos o quanto as atividades ludo-pedagógicas reconhecidas como atividade de ensino também devem respeitar o movimento dialético presente nos níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, quando intencionalmente planejadas, as atividades ludo-pedagógicas se constituem como motivo e pressupõem a realização de ações e operações por parte dos alunos para alcançar determinado objetivo relacionado ao processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e assim, incidem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na sua totalidade.

Ao compreendemos a atividade educativa nessa concepção material, histórica e dialética proposta por Leontiev (1983), torna-se ainda mais relevante e urgente, enquanto professores, pensarmos em atividades de ensino, sendo que nesse bojo defendemos as atividades ludo-pedagógicas como possibilidade de ensino que proporcione aos alunos o contato com as formas mais desenvolvidas das produções humano-genéricas, pois a atividade, engendrada nas

condições históricas e concretas constitui a substância da consciência, forma especificamente humana de reflexo psíquico da realidade (Asbahr, 2005).

A nossa defesa das atividades de ensino ludo-pedagógicas na escola tem lugar definido, pois há que se atender as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para a continuidade do seu processo de escolarização. Nessa direção, a atividade ludo-pedagógica assume papel preponderante, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando-se como possibilidade de articular a atividade de ensino com seu objeto (o aprendizado do aluno) na medida em que propicia condições de viabilizar um trabalho educativo que seja coletivo e vital, que transmita o conhecimento sistematizado humano-genérico e que assim possa suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos em determinadas situações em que apresentam dificuldades, tanto nos jogos de papéis quanto nas atividades de estudos, para superar processos de alienação presentes na escola.

3.4 A periodização do desenvolvimento psíquico: um conhecimento necessário para o ensino ludo-pedagógico

Vigotski (2010) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Como vimos, identificar o nível de desenvolvimento do psiquismo da criança não se limita a resultados de testes que demonstrem aquilo que ela já sabe ou não. É preciso conhecer as possibilidades que a criança tem, aquilo que já sabe e o seu potencial de aprender.

Junto a essa afirmação de Vigotski (2010), outra reflexão importante e presente na Teoria histórico-cultural é a que trata da periodização do desenvolvimento humano de Daniil Elkonin (1987). De acordo com a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, o ser humano realiza atividades essenciais que movem o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, caracterizadas como atividades dominantes, principais ou guia, por meio das quais os sujeitos se relacionam objetivamente com o mundo que evidenciam determinados períodos e atividades tais como a comunicação emocional direta, a atividade objetual-manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/estudo (Facci, 2004; Leontiev, 1978;1983; Elkonin, 1987).

Segundo Pasqualini (2016, p.66),

[...] o que buscam os autores da Escola de Vigotski foi a formulação de leis que pudessem explicar as regularidades que se apresentam no curso do desenvolvimento do psiquismo. Para além de arrolar e descrever as características de cada período, a teoria busca compreender porque essas características - e não outras - estão presentes nesse período, desvelando a

relação que existe entre as diferentes características que convivem no interior de um mesmo período e iluminam sua gênese e devir.

Anjos (2023b) defende a tese de que a periodização é um plano de desenvolvimento psicológico no qual a categoria trabalho é o ponto de partida e de chegada. No que concerne à educação escolar, o ponto de partida é o trabalho educativo que deve possibilitar à criança e ao adolescente condições concretas de acesso às atividades-guia necessárias ao processo de desenvolvimento psíquico do sujeito na direção da formação para a atividade de trabalho ou atividade consciente adulta, sendo essa o ponto de chegada.

Ao compreender a periodização enquanto um plano de desenvolvimento, tendo o trabalho como ponto de partida, reafirmamos que o desenvolvimento psicológico não é um fenômeno natural e, portanto, as atividades-guia não surgem naturalmente como resultado do amadurecimento biológico, mas sim, como resultado do trabalho educativo que engendra as condições para a realização de ações condizentes com a atividade orientadora do desenvolvimento psíquico do sujeito. A importância do bom desenvolvimento das atividades-guia está no fato de que elas possibilitam, no interior de sua própria estrutura, o surgimento de novos tipos de atividade, a formação ou a reorganização dos processos psíquicos ou neoformações, responsáveis por produzir as mudanças psicológicas principais na personalidade humana (Tuleski, Eidt, 2020).

Sendo assim, um trabalho educativo tal como defendemos, a partir de atividades ludo-pedagógicas para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se fator determinante para propiciar aos sujeitos o acesso às atividades-guia orientadoras do processo de desenvolvimento na direção da produção das máximas capacidades humanas. Ou seja, é a educação escolar que propicia esse acesso.

É importante destacar mais uma vez, que não devemos compreender esses estágios do desenvolvimento como momentos estanques, mas como unidades de um sistema psicológico que se desenvolve historicamente e determinado pelas relações sociais e condições objetivas de vida e atividades sócio-culturais, que estabelecem o ritmo e as características do processo de transição de uma etapa elementar à outra mais desenvolvida e mais complexa. Segundo Facci (2004, p.73),

Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças de atividades como um todo. As mudanças observadas nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas), dentro do limite de cada estágio, estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras (Facci, 2004, p. 73).

Para melhor visualização da periodização do processo de desenvolvimento humano, segue abaixo o esquema elaborado pelo professor Ângelo Antonio Abrantes do curso de Psicologia da UNESP-Bauru.

Figura 1 - Periodização do desenvolvimento psíquico



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Fonte: (Abrantes, 2012).

O quadro acima nos ajuda a compreender a periodização do desenvolvimento humano de modo dialético e não rígido e fragmentado como se encontra em documentos oficiais. Podemos observar que existe uma totalidade entre os períodos como interdependentes.

A atividade de comunicação emocional direta é a atividade-guia que desde as primeiras semanas de vida do bebê até mais ou menos seu primeiro ano, está diretamente vinculada às relações interpessoais, sendo que a qualidade dessas relações oportunizará as transformações nos processos sensoriais, motores e de percepção do sujeito que vivencia essa atividade social.

Nesse período o bebê se comunica com os adultos por meio do choro, sorrisos, caretas, gritos e movimentos corporais massivos, período de limitada comunicação verbal, mas repleto de afetos, linguagem emocional e sentimentos de amor filial, simpatia e amistosidade com os adultos à sua volta. Esses aspectos, dentre outros, presentes principalmente na relação com os adultos, mas também com outras crianças, são enriquecidos na vivência da atividade social e vão se transformando para se tornarem a base indispensável do processo de construção e complexificação de sentimentos relevantes para a vida em sociedade (Facci, 2004).

As atividades ludo-pedagógicas podem auxiliar a atividade-guia de comunicação emocional direta à medida em que o adulto realiza ações comunicativas diretas falando, tocando, pegando no colo e se dirigindo intencionalmente com palavras e gestos e realização de movimentos com o bebê, ou mesmo, apresentando objetos que contribuem para a complexificação dos processos sensoriais, de percepção e motores necessários à formação paulatina da percepção dos objetos sua forma, tamanho, peso, volume e sua tridimensionalidade, como afirmam Cheroglu e Magalhães (2020).

A atividade objetual-manipulatória ou objetual-instrumental é engendrada paulatinamente no interior da atividade de comunicação emocional direta do bebê, e diz respeito ao momento em que a criança desenvolve ativo domínio das atividades objetais instrumentais em que sua inata inteligência prática se diversifica, graças à atuação do adulto ao apresentar à criança diferentes objetos culturais, seu nome, funcionamento e utilização social (Chaves, Franco, 2020).

Segundo Facci (2004), no período da atividade objetual-manipulatória a criança assimila os procedimentos socialmente elaborados na ação com os objetos. Para que isso ocorra é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças, como exemplos. Engendra-se aí também a linguagem, ainda que sem as funções simbólicas e atreladas à atividade prática com os objetos. Vigotski (2012, p. 16, tradução nossa) afirma que:

A infância precoce se caracteriza pela união sincrética da linguagem socializada da criança e sua ação. Em vez de agir diretamente sobre o objeto, a criança se dirige ao experimentador ou tenta, por meio da palavra, influenciar o objeto ou, finalmente, substitui a ação por palavras [...] A característica distintiva e essencial de toda essa idade é a união sincrética em um todo não sistematizado da situação social e física. Entendemos por união sincrética um nó genético de suma importância que estabelece pela primeira vez uma conexão, ainda confusa e indeterminada, entre o pensamento verbal e o prático.

O professor pode se valer das atividades ludo-pedagógicas para ensinar como as crianças podem manipular objetos, como os brinquedos que representam instrumentos do mundo adulto (ferro de passar roupa de brinquedo, bola) ou outros objetos culturais tal como uma colher para se alimentar, um livro e outros objetos que possibilitem a sua manipulação pela criança, tal como identificamos na pesquisa de Borella (2016), pesquisadora do GEEIPEE que realizou atividades ludo-pedagógicas com histórias de literatura infantil. No decorrer dessas atividades, o professor pode intervir, demonstrando o uso adequado do objeto livro, por meio

de movimentos, posicionamento das mãos, e utilização da linguagem verbal ao ler o livro para as crianças.

Esse intenso processo pelo qual a criança passa antes da idade pré-escolar, ou seja, a partir das apropriações oportunizadas pela atividade objetual-manipulatória devidamente orientada pelos adultos, possibilita às crianças aprenderem os usos sociais de certos instrumentos e ferramentas e desenvolverem habilidades físicas manipulatórias e capacidades psíquicas impregnadas historicamente nesses objetos culturais. No decorrer dessa aprendizagem em que a criança executa e reproduz as ações de outrem, novas ações surgem e se complexificam, sendo que, gradualmente a criança substitui um objeto por outro, começa a utilizar seu nome, denomina-se a si mesma na atividade e se coloca como quem executa a ação realizada pelos adultos com os objetos. Essas ações são, então, indicativos da atividade-guia posterior, a brincadeira ou jogo de papéis sociais (Lazaretti, 2020).

Para Elkonin (2009, p.258-259, *itálico do autor*),

[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.

É importante destacar que as brincadeiras das crianças não são instintivas, mas o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo ao seu redor. Se nas atividades anteriores a criança dependia do adulto, na atividade de jogo de papéis ela tenta uma relação ativa e independente com aquilo que está ao seu redor e com o mundo mais amplo. Como ela ainda não pode executar as ações do adulto como dirigir um carro, andar de motocicleta, ser um médico ou um professor, na brincadeira ela pode resolver essa contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar tais papéis sociais (Facci, 2004).

Diante disso, torna-se de extrema importância que o professor possa intervir nessa percepção que a criança desenvolve sobre o mundo. Numa atividade ludo-pedagógica em que se propõe que a criança assuma determinada profissão, cabe ao professor apresentar, valorizar e questionar as atitudes que a criança terá nesse papel social. Se reproduzir tendências alienadas e alienantes, o professor deve ajudar a criança a ampliar essa percepção do mundo. Em Nunes (2019) temos o exemplo de uma aluna que, em uma atividade ludo-pedagógica, decide ser médica para que possa ganhar muito dinheiro. Nesse momento o pesquisador enfatiza que o papel social do médico é, prioritariamente, curar pessoas de doenças. Esta intervenção

formativa intencional e crítica do professor na atividade ludo-pedagógica busca ampliar e superar a compreensão alienada inicial da aluna.

À medida que jogo de papéis evolui, a criança passa a ter novas necessidades psicológicas e ocorre a transição para uma nova fase de desenvolvimento psíquico, notadamente marcado socialmente pela entrada da criança na escola, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse estágio, o círculo de relações da criança se amplia, sobretudo na relação com os professores na escola e ao assumirem a atribuição de deveres, tarefas e realização de atividades verdadeiramente importantes socialmente. (Leontiev, 2004)

Esse é um período de muitas mudanças para a criança, a qual agora assume a posição social de aluno, não mais de uma criança que se satisfazia com jogos e brincadeiras de ‘faz de conta’. Para Facci (2004, p. 70)

O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino.

A assimilação ou a apropriação na escola, do conhecimento sistematizado pela humanidade e presente nas diferentes disciplinas do currículo escolar, é o processo em que o aluno reproduz procedimentos historicamente formados e transforma tais objetos presentes na realidade escolar, e que estão presentes na sociedade, em elementos de sua subjetividade individual. É a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados e presentes nas ciências, por exemplo, que o pensamento teórico se desenvolve e engendra a capacidade de reflexão, análise e planificação mental dentre outras características psíquicas eminentemente humanas (Davidov, Márkova, 1987; Davidov, 1988).

Por meio das atividades ludo-pedagógicas, a apropriação das artes, das ciências e da filosofia torna-se muito mais significativa para o aluno, pois ele vivencia essas situações e delas participa ativamente na aula. A atividade ludo-pedagógica planejada e aplicada pelo professor, oferece meios para que o aluno tenha o sentimento de pertencimento àquela atividade, de modo que se sinta responsável e, por isso, se dedique a ela, ao mesmo tempo que aprende os conteúdos transmitidos no decorrer da atividade. Nos trabalhos do GEIPEE foi possível perceber situações em que os alunos se esforçam para realizar as tarefas a eles atribuídas pelos pesquisadores, sentindo-se sujeitos do processo de aprendizagem na escola.

Restam ainda as atividades-guia comunicação íntima pessoal e a atividade profissional de estudo. A discussão sobre essas atividades extrapola os objetivos desta tese, uma vez que os trabalhos do GEIPEE, fonte na qual nos baseamos para defender a atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica, limitam-se a pesquisas com sujeitos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação escolar. Ainda que tenhamos elementos para afirmar que as atividades ludo-pedagógicas podem contribuir também para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes, jovens e até mesmo adultos, deixaremos essa discussão para trabalhos futuros. Por ora, é importante compreender como essas atividades-guia estão engendradas umas às outras e como a intervenção dos professores nesses momentos é indispensável para o bom desenvolvimento dos sujeitos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, assim como as atividades-guia dos sujeitos não devem ser entendidas de forma isolada, o surgimento de uma nova atividade-guia não elimina a anterior, a qual apenas perde seu status de principal. Essa transição entre as etapas pode ser melhor evidenciada por aquilo que Vigotski identificou como “crises”, que são situações que produzem mudanças bruscas e rupturas na personalidade da criança e podem ser responsáveis por comportamentos difíceis tais como desobediência, contestação e negativismo em relação às exigências dos adultos (Facci, 2004).

Segundo Anjos (2023b, p.236),

As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades-guia não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade. Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo.

A situação preconizada pelas “crises” se agrava no interior da sociedade capitalista que não leva em consideração o processo de periodização do desenvolvimento humano na sua totalidade e educa os sujeitos, fundamentalmente, para reproduzirem aspectos técnicos e operacionais de determinadas atividades sociais, sendo que as atividades educativas também se inserem nessa situação (Elkonin, 1987).

Esclarecemos, entretanto, que a atividade de ensino que ignora a periodização do desenvolvimento psíquico, tal como nos apresenta a Teoria histórico-cultural, não é capaz de promover a mediação cultural adequada para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pelo contrário, ao manter-se no ensaio e erro pedagógico, limita o processo de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola. Nossa tese, ao propormos a atividade de ensino ludo-pedagógica, dispõe-se a superar o ensino por ensaio e erro, pragmático e tecnicista tão presente na escola, e colocar no seu lugar, uma forma científica de ensino baseada nos pressupostos da Teoria histórico-cultural e especificamente na Teoria da periodização do desenvolvimento de D. Elkonin, e outros autores histórico-culturais.

O psiquismo é o reflexo subjetivo da realidade objetiva formado no cérebro por meio de um sistema funcional complexo que se constitui por funções psicológicas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento. A partir da mediação cultural que se caracteriza pela apropriação e uso de instrumentos técnicos (ferramentas) e de instrumentos psíquicos (signos), essas funções psicológicas avançam de seu aspecto elementar biológico limitado a estímulos e respostas para a forma especificamente humana denominada pela Teoria histórico-cultural como funções psicológicas superiores (Anjos, 2023b).

Como já discutimos em linhas anteriores deste capítulo, nas escolas da realidade brasileira existe uma recorrente queixa por parte dos professores que acaba se tornando um rótulo para as crianças. Acaba-se adotando discursos de que os alunos não aprendem porque só querem brincar e que são imaturos, pois não compreendem a importância do processo de ensino do professor em sala de aula, assim como, não compreendem a importância dos conteúdos abordados na escola (Asbahr, Nascimento, 2013; Rinaldini, 2019).

Diante dessa situação, precisamos compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, para que não nos fixemos em aspectos imediatistas apresentados pela aparência dos fenômenos e que motivam a maioria das queixas emitidas pelos professores, que rotulam a atitude “difícil” das crianças diante do ensino tradicional, tecnicista, pragmático e reproducionista presente na educação escolar.

A Teoria histórico-cultural se opõe à análise superficial da periodização do desenvolvimento do psiquismo e propõe compreendê-la apreendendo as determinações essenciais e a dinâmica de processo de desenvolvimento humano e transição entre os períodos de desenvolvimento, considerando as atividades sociais que motivam os sujeitos a ação, a aprendizagem e ao desenvolvimento.

Torna-se fundamental que os professores superem e avancem a essas concepções aparentes engendradas pelo contato superficial com os fenômenos em sala de aula. Nesse sentido, a teoria da periodização do desenvolvimento tem contribuições fulcrais que influenciarão sobremaneira no planejamento e realização de atividades de ensino que serão

mediações culturais capazes de promover o desenvolvimento integral dos alunos na escola. Tal como afirma Anjos (2023b, p. 237),

A qualidade da mediação cultural possibilita o desenvolvimento qualitativo da consciência (do ser consciente), ou seja, do atributo especificamente humano do psiquismo que se desenvolve como um processo integral, não por meio de funções isoladas, mas por relações interfuncionais. De acordo com Vigotski (2018), esse sistema funcional sofre mudanças em cada etapa do desenvolvimento humano, ao passo que o desenvolvimento de cada função depende do sistema em que ela se encontra. Assim, o desenvolvimento da consciência como um todo vai determinar o de cada função isoladamente, isto é, de cada forma isolada de atividade consciente.

Assim, uma atividade de ensino que leve em consideração a periodização do desenvolvimento humano em sua totalidade, sobretudo o coerente desenvolvimento das atividades-guia, pode concorrer para a construção de um bom ensino que se adiante ao desenvolvimento e respeite as particularidades psicológicas e supra as necessidades do aluno concreto reconhecido como síntese de muitas determinações.

Portanto, a atividade ludo-pedagógica torna-se importante no atendimento das necessidades dos sujeitos na escola e coloca-se como uma atividade de ensino que se apresenta antagônica àquelas pautadas nas teorias hegemônicas pedagógicas e psicológicas não-críticas. A atividade de ensino ludo-pedagógica é capaz de compor com as atividades-guia um escopo científico-educacional de formação humana na escola, superando o ensino conservador tradicional e ainda questionando as queixas escolares emitidas pelos professores que meramente rotulam, culpabilizam e patologizam os alunos, induzindo à medicação dos problemas escolares que acabam por rotular, discriminar e excluir muitas crianças do processo educacional por apresentarem certas dificuldades de aprendizagem, as quais poderiam ser resolvidas ou minimizadas, se o ensino não se limitasse a adaptar os sujeitos às demandas da sociedade capitalista e seu caráter utilitário, pragmático, imediatista e competitivo.

Nesse sentido, a atividade ludo-pedagógica se coloca como atividade de ensino histórico-crítica capaz de suprir as necessidades de cada momento da periodização do desenvolvimento humano, apresentando-se como alternativa ao ensino utilitário e pragmático que não visa produzir o desenvolvimento integral dos alunos, mas somente prepará-los para se adaptarem à sociedade capitalista sem questioná-la. Diante a recusa dessa forma de ensino tradicional e adaptativo, muitos alunos são rotulados de rebeldes, problemáticos e difíceis. Por não corresponderem aos padrões esperados, são culpabilizados, estereotipados, sofrem todo tipo de preconceitos e tornam-se vítimas do conhecido fracasso escolar (Salomão, 2024).

Por isso, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a atividade ludo-pedagógica tem condições de ajudar os alunos em suas dificuldades, como foi possível constatar nos trabalhos do GEIPEE. Seu objetivo, ao se caracterizar como uma atividade de ensino histórico-crítica humanizadora, é propiciar vivências lúdicas e educativas significativas aos alunos, a fim de que se apropriem dos conhecimentos científicos necessários para a realização do seu processo educacional escolar, para a sua vida em sociedade como um sujeito humanizado, emancipado e livre.

Neste trabalho, defendemos que as atividades-guia de brincadeira de papéis e a atividade de estudo podem se tornar mais exitosas por meio de atividades de ensino de caráter ludo-pedagógico e histórico-críticas, dado que estas atividades são capazes de promover o acesso a objetos culturais materiais e simbólicos essenciais, ao serem organizadas pelo professor de maneira direta e intencional, proporcionando vivências e situações imaginativas e criativas por meio de um jogo ou brincadeira em que as crianças e jovens possam assumir diferentes papéis sociais e vivenciar relações sociais significativas. A intervenção educativa e lúdica do professor nesse processo é indispensável, para que os alunos possam reproduzir e reconfigurar as atividades presentes no mundo adulto numa perspectiva lúdica, pueril e divertida, sem perder o seu caráter educativo humano-genérico (Duarte, 1983).

Na esteira dessas reflexões, há que se repensar o ensino, como é organizado e realizado no interior da sala de aula. Considerando as contribuições da Teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano, há que se adotar, ainda, uma pedagogia alinhada a atividades de ensino que engendrem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das máximas capacidades humanas: a Pedagogia histórico-crítica.

3.5 Propostas pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil

Conforme a discussão apresentada no primeiro capítulo, vimos o predomínio de correntes pedagógicas não-críticas na educação escolar e como tais vertentes se alinharam aos interesses da classe dominante e culminaram na estruturação de uma forma de neoprodutivismo educacional, sua influência no esvaziamento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na escola e sua filiação a formas de adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista.

Nesse momento, antes de discutir propriamente a Pedagogia histórico-crítica, discorreremos de maneira breve sobre as correntes pedagógicas de viés crítico que a antecederam no sentido de mostrarmos o processo histórico que engendrou a construção do pensamento crítico na pedagogia brasileira.

No período da primeira república, partidos e centros socialistas e partidos operários defenderam o ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional, entretanto, essas organizações ainda não explicitaram uma concepção pedagógica que orientasse os procedimentos de ensino (Saviani, 2019; 2013).

Já as ideias anarquistas demonstraram alguma preocupação com a educação no século XIX com sua crítica à educação burguesa e a formulação própria de uma concepção pedagógica cultivada e posta em prática por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais em escolas autônomas, autogeridas e aquelas conhecidas como Escolas Modernas de cunho libertário, chegando até mesmo a serem perseguidas pela polícia no Brasil e fechadas em 1919 (Saviani, 2019; 2013).

Nos anos de 1920, devido à experiência soviética, as ideias comunistas ganham força. Surge então o Partido Comunista no Brasil em 1922 que defendeu a ajuda econômica às crianças pobres a fim de viabilizar sua frequência à escola, abertura de escolas profissionais dando continuidade às escolas primárias, melhores condições do magistério primário e subsídio às bibliotecas populares. No entanto, não houve dedicação à formulação de uma concepção pedagógica pelo partido, provavelmente devido ao seu maior envolvimento com a revolução democrático-burguesa com vistas à revolução socialista (Saviani, 2019; 2013).

Nos anos de 1930, ainda que houvesse defensores das ideias anarquistas e marxistas, o Estado Novo não permitiu que propostas pedagógicas de esquerda tivessem espaço e as forças progressistas, a contragosto, acabaram se alinhando em torno da proposta liberal (Saviani, 2019; 2013).

Com o processo de abertura democrática após o golpe de 1964, houve um conjunto de mobilizações populares, de educadores e das universidades em torno das eleições diretas para presidente da República. Esses fatores propiciaram um campo fértil para o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Essas propostas, entretanto, continham certa heterogeneidade que iam desde liberais progressistas até radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e fundamentação marxista. Em suma, essas propostas poderiam ser agrupadas em duas modalidades: a centrada no saber popular e autonomia de suas organizações e outra pautada na educação escolar que valorizasse o acesso da classe popular ao conhecimento sistematizado como forma de liberdade (Saviani, 2019; 2013).

A primeira modalidade tem sua inspiração principalmente na teoria difundida por Paulo Freire e estabeleceu fortes ligações com os grupos da "teologia da libertação" da Igreja católica em conjunto com ideias libertárias anarquistas tendo como principal referência política o Partido dos Trabalhadores (PT). No caso da segunda modalidade, ainda que a orientação teórica

tenha seu apoio no marxismo, há diferentes aproximações: aquela que mantém como referência a visão liberal, tendo o marxismo apenas como instrumento de crítica às desigualdades sociais e igualdade de acesso e permanência nas escolas com o mesmo padrão de qualidade e a tendência que, buscando compreender os fundamentos do materialismo histórico, propõe uma educação que se oponha à visão liberal (Saviani, 2019; 2013).

Dentre essas modalidades críticas, queremos enfatizar a Pedagogia histórico-crítica a qual consideramos capaz de contribuir com orientações na prática educativa que não somente se opõem à visão liberal, mas que apresentam possibilidades para a transformação da realidade em busca da emancipação humana por meio da educação escolar. Além disso, nos oferece subsídios teóricos para defendermos a atividade ludo-pedagógica enquanto uma atividade de ensino histórico-crítica, essencial para o processo de formação humana, superação da alienação e construção coletiva da emancipação social.

3.6 A pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para pensarmos a educação escolar e a escola numa perspectiva de comunidade

Ao final da década de 1970, em meio ao predomínio de teorias pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas, surge a Pedagogia histórico-crítica tendo como seu principal precursor o professor Dermeval Saviani. De acordo com Saviani (2019, p. 44):

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP, em 1979. A primeira tentativa de sistematização se deu no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da ANDE* em 1982, e em 1983 veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (SAVIANI, 2006), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte, após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984.

A Pedagogia histórico-crítica tem suas bases no materialismo histórico dialético, assim como a Teoria histórico-cultural, com a qual também possui forte afinidade no que diz respeito às bases psicológicas. Dessa maneira, a Pedagogia histórico-crítica propõe uma educação considerando as condições históricas da produção da existência humana inspirada nos estudos de Marx. É importante frisar aqui também que não se trata de uma transposição dos clássicos do marxismo como teoria pedagógica, mas de uma concepção de mundo e de homem

fundamentada no materialismo histórico e calcada no movimento dialético da realidade, que nesse caso está intrinsecamente ligada à educação escolar brasileira (Saviani, 2019).

Dessa forma, entendemos que essa proposta pedagógica tem como um de seus principais objetivos articular a educação escolar com os interesses da classe trabalhadora na medida em que oferece possibilidades de enfrentamento dos interesses da classe dominante mantidos e perpetuados pelas teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação (Saviani, 2008).

Para tanto, a Pedagogia histórico-crítica reconhece o condicionamento da escola dentro do sistema capitalista, mas considera-a também como espaço de luta de classes. Há que se considerar, portanto, seu caráter revolucionário e destacar que não se trata de apenas mais uma teoria pedagógica qualquer, mas profundamente crítica, transformadora e eminentemente brasileira, formulada a partir da realidade da educação brasileira (Viotto Filho, 2022).

Para isso é necessário compreender a educação como uma produção humana, como ato histórico-objetivo e que, diante disso, existe a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica que tenha como ponto de referência e compromisso, a transformação da sociedade vigente e não sua manutenção, sua perpetuação.

Estando a escola sob influência de teorias pedagógicas não-críticas, esta tem sido local de privação do conhecimento científico para os filhos da classe trabalhadora como podemos constatar ao analisarmos as bases dessas teorias agregadas pelo lema “aprender a aprender”. É a teoria pedagógica histórico-crítica que nos mostra que, mesmo que a escola esteja dominada pelos interesses da burguesia, nela ainda é possível que se ensine o pensamento crítico e a defesa dos interesses da classe trabalhadora e que a partir dessas ações é possível também engendrar as bases para a transformação da sociedade. Para isso, a Pedagogia histórico-crítica visa oferecer meios para que os professores possam refletir sobre suas práticas e propiciar aos alunos o acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento visando seu desenvolvimento humanizado.

Portanto, uma vez que a escola é compreendida como parte da sociedade construída historicamente pelos homens, não há razão para considerá-la única e definitivamente condicionada ao sistema capitalista, mas como local onde o ser humano pode se emancipar, pois sendo um ser também histórico, síntese de múltiplas determinações, não se encontra à parte da história real e por isso pode ser transformado de acordo com os interesses da classe trabalhadora. (Oliveira, 1996)

Nesse sentido, é importante ressaltar que as atividades ludo-pedagógicas oportunizam a transformação da educação escolar em direção ao pensamento crítico e de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes como analisaremos nos trabalhos do GEIPEE e tal como

proposto por Viotto Filho (2019) que defende a urgência de pensarmos a transformação da escola pública atual e sua reorganização como escola-comunidade, uma escola que ainda sob a égide da sociedade capitalista, consegue avançar em suas contradições e valorizar o processo de apropriação dos conhecimentos críticos presentes nas ciências, filosofia, história, literatura e demais objetivações humanas e possibilitar condições educativas contra-hegemônicas e de natureza crítica que apregoem a emancipação humana e social desde o interior da escola pública atual. Nessa direção, defende o autor, que a escola deverá estruturar-se como uma escola-comunidade histórico crítica.

Essa postura valorativa histórico-crítica em direção à construção de uma escola-comunidade em que os sujeitos participantes da escola sejam reconhecidos como síntese das relações histórico-sociais e como responsáveis pela construção do seu processo histórico, se constitui como ponto de partida para o compromisso com a transformação da própria escola e da sociedade, tal como apregoa Viotto Filho (2019).

Considerando a dialética acerca da educação escolar e da escola pública brasileira e o reconhecimento das contradições sociais como motor do processo de transformação, Saviani (2011) destaca a importância do trabalho educativo do professor que engendra a criticidade por meio da transmissão do conhecimento e que contribui com o processo de transformação qualitativa dos indivíduos e construção de sua segunda natureza social e histórica.

É nesse sentido que a atividade ludo-pedagógica enquanto atividade de ensino pode contribuir com a educação escolar, a partir de um trabalho educativo, coletivo, lúdico, crítico e humanizador, para a transformação da sociedade capitalista em direção à sua superação e construção do socialismo.

3.7 O trabalho educativo e a transmissão do conhecimento clássico

Ainda que já tenhamos refletido em linhas anteriores desse capítulo sobre o trabalho na concepção marxiana, faz-se importante retomar essa categoria fulcral para compreendermos o conceito de trabalho educativo defendido pela Pedagogia histórico-crítica em sua especificidade.

A categoria trabalho é compreendida na Pedagogia histórico-crítica a partir da teoria marxiana, uma vez que sua base epistemológica está também respaldada pelo materialismo histórico dialético, e diz respeito ao ato exclusivamente humano de transformar a natureza para suprir suas necessidades e, nesse movimento, construir conhecimentos e a cultura humana. Diz

respeito também a uma atividade adequada a finalidades, de forma planejada e intencional que incide no processo de construção do pensamento teleológico humano (Marx, 2011).

Na esfera do trabalho compreendido na perspectiva marxiana, já verificamos a partir da Teoria histórico-cultural que tal ato não resume meramente a aspectos técnicos, mas influencia diretamente o psiquismo humano devido à necessidade de o homem antecipar idealmente os objetivos de suas ações ou, em outras palavras, representar teleologicamente o que pretende realizar. Concomitante ao trabalho o homem desenvolve seu psiquismo criando novas necessidades, modificando sua conduta e transmitindo conhecimentos e experiências às gerações futuras (Leontiev, 2004; Luria, 1999; Martins, 2013).

Nesse processo o homem produz o conhecimento acerca do mundo que o cerca, situação que permite desenvolver a ciência, sistemas de valores, símbolos e signos da cultura humana. Essas produções constituem um tipo diferente de produção humana denominada de trabalho não-material¹⁵ na qual se situa a educação escolar, o ato de dar aula, ou trabalho educativo que para a Pedagogia histórico-crítica é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Analisando essa célebre afirmação de Saviani, temos a síntese do que significa a educação escolar numa perspectiva crítica e revolucionária. Crítica, pois vai de encontro à lógica atual da sociedade capitalista que não busca produzir a humanidade dos seres humanos, sobretudo junto aos representantes da classe dominada, mas mantê-los no âmbito da exploração. É revolucionária porque para que a humanidade seja produzida em cada indivíduo singular, é necessário que ele se aproprie do conhecimento que foi produzido histórica e coletivamente pela humanidade e não de qualquer conhecimento, mas, principalmente dos conhecimentos clássicos.

O conhecimento clássico, ou aquele que se firmou ao longo da história da humanidade como essencial, se trata, portanto, de um saber elaborado, sistematizado, erudito, o qual os filhos da classe trabalhadora têm o direito de se apropriar (Saviani, 2011). Nesse sentido, Martins (2013, p.135) afirma que,

[...] ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas

¹⁵ Saviani (2011), apoiado em Marx, distingue o trabalho não-material em duas modalidades. A primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do seu produtor a exemplo de livros e objetos artísticos. A segunda está ligada propriamente à educação em que o produto não se separa do ato de produção e o consumo se dá sem o intervalo da primeira modalidade.

complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo.

Além disso, ao afirmar a importância desse conhecimento clássico para a humanidade a ser produzida nos indivíduos, Saviani (2011) ainda destaca que é necessário descobrir as formas mais adequadas para a transmissão desse conhecimento, ou seja, o trabalho pedagógico de selecionar e organizar conteúdos, espaço, o tempo e procedimentos. É o que buscamos nesta tese ao nos empenharmos em sistematizar a atividade de ensino ludo-pedagógica engendrada no GEIPEE e ancorada na metodologia da Pedagogia histórico-crítica enquanto uma atividade de ensino histórico-crítica.

Para isso, além dos pressupostos já apresentados aqui e no intuito de elaborar métodos eficazes para o ensino na educação escolar que superem aqueles tradicionais e novos¹⁶, que estimulem a participação dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor, que valorizem o diálogo entre alunos e professor sem negar o diálogo com os conhecimentos clássicos, que considere os interesses dos alunos concretos, sua aprendizagem e desenvolvimento, sempre prezando pela sistematização, ordenação e gradação dos conhecimentos no momento da transmissão-assimilação dos conteúdos.

Enfim, sem perder a vinculação entre educação e sociedade de modo a transformá-la. A Pedagogia histórico-crítica em seu método categoriza cinco momentos da realidade social a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem: prática social (inicial), problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social (agora diferente da inicial). (Saviani, 2008)

A prática social que aqui denominamos inicial para diferenciá-la da prática social transformada, ou seja, após todo o processo, deve ser compreendida como a realidade comum entre professor e alunos tendo compreensão, entretanto, de que há níveis diferentes entre eles. No caso do professor, este já possui uma “síntese precária” da realidade em que se encontram seus alunos, ou seja, certa articulação entre os conhecimentos e a experiência em relação à prática social. Tal síntese só poderá ser superada pelo professor no decorrer do processo de

¹⁶ Relacionados ao escolanovismo.

transmissão e assimilação com desvelamento do nível de compreensão de seus alunos e as possibilidades de avanço (Saviani, 2008, p. 56).

De forma ampla a prática social deve ser considerada como humana universal, ou seja, uma prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada que possui uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano. O papel do professor é fundamental na medida em que, balizado por uma postura valorativa ético-política crítica e transformadora, irá analisar, dosar e sequenciar aqueles elementos culturais que devem ser traduzidos em saber escolar. O professor, para isso, deve compreender como as relações humanas se expressam historicamente, economicamente e nas diferentes classes sociais, em outras palavras, compreender a realidade da forma mais fidedigna possível (Galvão, Lavoura & Martins, 2019; Saviani, 2008; Oliveira, 1996).

Nesse ponto é importante salientar que a utilização de atividades ludo-pedagógicas tal como defendemos nesta tese está pautada numa compreensão crítica da realidade, sobretudo no que diz respeito às concepções fragmentadas sobre o lúdico que estão limitadas ao brincar por brincar, gasto de energia ou simples passatempo. A realização das atividades ludo-pedagógicas tal como verificaremos nos trabalhos do GEIPEE demandam essa postura valorativa de caráter histórico-crítico na forma como serão aplicadas e na seleção dos conteúdos que serão veiculados durante essa atividade de ensino.

O próximo momento é a problematização e é importante esclarecer esta não pode ser reduzida a questionamentos pontuais em sala de aula de modo a provocar a atenção e reflexão dos alunos. Sua dimensão abrange identificar necessidades apresentadas pela prática social, questões que precisam ser trabalhadas e resolvidas a partir da apropriação do conhecimento sistematizado. (Saviani, 2008)

Galvão, Lavoura e Martins (2019) nos ajudam a compreender melhor que a problematização pode se dar na construção coletiva do currículo escolar pelos professores aos quais cabe identificar a necessidade dos alunos em conjunto com a seleção dos conteúdos mais relevantes da prática social e que precisam ser transmitidos de forma sistemática e crítica aos alunos. Um exemplo que podemos utilizar é quando um professor de educação física identifica que os alunos têm a necessidade de conhecer e praticar outros esportes para além do futebol, muito popular no senso comum, ou mesmo ensinar o futebol enquanto esporte coletivo e a importância de suas regras para uma boa prática do esporte.

Ainda que durante a atividade de ensino ludo-pedagógica haja questionamentos e problematizações, isso se faz necessário enquanto intervenções que visam orientar os alunos a partir daquilo que expressam de sua cotidianidade. A problematização como momento do

método da Pedagogia histórico-crítica está voltada às necessidades do aluno concreto, ou necessidades advindas da prática social transformada.

Ao passo que se dá a problematização, a instrumentalização já deve ser trazida ao processo. Em se tratando do trabalho educativo, o trabalho a ser realizado se dá na esfera não material o que demanda a transmissão e assimilação de instrumentos culturais, sobretudo àqueles necessários ao enfrentamento das condições de exploração imposta pela sociedade capitalista. A apropriação de formas mais elaboradas da linguagem (dos números, da natureza, da sociedade) por exemplo, permitem aos alunos o acesso a outros conhecimentos e a outras formas qualitativamente diferentes de relações sociais (Saviani, 2008; 2011).

Após esses momentos, sobretudo a partir da instrumentalização, espera-se que o aluno apresente uma nova compreensão da prática social, ainda que esta seja parcial. Esse momento em que ocorre a incorporação efetiva dos instrumentos culturais demonstrada em novas formas de conduta e de expressão dos alunos, para além da esfera cotidiana, é denominado como *catarse* (Saviani, 2008).

Sendo assim, podemos afirmar que a *catarse* é engendrada por todos os momentos do método, sobretudo pela instrumentalização em conjunto com a homogeneização. Esta se caracteriza por um distanciamento momentâneo do cotidiano que ocorre com a imersão do aluno na atividade de ensino, no processo de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. Ao se deparar novamente com seu cotidiano, o aluno retorna com uma nova compreensão (Heller, 2016).

É preciso destacar, entretanto, que a *catarse* não é um resultado exato ou uma transformação imediata que ocorre após apenas algumas aulas. A exemplo disso temos os registros feitos pelos pesquisadores do GEIPEE nos quais podemos verificar que ocorrem “momentos catárticos” durante a atividade de ensino.

Após esse momento de “distanciamento” do cotidiano, ocorre o retorno à prática social, mas não da mesma forma como antes. Agora os alunos possuem também uma síntese precária da realidade, compreendem a realidade de outra forma e nesse movimento engendrada a possibilidade de transformá-la (Saviani, 2008).

Compreender esses momentos do método de ensino que compõem o trabalho educativo e sua relação com a sociedade apresentados pela Pedagogia histórico-crítica contribui sobremaneira para a construção de uma atividade de ensino crítica e transformadora, capaz de engendrar possibilidades de enfrentamento às imposições da classe dominante da sociedade capitalista.

Nesse movimento de compreensão apresentado pelo método histórico-crítico é que engajamos a atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino materialista histórico dialética e voltada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na escola. Guardadas as especificidades da atividade de ensino ludo-pedagógica, defendemos a sua importância como atividade educativa que atende às necessidades de crianças e jovens presentes na escola e, para além disso, uma atividade intencionalmente planejada e orientada para a construção do processo de humanização e emancipação social.

3.8 Convergências entre a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica

Para além da afiliação ao método materialista histórico dialético, ambas as teorias possuem outros pontos convergentes. O primeiro deles é que se compreende que a humanidade não é uma característica natural do ser humano, mas deve ser apropriada a partir das objetivações disponibilizadas historicamente pelos homens considerando as condições da realidade objetiva, numa sociedade de classes e, portanto, de oportunidades desiguais de humanização entre os indivíduos (Martins, 2013).

Partindo desse entendimento, o segundo ponto em que essas teorias concordam é a contradição entre cultural e biológico, cuja superação está na apropriação das formas culturalmente desenvolvidas de comportamento mediada pelos signos e a escola é o local privilegiado para esse processo desde que tenha como principal objetivo o máximo desenvolvimento dos indivíduos em sua totalidade (Martins, 2013).

É preciso considerar, entretanto, que não é qualquer signo que promove o desenvolvimento humano. Daí que o terceiro ponto em que as teorias convergem é a transmissão do conhecimento clássico, mais elaborado e complexo em relação ao conhecimento cotidiano. Tanto a Pedagogia histórico-crítica quanto a Teoria histórico-cultural se opõem a modelos pedagógicos que privilegiam o conhecimento utilitário e pragmático em detrimento da transmissão dos conhecimentos científicos. Sendo assim

[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (Martins, 2013, p. 136).

Dessa forma, o quarto ponto de convergência entre as teorias reside na importância da formação de conceitos promovidos pela transmissão de conhecimentos científicos e que

reorganiza todas as funções psicológicas humanas em sua totalidade. Esse ponto vai ao encontro da quinta e última convergência que aqui elencamos e que diz respeito à relação entre ensino e a assimilação dos conhecimentos e o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Ambas as teorias concordam que os conhecimentos cotidianos e de senso comum não incidem da mesma maneira que os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento psíquico dos seres humanos, sendo estes últimos aqueles que possibilitam a formação de conceitos capazes de incidir na "[...] imagem subjetiva do real viabilizando a captação dos nexos abstratos que subjazem nele e, para tanto, determina o estabelecimento de uma rede de relações lógico-concretas." (Martins, 2013, p. 141).

Essas convergências bem como o que foi exposto até aqui sobre a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica são importantes para compreendermos o quanto essas teorias se opõem àquelas hegemônicas presentes na educação brasileira e que têm servido aos interesses da sociedade capitalista.

Além disso, tais teorias são a base sobre a qual o GEIPEE tem se alicerçado desde o seu surgimento na UNESP-Presidente Prudente e nas pesquisas realizadas no interior das escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental onde atuou tornando possível formular o conceito de atividade ludo-pedagógica, aplicada durante as pesquisas intervenção-formativas realizadas pelos pesquisadores do grupo.

Sendo nosso objetivo apreender a atividade ludo-pedagógica em seu movimento dialético a fim de que possa ser reconhecida como atividade de ensino histórico-crítica no interior da escola, dada sua contribuição aos professores e alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ao longo do tempo em que os pesquisadores geipeanos atuaram nas escolas públicas, consideramos essencial ter apresentado nesse capítulo as teorias basilares que junto à práxis dos pesquisadores do GEIPEE engendraram esse conceito.

4 A atividade ludo-pedagógica: uma necessária atividade de ensino histórico-crítica para a transmissão de um saber necessário

Em última instância, uma educação crítica tem como objetivo possibilitar a humanização do indivíduo e seu desenvolvimento omnilateral por meio dos conteúdos sistematizados. Ora, os conteúdos escolares não podem modificar a realidade objetiva, mas, sem eles, o ser humano não teria instrumentos para tal modificação, daí a defesa de sua transmissão. (Anjos, 2023a).

Considerando o que já foi discutido até aqui, vimos que é urgente a superação das concepções pedagógicas e psicológicas hegemônicas na educação, sendo que a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica se apresentam como teorias críticas fundamentais para superar esse processo conservador e propor novas possibilidades críticas para a educação escolar. Para tanto, não basta que nós professores nos limitemos à apropriação dessas teorias, mas, para além disso, precisamos colocá-las em prática, para que sirvam de instrumento, a partir da realidade escolar brasileira, de transformação do processo de ensino e aprendizagem numa direção humanizadora.

Neste capítulo, discutiremos a atividade ludo-pedagógica como uma atividade de ensino histórico-crítica e assim se caracteriza por estar engendrada na Teoria histórico-cultural, na Pedagogia histórico-crítica e na práxis Geipeana de pesquisa intervenção-formativa, todas tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Isso quer dizer que a atividade ludo-pedagógica tal como propomos está comprometida com a transmissão do conhecimento sistematizado com vistas ao desenvolvimento humano integral, privilegiando a unidade entre o lúdico e o pedagógico na educação para os filhos da classe trabalhadora.

Em meio a essas reflexões, faz-se indispensável destacar a relativização do conhecimento e a falsa dicotomia instaurada entre o saber sistematizado *versus* o saber cotidiano, fenômenos que se fazem presentes na educação escolar como afirma Duarte (2008), Saviani (2011) e Facci (2004). A partir da crítica à relativização e à dicotomização do conhecimento, ressaltamos a necessidade da transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos na escola.

Num segundo momento, avançamos nossas reflexões em direção ao conceito de lúdico e como este é hegemonicamente compreendido na educação escolar e nas pesquisas em Programas de pós-graduação em educação em nível de doutorado. A partir desses elementos, analisamos as contribuições dos principais autores que discutem o tema e, no movimento pela busca da compreensão do lúdico em suas múltiplas determinações, nos apoiamos na Teoria

histórico-cultural, afim de destacar a atividade lúdica em sua base material, histórica e nas relações dialéticas, compreensão adotada nesta tese. Nesse movimento de superação das concepções aparentes em direção ao concreto, esse processo também nos oportunizou superar a dicotomia entre o lúdico e o pedagógico, movimento indispensável para se chegar à atividade ludo-pedagógica tal como engendrada nos trabalhos do GEIPEE e, portanto, como atividade de ensino histórico-crítica comprometida com a transmissão do conhecimento científico.

4.1 A transmissão do saber sistematizado e o materialismo histórico dialético: por uma atividade de ensino histórico-crítica e ludo-pedagógica

Estamos de acordo com Duarte, Silva e Melo Duarte (2024) na importância política da defesa da socialização do conhecimento científico e na necessidade da superação das concepções pedagógicas dominantes da educação escolar que defendem visões pragmáticas, instrumentais, relativistas e subjetivistas que servem às necessidades utilitaristas e adaptativas próprias da lógica da sociedade capitalista. Na esteira dessas afirmações, nos remetemos a Anjos (2023a) ao afirmar que os conteúdos científicos, não-cotidianos, são os únicos capazes de promover o desenvolvimento omnilateral dos alunos. Para o autor:

[...] a qualidade da mediação é um aspecto fundamental para a qualidade do desenvolvimento psicológico, uma vez que os conceitos científicos, não cotidianos, são indispensáveis para a formação do pensamento conceitual, da autoconsciência e de uma concepção de mundo que possa mediar a hierarquização consciente das atividades da vida cotidiana (Anjos, 2023a, p. 137).

Considerando os aportes teóricos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, podemos compreender que a atividade de ensino se caracteriza como um sistema estruturado por ações planejadas e sequenciadas pelo professor que visam transmitir ao aluno os saberes sistematizados levando em conta seu nível de desenvolvimento e sua participação enquanto sujeito nesse processo (Vigotski, 2010; Leontiev, 1983; Saviani, 2011).

Nesse sentido, a atividade de ensino ludo-pedagógica, assim compreendida e defendida, se caracteriza por ser histórico-crítica, uma vez que se contrapõe àquelas fundamentadas em pedagogias hegemônicas não-críticas, crítico-reprodutivistas e defende a importância política da transmissão dos conhecimentos científicos bem como a valorização do professor como figura central para a transmissão desses conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Nas últimas décadas as pedagogias fundadas no lema "aprender a aprender" têm sido um exemplo da hegemonia das pedagogias não-críticas. Todas negam as formas clássicas de educação escolar e por isso podem ser definidas como pedagogias negativas, pois têm em comum o fato de negarem a possibilidade de transformação da sociedade capitalista. Essa negação na transformação social está associada a concepções pragmáticas, instrumentais, subjetivistas e relativistas acerca das relações entre educação e sociedade, ou seja, os problemas sociais, cada vez mais agudos, seriam “resolvidos” a partir da adaptação sociocultural que os conhecimentos possibilitam aos indivíduos tendo a prática cotidiana como referência de significado e sentido ao objeto da aprendizagem escolar (pragmatismo), diretamente ligada à concepção instrumental que limita esses conhecimentos a ferramentas ou competências para resolver problemáticas específicas do cotidiano (Duarte; Silva; Melo Duarte, 2024).

Justificando essas concepções está o argumento de que o aluno deve desenvolver uma suposta autonomia e competência para resolver determinadas problemáticas que lhe são impostas em sala de aula. Sob o domínio do neoliberalismo, tal argumento objetiva, na verdade, negar o acesso dos membros da classe trabalhadora às formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido pela humanidade e criticar sua transmissão sob a justificativa de que “transmitir” remete à pedagogia tradicional e que seria um processo mecânico. Por isso, aqueles que adotam o “aprender a aprender” defendem um pseudo-protagonismo individual e a predominância do conhecimento cotidiano¹⁷ como suficientes para a formação de crianças e jovens a fim de que se adaptem e se conformem com a sociedade, limitando-se a nela sobreviver, desconsiderando a luta entre classe dominante e classe dominada.

Além do pragmatismo e da visão instrumental, as pedagogias hegemônicas se utilizam do subjetivismo que trata como determinante a percepção que o sujeito tem do mundo e como esse fator é fundamental para a mudança de mentalidade dos alunos, como por exemplo a educação para a paz para resolver o problema da violência, a educação ambiental para a resolução da questão da destruição do meio ambiente, assim como o desemprego seria resolvido desde que houvesse a formação profissional adequada às novas demandas do mercado de trabalho ou pela ideologia do empreendedorismo (Duarte, 2010).

Por mais que haja boas intenções por parte de professores e gestores que aderem a essas pedagogias, compreendemos que essas perspectivas abordam apenas aspectos fragmentados da realidade e servem à perpetuação da sociedade capitalista. Tratar deste ou daquele tema na

¹⁷ Utilizaremos também “saber popular”, “conhecimento espontâneo” e “conhecimento popular” para nos referirmos ao conhecimento cotidiano.

educação de forma isolada da realidade não garante a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, pois o problema principal que se volta à superação da sociedade de classes acaba sendo relegado a segundo plano ou mesmo descartado.

Tais esforços concentrados na adaptação, no utilitarismo e no subjetivismo acabam limitando a compreensão e enfrentamento das concepções alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista e limitam a educação escolar a atitudes isoladas e fragmentadas e não discutem a dinâmica das relações sociais numa perspectiva crítica e em sua totalidade.

A realidade humana dominada por essas concepções é composta de fragmentos que se unem por acontecimentos causais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional ficando no âmbito da individualidade a relevância de um determinado acontecimento (Duarte, 2010). Daí surgem os discursos motivacionais do tipo "Para mudar o mundo, comece mudando a si mesmo" ou então "Seja o exemplo da mudança que você quer para o mundo e arraste milhões com você", muito utilizados por *coaches* e que acabam ocupando um espaço que não deveriam na educação.

Diante da negação da totalidade decorre o relativismo cultural e epistemológico. Ambos se fazem muito presentes educação escolar contemporânea. O relativismo cultural tem a ver com o conhecimento a partir do ponto de vista de cada sujeito ou de um determinado grupo, ou seja, depende das particularidades nas quais esse sujeito ou grupo está inserido e tem a ver com a compreensão de um mundo fragmentada e de acordo com uma infinidade de culturas, por isso se trata de relativismo cultural (Duarte, 2010).

No caso do relativismo epistemológico, a verdade científica é relativizada no intuito de apartar a classe trabalhadora do conhecimento sistematizado, científico, clássico¹⁸ como aponta Saviani (2011), e circunscrevê-lo à classe dominante. Tal relativismo configura-se na supervalorização do conhecimento cotidiano, popular e subjetivo, da diversidade e individualidade, promovendo a fragmentação da classe trabalhadora a fim de fomentar uma dicotomização entre conhecimentos científico e cotidiano e perpetuar as desigualdades, sob o manto da ideologia.

Esse relativismo influencia diretamente a educação, sobretudo o currículo escolar causando sua fragmentação, pois levantam-se questionamentos de como definir qual conteúdo seria relevante para cada indivíduo ou determinado grupo de indivíduos e impõem um dentre

¹⁸ Neste trabalho utilizaremos como sinônimo de clássico os termos “conhecimento científico”, “saber erudito”, “conhecimento sistematizado” e “saber sistematizado” para nos referirmos ao conhecimento mais elaborado pela humanidade.

muitos problemas: como definir um conteúdo que possa ser referência para a diversidade de grupos presentes na sociedade? (Duarte, 2010).

Ocorre com isso uma banalização do conhecimento que abre espaço para a imposição da ideologia da sociedade capitalista que se concentra em favor de uma “sociedade do conhecimento” que tem como principal objetivo centrar as preocupações da educação na empregabilidade e adequar os alunos à sociedade neoliberal em que as competências e as habilidades tomam o lugar dos conhecimentos histórico-científicos (Facci, 2004; Duarte, 2008).

Retomamos novamente Marx & Engels (2007) para melhor compreender essa afirmação:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes. A classe que é poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominante. [...] Suas ideias são, portanto as ideias dominantes de sua época. A divisão do trabalho enquanto forças capitais da história se manifestam na classe dominante sob a forma de divisão do trabalho intelectual e o trabalho material de modo a ter duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe (Marx & Engels, 2007, p. 47-48).

Segundo Duarte (2008), a sociedade do conhecimento seria uma ideologia produzida pelo capitalismo que desempenha a função de enfraquecer as críticas radicais ao sistema capitalista e, dessa forma, enfraquecer a luta por uma revolução que leve à sua superação. Essa ideologia dá ênfase em questões como ética na política, na vida cotidiana, na defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, na consciência ecológica, no respeito às diferenças sexuais, étnicas entre outras¹⁹, mas não reconhece que é na emancipação da classe trabalhadora, do proletariado, que se encontra a verdadeira emancipação humana e a transformação da sociedade. Para Marx (2010, p. 156, grifo nosso) a possibilidade de emancipação está:

[...] na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, que já não possa exigir um título histórico, mas apenas o título humano, que não se encontre numa oposição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar

¹⁹ Não nos colocamos contra as lutas dos diversos grupos que sofrem todo tipo de discriminação e preconceito, mas nos opomos ao uso que o capitalismo vem fazendo de suas pautas ao se apropriar delas.

sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, **é o proletariado.**

A Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica defendem a transmissão dos instrumentos culturais mais elaborados a todos os seres humanos (objetos e conceitos), sobretudo àqueles que mais necessitam em virtude da dificuldade de acesso à educação. Porém, é importante ressaltar que não se trata de qualquer transmissão. Daí a importância de o professor planejar, organizar e sequenciar os elementos relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos (Saviani, 2011).

A transmissão do saber sistematizado é, na verdade, um enfrentamento à privatização do conhecimento exercida pela classe dominante, pois se apresenta como uma crítica ao "afrouxamento da disciplina" e à "secundarização da transmissão dos conhecimentos" promovidos inicialmente pelo ideário escolanovista conforme Saviani (2008, p. 54). Para esse autor, a transmissão do saber sistematizado "implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio." (Saviani, 2011, p. 19).

Ademais, ao longo da história, como já apontado anteriormente, surgiu uma variada gama de teorias pedagógicas das quais os professores foram se apropriando, ao mesmo tempo que foram adicionando suas experiências cotidianas na tentativa de fazer o aluno aprender. Esse amálgama de teorias, e mesmo crenças, que fomentam o ecletismo da prática docente, ainda que carregado de boas intenções por parte dos professores ou, por vezes, pela falta de uma formação crítica, favorece a difusão da fragmentação teórico-pedagógica, situação que encontra respaldo na esfera do irracionalismo e reduz seus objetivos à busca de resultados satisfatórios na educação respaldadas por teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas.

Enquanto um processo histórico que abrange todo o mundo contemporâneo dilacerado pela crise mundial instalada pelo capitalismo e pela chamada crise do socialismo real, a fragmentação dos saberes se constitui como uma situação mundial que continua gerando impasses e contradições dentro da sociedade capitalista contemporânea, econômica, social e culturalmente, engendrando um surto irracionalista que se expressa como ideologia do capital (Evangelista, 1997).

Há uma rejeição pelas grandes sínteses intelectuais, pelo conhecimento das causas primárias, pela busca do sentido da história, que passa a ser dominada pela indeterminação e pela ação de sujeitos auto-constituintes do processo histórico (Zaidan Filho, 1989, p. 16). Declara-se a caducidade dos “velhos

esquemas interpretativos” e proclama-se a necessidade da elaboração de “novos paradigmas”, cujas “novas metodologias” devem estar centradas no “cotidiano não-estruturado”, heterogêneo e pluralista dos processos sociais. Assim, foi deflagrada uma colossal onda irracionalista, cujo epicentro está em Paris e seus arredores (Evangelista, 1997, p. 24).

Portanto, essa dicotomização dos conhecimentos, fomentada pela onda irracionalista que contrapõe saber popular e saber erudito, vem ao encontro dos interesses da classe dominante. Nesse sentido, para se opor a essa situação, entendemos que seja necessário adotar uma concepção histórico-dialética da realidade de modo que se enfrente e se supere a imposição dessa falsa dicotomia entre saber popular e saber erudito, ou da sobreposição de um sobre o outro.

Tradicionalmente, a concepção dominante considera que a única cultura digna desse nome é a cultura erudita. Cultos seriam os intelectuais, os que estudaram e tiveram acesso à cultura letrada. O povo seria inculto porque suas formas de consciência e de saber são espontâneas, assistemáticas. Em contraposição a essa tendência, firma-se uma outra que acabou por concluir que só a cultura popular é digna desse nome, é a cultura legítima, autêntica. A cultura erudita seria uma cultura espúria, artificial; deveríamos trabalhar com a cultura popular porque aí está a verdade, a força, a consistência. A outra seria uma cultura ornamental, que só serviria para legitimar mecanismos de um poder obtido pela força material. [...] O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga à questão do ponto de partida versus ponto de chegada (Saviani, 2011, p. 68-69).

Nessa direção, apropriar-se do conhecimento científico é torná-lo do povo e não somente propriedade privada de uma elite. É uma questão política calcada na necessidade de superação da sociedade de classes, essencial para a superação do capitalismo. Duarte, Silva e Melo Duarte (2024, p. 6) nos mostram que:

A relação com a cultura burguesa deve ser a mesma que com a sociedade capitalista o que significa que, na perspectiva socialista, não se trata simplesmente de uma recusa do capitalismo, mas sim de sua superação, trata-se de ir além. Isso não é possível sem a apropriação, pela classe trabalhadora, do conjunto das forças produtivas desenvolvidas pela sociedade burguesa, entre as quais se inclui o conhecimento.

Além disso, do ponto de vista do desenvolvimento humano, a apropriação do conhecimento científico possibilita a formação de conceitos que promovem o desenvolvimento qualitativo do psiquismo humano, sobretudo na educação escolar.

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de uma maneira diferente dos conceitos espontâneos. Estes últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Pelo contrário, os motivos internos que a levam a formar conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. Diferentes são as tarefas que se colocam ao pensamento da criança quando ela assimila conceitos na escola e quando esse pensamento é entregue a si mesmo. Em suma, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução distinguem-se dos espontâneos por *uma relação diferente com a experiência da criança*, por uma relação diferente com o seu objeto e pelos diferentes percursos que percorrem desde o momento em que nascem até se formarem definitivamente. (Vigotski, 2014, p. 195-196, grifo do autor, tradução nossa).

Considerando as afirmações de Saviani (2011) e Vigotski (2014), compreendemos que a possibilidade de enfrentamento da fragmentação dos saberes e do ser humano, fomentada pelas teorias psicológicas e pedagógicas não críticas alinhadas ao capitalismo, encontra sua realização na apropriação da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica por parte dos professores, esta pedagógica e aquela psicológica, e que, ainda que se dependa dos meios e processos e da escolha de querer ou não fazer, consideramos que essas teorias de fundamento materialista histórico dialético são capazes de instrumentalizar um fazer docente que:

Mesmo que as pessoas optem por nada fazer contra ou favoravelmente às tendências existentes na movimentação da realidade, a própria opção pela não interferência já se constitui numa escolha que é, nesse caso, a de aceitação implícita da efetivação das possibilidades que tenham maior probabilidade de efetivação (Duarte; Silva; Melo Duarte, 2024, p. 7).

A educação, em todas as suas formas, precisa ser uma luta pelo desenvolvimento dos sujeitos e da sua concepção de mundo numa direção crítica, especialmente na forma escolar. As concepções de mundo (e pedagógicas) hegemônicas estão historicamente presas dentro das limitações da visão capitalista, seja na forma de um liberalismo relativamente progressista, ou

na forma de uma abordagem mais claramente reacionária. Se a educação se compromete em superar a sociedade capitalista, ela precisa lutar para transmitir às novas gerações os conhecimentos mais avançados das ciências, artes e filosofia, o saber sistematizado, estabelecendo bases sólidas na consciência dos indivíduos, para que suas visões de mundo avancem mediadas pelo método materialista histórico dialético (Duarte, 2016).

Sabemos, entretanto, que não há espaço para o erro e a ingenuidade em esperar mudanças imediatas e facilmente perceptíveis na consciência dos alunos, pois as relações entre o ensino desses saberes sistematizados e a formação e transformação para uma concepção de mundo crítica ou mesmo o enfrentamento dessas concepções alienadas e alienantes são um processo complexo que exige mediações também críticas e humanizadoras. As obras dos campos mais elevados da produção humana (arte, ciência e filosofia) podem, com a mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos que serão decisivos no desenvolvimento da visão de mundo dos alunos (Duarte, 2016).

Dessa forma, concordamos com Malanchen (2021) na defesa da transmissão do saber sistematizado que possibilita o desenvolvimento da criticidade e assim o combate às formas de preconceito e à desmistificação de crenças. Em outras palavras, a transmissão do saber sistematizado pautada numa concepção materialista histórica dialética cria possibilidades para o desvelamento da superficialidade de argumentos e atitudes alienados e alienantes em relação aos diferentes grupos sociais.

É nesse sentido que defendemos, portanto, uma atividade de ensino que, além de lúdica, se caracterize como pedagógica e histórico-crítica, concebida ao longo de mais de uma década de estudos teórico-práticos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica sem ignorar seu caráter revolucionário e cujas bases filosóficas estão calcadas no materialismo histórico dialético que as sustentam e buscam na análise das múltiplas determinações da realidade o critério da verdade.

4.2 Algumas premissas do materialismo histórico dialético como método científico necessárias para a compreensão da realidade

A Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, diferentemente das teorias hegemônicas não-críticas e idealistas da educação escolar, buscam o conhecimento pautado na vivência concreta, nas relações sociais reais em suas múltiplas determinações e por isso são teorias calcadas no conhecimento sistematizado, científico. Dessa forma, como vimos, estão de acordo em defender a transmissão desse conhecimento científico por meio da educação escolar,

conhecimento este que permite compreender os acontecimentos cotidianos e a vida objetiva dos sujeitos na escola e na sociedade para além de sua aparência.

Isso implica considerar professores e alunos reais, cuja concreticidade só é alcançada quando o pesquisador age nessa realidade participando do processo educativo e do cotidiano na escola. É o método materialista histórico dialético que oferece os fundamentos teórico-filosóficos epistemológicos e metodológicos para se chegar a essa concreticidade do real, tema que tem sido exaustivamente estudado no interior do GEIPEE por seus professores-pesquisadores e pautado suas pesquisas interventivo-formativas (Viotto Filho, Nunes, Santos, Felix, 2018).

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), após longos estudos em busca da gênese, consolidação, desenvolvimento e das condições referentes à crise da sociedade burguesa engendrada no modo de produção capitalista, chegam à elaboração teórica do método materialista histórico dialético. Marx parte do conhecimento existente para criticá-lo (a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês) e traz à luz os seus fundamentos, condicionamentos e limites ao mesmo tempo que faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (Netto, 2011)

Em o "Método da Economia Política", texto presente nos "Grundrisse," Marx (2011) nos oferece uma análise de caráter materialista histórico e dialético com ênfase nas relações de produção que fundamenta sua crítica ao capitalismo. Para isso, Marx (2011) propõe que a análise parta do todo caótico, passando pelo concreto representado e chegando a conceitos abstratos. A partir daí, faz-se a viagem de retorno para se chegar novamente ao todo que não se apresenta mais como caótico, mas uma rica totalidade de muitas determinações.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (Marx, 2011, p. 77-78)

Sendo assim, a elaboração teórica para Marx não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um determinado objeto, limitando-se à descrição detalhada do pesquisador para construção de modelos explicativos, relação de causa/efeito de seu movimento visível, característico da tradição empirista e ou positivista. Tampouco se trata da construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos com jogos de linguagem ou exercícios e combates teóricos como querem alguns pós-modernos. A teoria para Marx é a reprodução ideal, ou seja, no plano do pensamento, da estrutura e dinâmica real do objeto. (Netto, 2011)

O materialismo histórico dialético tem como premissa central a necessidade de compreender e explicar os objetos e fenômenos investigados tais quais são verdadeiramente na prática, valendo-se da dimensão epistemológica, gnosiológica e da dimensão ontológica. A dimensão epistemológica diz respeito ao conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social sistematizados pela humanidade. Já a dimensão gnosiológica refere-se aos atos do pensamento humano para captar o real e a dimensão ontológica é a realidade constituída histórica e socialmente por meio da atividade prática realizada pelo conjunto dos homens. (Martins, Lavoura, 2018)

No que concerne ao materialismo histórico de Marx e Engels, os autores partem do princípio de que a realidade é material, ou seja, existe objetiva e independentemente da consciência humana, e dinâmica comportando uma miríade de fenômenos que resultam dessa dinamicidade, processos naturais e sociais que se transformam continuamente e intencionalmente pela relação ativa do homem com a natureza (Martins, 2008).

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (Marx & Engels, 2007, p. 18)

Nesse sentido podemos afirmar que a história é produto de como os homens organizam e produzem sua existência. Nessa citação também podemos verificar o materialismo dialético em oposição à lógica idealista da dialética de Hegel. A dialética materialista diz respeito às leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo no qual se encontra o homem e a sociedade, sendo que sua lógica está no processo de construção do concreto pensado (reprodução ideal do movimento real do objeto) por meio do pensamento. (Martins, 2008)

Marx (2011) parte da sociedade burguesa como a mais desenvolvida e diversificada organização histórica de produção e, por isso, a partir de suas categorias que expressam suas relações e como se estrutura, torna-se possível compreender a organização e as relações de produção das formas de sociedade que a antecederam. Como forma de exemplificar ainda mais, Marx faz a afirmação de que “A anatomia do ser humano e a chave para a anatomia do macaco” (Marx, 2011, p. 84).

Ao afirmar a base material histórica e dialética da realidade, Marx evidencia a contradição entre a aparência e a essência do objeto, uma vez que para uma reprodução ideal

do movimento real do objeto é necessário apreender sua estrutura e seu movimento real, material e não a partir do ideal como afirmava Hegel.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Neto, 2011, p. 22, grifo do autor).

Sendo assim, ao adotarem o método materialista histórico e dialético, a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica evidenciam a necessidade pela busca da verdade por meio do estudo das formas historicamente significativas e universais da atividade prática e mental dos seres humanos. Tais formas estão na base do desenvolvimento de toda cultura, material e imaterial, já produzida na sociedade (Davidov, 1988).

Em outras palavras, construir o conhecimento a partir do método marxiano é mobilizar um conjunto de conhecimentos complexos e colocá-los à prova, tendo a realidade desvelada e dinâmica como critério da verdade. Isso, no que tange à Educação, significa enfrentar e superar concepções alienadas e alienantes, seus fins utilitários e defender a especificidade da educação escolar na transmissão dos conhecimentos científicos e torná-la verdadeiramente espaço revolucionário. (Nunes, 2019; Saviani, 2011)

Conforme já anunciado brevemente no primeiro capítulo, em nossa pesquisa, cujo caráter é bibliográfico, nosso objeto é a atividade ludo-pedagógica, conceito já sistematizado por Viotto Filho (2018) e que analisaremos à luz da Teoria histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico dialético, a fim de desvelar sua essência enquanto atividade de ensino histórico-crítica.

A motivação para essa pesquisa surge com a problemática da hegemonia de teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas que não contribuem para uma educação escolar humanizadora e ajudam a perpetuar a ideologia da sociedade capitalista ao reproduzir em atividades de ensino tendências alienadas e alienantes e uma educação voltada a fins adaptativos e utilitários. Daí entendemos que surge a necessidade urgente em se propor um modelo de ensino que se apresente aos professores das escolas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como possibilidade de enfrentamento das dificuldades de ensino e

aprendizagem e colocando-se a serviço do desvelamento da prática social ao questionar a realidade fetichizada e alienada imposta aos indivíduos e superar os princípios que norteiam a formação escolar e a prática docente.

Por isso, ao partir do objeto, a atividade ludo-pedagógica, consideramos necessário compreender a priori, como se organiza e se apresenta o fazer pedagógico atualmente na escola e, como veremos no próximo capítulo, o conceito de lúdico hegemonicamente presente nas pesquisas acerca da educação escolar, para fazermos a contraposição à compreensão dialética e histórico-cultural de lúdico oferecida e adotada pelos membros do GEIPEE em seus trabalhos de pesquisa-intervenção nas escolas públicas.

No que diz respeito à atividade ludo-pedagógica, partiremos de seu todo caótico analisando sua aplicação nas intervenções-formativas descritas nos trabalhos acadêmicos produzidos pelos professores pesquisadores do GEIPEE (teses e dissertações). Dessa forma, buscaremos extrair e analisar as categorias que a compõem a fim de, ao fazer a “viagem de retorno”, a compreendermos como uma totalidade rica em suas múltiplas determinações.

Dessa forma, entendemos ser possível defender a atividade ludo-pedagógica enquanto uma atividade de ensino histórico-crítica, uma vez que sua compreensão permite subsumir concepções alienadas e alienantes acerca da atividade de ensino e do conceito de lúdico, a partir do estudo balizado pela Teoria histórico-cultural, pela Pedagogia histórico-crítica, teorias essas todas alicerçadas no materialismo histórico e dialético.

4.3 Atividade lúdica em foco: estudos para a superação das concepções hegemônicas e da dicotomia lúdico x pedagógico

Diante da predominância de pedagogias hegemônicas e não-críticas como explicitado no primeiro capítulo e baseados na experiência de mais de uma década de intervenções de pesquisadores do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE) em escolas públicas, evidenciamos que na escola predominam formas de ensino produtivistas e pragmáticas e de compreensões da atividade lúdica que a concebem como oposta e não conciliável ao pedagógico além de concepções espontaneístas e sem o compromisso com o desenvolvimento das máximas capacidades do ser humano como defendem a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica.

Assim, considerando que o GEIPEE vem, desde seu surgimento, apropriando-se da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria histórico-cultural, bem como do materialismo histórico dialético, colocamo-nos como participantes dessa coletividade acadêmico-científica que busca

a partir da realidade da educação escolar brasileira, contribuir com elementos teórico-práticos para a construção coletiva do fazer pedagógico de cunho materialista, histórico e dialético.

É nesse movimento de participação e apropriação teórica e metodológica dialética que nasce a nossa tese, cujo principal objetivo é contribuir com professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ao propor e defender um modelo de atividade de ensino ludo-pedagógico histórico-crítico que se coloque a serviço de uma prática social crítica e questione a realidade fetichizada e alienada que se impõe à educação escolar que tem preparado os indivíduos para se adaptarem à sociedade capitalista.

Dessa maneira, tomaremos como base a atividade ludo-pedagógica tal como desenvolvida nos trabalhos do GEIPEE ao longo de mais de 10 anos de estudos e pesquisas intervenção-formativas, como elemento fundamental para a proposição de uma atividade de ensino histórico-crítica que possibilite uma atividade educativa vital e propiciadora de desenvolvimento e humanização no interior da escola.

A participação dos professores/pesquisadores do GEIPEE nas escolas públicas e a teorização da Pedagogia histórico-crítica, sobretudo nos trabalhos de Duarte (2001; 2006; 2008) e Saviani (2008; 2011; 2013) dentre outros autores, bem como sobre as correntes pedagógicas hegemônicas na educação brasileira e a constituição da BNCC, nos oferecem elementos para tecer críticas às atividades de ensino que vem ocorrendo de forma hegemônica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, ao que se entende sobre a atividade lúdica²⁰ na escola.

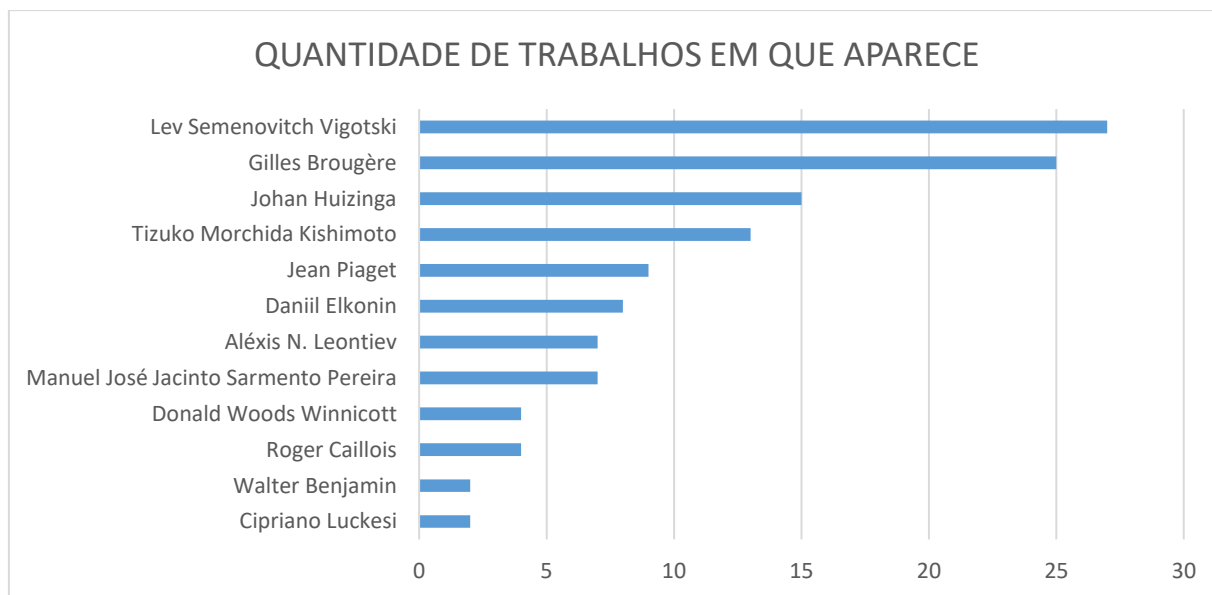
Ademais, realizamos uma pesquisa bibliográfica em que selecionamos teses de programas de pós-graduação em educação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas entre os anos de 2012 a 2022, tendo como sujeitos da pesquisa professores e alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos nas buscas os termos “ludo”, “lúdico” e “brincadeira” que constassem como palavras-chave nessas teses, de modo que a pesquisa abarcou trabalhos que também utilizaram o termo “jogo” em suas reflexões. Dessa maneira, procuramos quantificar e analisar os trabalhos e autores que têm sido mais relevantes em pesquisas acerca da atividade lúdica na

²⁰ De acordo com o Dicionário etimológico da língua portuguesa (Cunha, 2019), o termo “ludo” vem do latim e traz em sua etimologia a ideia de “jogo”, “brinquedo”, “ludibriar”. Nesta tese utilizaremos “atividade lúdica” para nos referirmos aos termos “jogo”, “lúdico” e “brincadeira” encontrados nos estudos dos autores mais utilizados nas pesquisas que selecionamos. Concordamos com Nascimento (2014) quando afirma que “uma atividade lúdica representa uma nova esfera das relações sociais, um tipo específico de *prática* social humana, diferente do *trabalho*, da *ciência*, da *filosofia*, da *política* e da *Arte*.” (Nascimento, 2014, p. 62, destaques da autora).

educação escolar na última década conforme o quadro a seguir. Nossa intenção é destacar a necessidade de se propor pesquisas que enfatizem o lúdico numa perspectiva histórico-cultural e sua importância na atividade de ensino na qual os alunos são sujeitos e o professor como aquele que intervém ativamente nesse processo.

Abaixo elaboramos um gráfico com os autores que mais são citados nas teses pesquisadas:

Figura 2 - Gráfico com os autores que mais aparecem nos trabalhos



Fonte: Elaboração própria.

Apesar do quantitativo significativamente expressivo de trabalhos que mencionaram Vigotski nas teses colocando-o na primeira colocação, faz-se necessário avançar ao estudo da informação aparente que o gráfico acima nos apresenta. Dessa forma, fizemos uma análise mais aprofundada dessas teses e constatamos que a utilização dos autores da Teoria histórico-cultural aparece junto a outros que possuem um viés teórico distante ou até mesmo contrário ao materialismo histórico dialético, ou seja, partem de uma compreensão equivocada da Teoria histórico-cultural como já nos alertou Duarte (2001).

Além disso, em boa parte das teses, as citações de autores da Teoria histórico-cultural são utilizadas sem o devido aprofundamento teórico, em muitas delas Vigotski é apenas citado de forma bastante superficial. Das 68 teses analisadas, apenas em 09 delas a atividade lúdica é compreendida e discutida a partir da perspectiva mais profunda e detalhada da Teoria histórico-cultural na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

Verificamos que a presença de autores da Teoria histórico-cultural, sobretudo Vigotski, não garante que essas teses, de fato, a adotem como teoria basilar para compreender a atividade lúdica e suas implicações na educação escolar e para desenvolvimento das crianças. O que podemos evidenciar é o ecletismo teórico numa análise que pouco ou nada se relaciona com a materialidade. Dessa maneira, evidenciamos a importância e a necessidade de nossa tese para a defesa de uma atividade ludo-pedagógica voltada para o desenvolvimento dos alunos concretamente.

Sendo assim, passaremos agora a analisar, ainda que brevemente, as contribuições dos próximos quatro autores cujo quantitativo se mostrou significativo: Gilles Brougère, Johan Huizinga, Tizuko Morchida Kishimoto e Jean Piaget.²¹ Estes pudemos verificar que foram estudados e utilizados de forma mais extensa e predominante nos trabalhos em que constam, ainda que estivessem presentes outros autores²².

Gilles Brougère (1995) faz um extenso estudo sobre a atividade lúdica (jogo e brincadeira) em seu livro *Jogo e educação* abrangendo o percurso histórico e as contribuições da psicologia e da pedagogia, sobretudo e respectivamente, a partir de Freud, Klein, Piaget, Winnicott e do escolanovismo.

O autor afirma que a atividade lúdica não é inata ao ser humano, mas um processo cultural e pondera que essa relação se dá a partir do contato da criança com seu ambiente e na relação com adultos. A princípio é uma espectadora e mais tarde se torna participante. (Brougère, 1997)

Para isso, é necessário que a criança aprenda primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para que adquira competências e assim possa jogar ou aplicar esses conhecimentos em outras situações não lúdicas da vida. O autor afirma que "[...] é necessário aprender a contar antes de participar de jogos que usam os números." (Brougère, 1998, p. 107)

Ao adquirir esses "esquemas" que permitem iniciar a brincadeira, uma combinação complexa que envolve observação social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis, a criança torna-se "co-criadora" do que o autor define como "cultura lúdica", a partir daquilo que o ambiente lhe oferece (Brougère, 1998).

Brougère (1997; 1998) ainda afirma que a brincadeira não deve sofrer "coação externa", pois isso poderia destruí-la e colocaria em risco a liberdade de a criança inventar, criar, tentar.

²¹ Para números mais exatos, Gilles Brougère apareceu em 25 trabalhos, Johan Huizinga em 15, Tizuko Morchida Kishimoto em 13 e Jean Piaget em 9.

²² Essa análise procurou evidenciar os autores que estão em destaque nas pesquisas atualmente. Nossa intenção é contrapor esses autores aos da Teoria histórico-cultural.

As atitudes da criança estão no centro da atividade lúdica, é ela inclusive quem “sabe” quando uma atividade é uma brincadeira ou não, pois são os atores sociais que a interpretam desta ou daquela maneira. Como exemplo, autor afirma que o que para nós pode parecer uma briga entre crianças, na verdade pode ser uma brincadeira entre as próprias crianças.

Dessa forma, não se pode fundamentar um programa pedagógico preciso. De acordo com o autor “diante da indeterminação da brincadeira, a única ação que se pode conciliar com o respeito por essa atividade parece ser a intervenção sobre o contexto, seja através do ambiente material, seja pela própria cultura da criança, mas fora da hora da brincadeira” (Brougère, 1997, p. 106).

Nesse sentido, o papel do professor é construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Ou seja, não há intervenção direta do professor no momento da brincadeira e espera-se que a criança haja como desejaria o professor, mas sem qualquer interferência nesse processo ou perspectiva de algum resultado. Trabalha-se com chances de isso acontecer (Brougère, 1997).

Outro autor amplamente utilizado nas pesquisas acerca da atividade lúdica é Johan Huizinga. Dentre suas obras a que estuda especificamente o lúdico é *Homo Ludens*. Numa síntese da obra *Homo Ludens* de Huizinga, podemos constatar a presença do idealismo e da centralidade do lúdico na formação humana (Ferreira, 2019).

Tal centralidade da obra de Huizinga (2000) se fundamenta no lúdico como algo comum entre homens e natureza. Ao considerar que seres humanos brincam, pulam, emitem sons tal como os animais, o autor se apoia na imediatez do fenômeno, no seu aspecto aparente do lúdico e secundariza a investigação dos processos histórico-sociais que determinam as produções humanas (Ferreira, 2019).

É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano (Huizinga, 2000, p. 5).

Partindo desse pressuposto, o lúdico é colocado antes do surgimento da cultura. Ainda que em alguns momentos Huizinga (2000) o reconheça como produto humano, o que prevalece é a defesa do lúdico enquanto um elemento anterior à cultura: “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Huizinga, 2000, p. 7).

Ainda de acordo com esse autor, a verdadeira essência do jogo reside no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que ele evoca. O jogo transcende as necessidades imediatas da vida, conferindo um sentido às ações. Um dos aspectos fundamentais do jogo é a sua natureza livre, pois perde sua essência quando submetido a comandos ou ordens externas (Lima, 2008).

Huizinga (2000) ainda sintetiza o jogo como uma atividade livre, não-séria e desligada do interesse material. Ou seja, uma atividade que depende somente do indivíduo e suas ideias. O homem é o próprio jogo determinado por ele próprio (Ferreira, 2019).

Outro nome bastante citado nas teses pesquisadas foi o de Tizuko M. Kishimoto. A atividade lúdica para a autora ocorre por meio da utilização do brinquedo. A criança se desenvolve e aprende os elementos da cultura ao ter acesso ao brinquedo ou objetos organizados pelo professor em ambientes específicos. Sendo assim, ao estar acessível à criança o brinquedo ou os objetos propiciam que ela os manipule ou imite os adultos e assim se desenvolva (Kishimoto, 1998; 2017).

Embora a autora afirme que o jogo educativo apareça com dois sentidos, sendo um deles aquele que privilegia a livre exploração da criança em ambientes organizados pelo professor e o outro num sentido restrito ou didático no qual as ações da criança devem ser orientadas visando a aquisição de conteúdos ou habilidades intelectuais, a criança está no centro, pois em qualquer jogo ela sempre se educa (Kishimoto, 1998).

Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no jogo de faz-de-conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa no seu cotidiano, **a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras.** Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, **a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança.** Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (Kishimoto, 1998, p. 22, grifos nossos).

A autora afirma que qualquer jogo na escola tem sempre uma finalidade educativa e que se apresenta como subsidiário ao desenvolvimento. Podemos evidenciar aqui que qualquer atividade lúdica, sobretudo aquela em que a criança age livremente, tem mais importância e é colocada em primeiro lugar relegando ao segundo plano a intervenção do professor que se limita a organizar o espaço e fornecer os materiais necessários, assim como uma parceria do professor,

colocando no mesmo nível do aluno nesse processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção se aproxima bastante do que vimos em Brougère e do que veremos em seguida com Piaget.

Piaget (1973) afirma que o jogo é um meio que a criança encontra para alcançar o equilíbrio afetivo e intelectual na medida em que busca adaptar-se ao mundo social dos adultos cujas regras ela ainda não compreende. O jogo, portanto, se apresenta como "um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações, nem sanções". (Piaget, 1973, p. 51-52)

De forma geral, Lima (2008) afirma que o jogo para Piaget não se constitui como uma atividade especial entre outras, mas como um mecanismo que a criança utiliza para subjugar a realidade de modo que possa assimilá-la.

A criança, que ainda não estruturou e aperfeiçoou os seus mecanismos de domínio da realidade, está equipada de dois subprocessos complementares de adaptação: a assimilação e a acomodação, que lhe permitem transformar uma atividade, de acordo com as circunstâncias, e jogo, imitação ou adaptação (Lima, 2008, p. 67).

Para compreender como ocorre esse processo, é necessário entender o que é o conceito de assimilação junto ao conceito de acomodação para o autor. Ainda que de forma muito sintética aqui descrita, consideramos que é preciso entender que Piaget compreende a mente como dotada de estruturas mentais que permitem o desenvolvimento intelectual. Para essas estruturas ele utilizou o termo “esquemas”. Os esquemas são estruturas mentais que se adaptam e se modificam (aumentam quantitativamente ou qualitativamente) com o desenvolvimento mental à medida que o ser humano recebe estímulos do meio e que servem para que o indivíduo intelectualmente se adapte e organize esse meio. Essas mudanças dos esquemas ocorrem graças aos processos de assimilação e acomodação (Wadsworth, 1999).

A inteligência é uma adaptação. Para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente. De facto, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais completas e uma busca progressiva do equilíbrio entre estas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica é pois, supor que é essencialmente uma organização cuja função é estruturar o Universo, como o organismo estrutura o meio imediato (Piaget, 1986, p. 16).

A assimilação se dá a partir dos estímulos que a criança encontra no meio e ocorre de forma contínua. Dessa forma, possibilita a ampliação dos esquemas, pois a criança procura adequar um determinado estímulo dentro de um esquema já existente. No entanto, esses esquemas se transformam à medida que a criança é confrontada com novos estímulos. Essa transformação é promovida pelo processo de acomodação que cria novos esquemas ou

transforma esquemas antigos quando há a impossibilidade de assimilar a esquemas já existentes (Wadsworth, 1999).

O organismo busca o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação o que propicia, portanto, a adaptação do indivíduo ao meio. Assim, nesse processo, a acomodação seria o “resultado das pressões exercidas pelo meio” (Piaget, 1986, p. 19). Sendo assim, o jogo é um processo que: “[...] transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre assimilação e acomodação” (Piaget, 1973, p. 52).

Além disso, é no jogo que a criança dispõe de um meio próprio de expressão capaz de exprimir as necessidades ou experiências vividas pelo seu eu por meio de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades. Dessa forma, podemos verificar que o jogo está para Piaget como uma forma de o indivíduo adaptar-se ao meio à medida que busca o equilíbrio em suas funções intelectuais (Piaget, 1973).

É necessário ressaltar que não pretendemos reduzir os estudos desses autores às conceituações trazidas aqui, entretanto, estas constituem uma importante dimensão de seus estudos e suas teorias têm sido utilizadas amplamente para fundamentar a atividade lúdica como já verificamos.

Desse modo, julgamos necessário tecer de modo geral algumas considerações críticas acerca da compreensão desses autores sobre a atividade lúdica já que se encontram presentes em um quantitativo considerável de pesquisas sobre o tema.

Começamos pelo modo como Huizinga (2000) trata o lúdico, ou seja, como sendo anterior à cultura e, portanto, toma um aspecto supra-humano. O lúdico acaba sendo caracterizado como uma atividade natural, algo que não é. A Teoria histórico-cultural defende que o lúdico é uma atividade produzida no seio da cultura humana e não metafisicamente.

Em seguida, podemos observar que há uma clara condenação à intervenção do professor denominada como “coação externa” sob a justificativa de haver prejuízo do caráter lúdico e torná-lo obrigatório. Mesmo sabendo que estamos discutindo a atividade lúdica no ambiente escolar, local onde consideramos que o professor é protagonista no ensino, este para esses autores, fica em boa medida, reduzido à preparação do ambiente, a fornecer materiais e de se colocar apenas como um parceiro da criança no jogo.

Outro pronto que merece atenção é a defesa de que as crianças devem aprender o que é jogar a partir do meio e de suas próprias experiências. Isso nos leva a refletir sobre condutas que reproduzem as práticas alienantes da sociedade, como uma “briga”, por exemplo. O fato de

conceber que é a criança que sabe o que é uma brincadeira não deve impedir que o adulto intervenha de modo a contribuir com a superação de tal prática alienante como uma brincadeira de luta ou com armas de brinquedo.

Acerca dessa concepção, Lima (2008, p. 44) nos ajuda a compreender que:

[...] o jogo é uma elaboração da linguagem usada como recurso para expressar, levantar hipóteses e interpretar determinadas situações e objetos. Não é uma verdade natural, mas surge como representação condicionada por contextos socioculturais. Carrega, no seu cerne, contradições, cargas objetivas e simbólicas nem sempre fáceis de se distinguir. Serve também como instrumento para moldar, manipular a realidade, atendendo a necessidades e a interesses específicos.

Tendo em vista que o contexto em que vivemos está permeado em grande medida por práticas alienantes e alienadas próprias da sociedade capitalista, é preciso considerar que podem resultar dificuldades relacionadas à interpretação e à diferenciação clara do que é ou não jogo. Em razão disso, há a necessidade delimitar um sentido a fim de não incorrer em distorções de natureza grave da situação lúdica. (Lima, 2008)

Concordamos com Nunes (2019) que tais reproduções do cotidiano, sobretudo aquelas que engendram práticas violentas, devem ser enfrentadas. É comum que em momentos de atividades lúdicas que envolvam manifestações presentes nos papéis sociais ou que possibilitem situações de vivências significativas junto à atividade de estudos surjam tendências alienadas e alienantes e cabe ao professor propor meios de enfrentá-las. Nunes (2019) constata isso em sua tese:

É importante enfatizar que tais relações alienadas e alienantes eram reproduzidas, sobretudo, quando as atividades assumiam um caráter espontaneísta, nas quais as crianças representavam os papéis sociais sem a devida intervenção de um indivíduo mais desenvolvido tal como o professor na escola (Nunes, 2019, p. 18).

A atividade lúdica, ou o jogo, a partir de uma perspectiva naturalista, é compreendida como um ato natural de brincar, algo espontâneo e próprio de seres humanos e animais, e que não tem qualquer relação com a materialidade ou, quando há tal relação, esta se dá com o meio em que o sujeito é passivo e o que ocorre é a mera adaptação de seu aparato biológico a esse meio assimilando-o. Nessa ótica, trata-se de um processo que deve evitar a interferência do adulto pois acontece naturalmente.

Em busca da incorporação e superação dessa perspectiva, compreendemos que a atividade lúdica da criança se diferencia das brincadeiras dos animais porque tem caráter

histórico e social, calcada na percepção que a criança tem do mundo dos objetos dos humanos adultos que determina suas brincadeiras. Estas, do ponto de vista da Teoria histórico-cultural, não se tratam apenas de um dispêndio de energia, tampouco a criança brinca em virtude de um estímulo de sua fantasia, pois nem um dos dois é a essência da atividade lúdica. (Leontiev, 2010)

Como veremos a partir da perspectiva histórico-cultural, uma vez que as crianças brincam ou jogam, elas o fazem a partir das relações sociais que estabelecem na realidade material com outros adultos. A própria origem da atividade lúdica está na possibilidade da realização da atividade vital, ou seja, no treino ou ensaio para a realização do trabalho vital (Elkonin, 2009).

É preciso ressaltar, entretanto, que existe um ponto que consideramos fundamental a ser criticado e que acaba sendo engendrado pela defesa de que o professor não deve interferir no jogo da criança: a dicotomia entre lúdico versus o pedagógico, a transmissão do conhecimento pelo professor compreendido como uma coação externa. Não concordamos que a intervenção do professor possa ser assemelhada a uma coação. Tal afirmação tem suas bases na crítica ao ensino tradicional e não é esse modelo de ensino que defendemos e aqui pautados na Teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica. Entendemos que a intervenção do professor durante uma atividade de ensino, seja ela lúdica ou não, é algo fundamental para o ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos alunos.

Compreendemos que esse é o caminho para que a falsa dicotomia entre lúdico e pedagógico seja superada.

Apesar de a aprendizagem e o jogo serem atividades de naturezas diferentes, defendemos que elas podem ser utilizadas de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia que se instalou na escola, onde o jogar e o aprender são atividades não conciliáveis. Essa tendência predominante, que dicotomiza o jogar e o aprender, trata os momentos de aprendizagem como uma “certa seriedade” e os torna diretivos, na maioria das vezes; as atividades lúdicas são tomadas como momentos de descarga de energia excedente, de recreio, de descontração e acontecem, com frequência, quando não se tem mais nada para fazer (Lima, 2008, p. 27).

Essa dicotomia amplamente difundida não condiz com a compreensão dialética que buscamos orientados pela Teoria histórico-cultural, pois está ligada à práxis utilitária e se trata de uma projeção de “condições históricas petrificadas” (Kosik, 1969, p. 18). Podemos verificar a aproximação dessas teorias com as pedagogias do “aprender a aprender” no que diz respeito à negação da intervenção do professor em atividades lúdicas na escola, pois, em outras palavras,

negam que a transmissão do conhecimento seja fator determinante para o desenvolvimento do aluno.

Entendemos que existem momentos de jogos e brincadeiras em que as crianças brincam sem a necessidade de orientação do professor, como nas chamadas brincadeiras livres, premissa defendida por Huizinga (2000) e que alimenta as discussões construtivistas que defendem a brincadeira livre, no entanto, quando se trata de atividade lúdica voltada ao ensino, defendemos a necessidade da intervenção do professor nesse processo. Isso não quer dizer que, em virtude do direcionamento do professor durante uma atividade lúdica a mesma perderá ludicidade e criatividade, assim como, tampouco a atividade de ensino perde sua finalidade pedagógica ao assumir um caráter lúdico.

A criança não brinca ou joga como intuito de se preparar para a vida. Quem tem essa compreensão das possibilidades da atividade lúdica é o adulto, no caso o professor, que a orienta por meio da educação e formação. A atividade lúdica se torna pedagógica porque os adultos a organizam adequadamente (Rubinstein, 1977). Para nós, essa organização não se limita a preparar um contexto com um ambiente lúdico e brinquedos. Organizar uma atividade implica em acompanhá-la para que siga na direção em que o professor planejou e que assim possa promover os avanços na aprendizagem dos alunos.

Concordamos, entretanto, com Lima (2008) quando afirma que o jogo não pode ser uma atividade imposta, que deve haver liberdade para o indivíduo e que sua participação deve ser voluntária, uma vez que ninguém pode ser obrigado ou coagido a jogar. Tais situações puderam ser constatadas nas pesquisas realizadas pelos membros do GEIPEE ao efetivarem as atividades ludo-pedagógicas. Nos momentos em que surgiram recusas na participação das atividades ludo-pedagógicas por parte de alguns alunos, os pesquisadores/professores respeitaram a singularidade dos indivíduos, mas sempre buscando compreender suas necessidades e interesses enquanto alunos concretos e, dessa forma, conseguindo que participassem em outras atividades ludo-pedagógicas no decorrer das intervenções-formativas.

Nossa defesa, portanto, avança no sentido de compreendermos que o conceito de atividade ludo-pedagógica surge a partir do pensamento dialético, que busca superar a dicotomia entre lúdico e transmissão de conhecimento, considerando os pressupostos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica que se orientam para o ensino direto e intencional na escola.

4.3.1 A atividade lúdica na compreensão materialista histórico dialética

Para além de sua raiz etimológica do latim, o termo "ludo" teve sua significação modificada ao longo da história. Para os antigos gregos, "jogo" significava aquilo que é próprio das crianças, algo que hoje chamaríamos de travessuras. Para os judeus essa palavra correspondia ao conceito de riso ou gracejo. Já os romanos consideravam que "ludo" significava alegria, agitação, algo prazeroso. Com o processo histórico e a utilização da língua de acordo com as necessidades engendradas nas relações humanas, o lúdico passou a significar um número muito amplo de ações que proporcionam alegria e satisfação que não requerem trabalho árduo (Elkonin, 2009).

Ainda assim, é importante ressaltar que a atividade lúdica não surgiu antes da atividade laboral, mas a partir dela. Elkonin (2009), destaca algumas tentativas de compreensão da atividade lúdica por pensadores do século XIX. Dentre as quais estão os entendimentos de que sua realização tem como finalidade o prazer estético, ou como forma de consumir o excesso de energia. Uma terceira teoria se aproxima mais da origem da atividade lúdica ao relacionar seu surgimento a partir do trabalho.

Fato é que a atividade lúdica é uma atividade racional composta por uma série de ações racionais, que estão unidas pela motivação, tanto para adultos quanto para crianças e não é meramente um processo biológico que amadurece no corpo, nem é um movimento executado apenas porque há um excesso de energia não consumida pelo indivíduo. Ela manifesta a relação da personalidade do ser humano com o mundo ao seu redor pois, “o jogo do ser humano é um produto da atividade, na qual o homem transforma a realidade e modifica o mundo. A natureza do jogo assenta na capacidade de transformar a realidade, reproduzindo-a” (Rubinstein, 1977, p. 110).

Elkonin (2009) cita como exemplo o ensaio de um grupo de caçadores cuja caçada foi fracassada em virtude da discordância das ações coletivas. Nesse caso, para garantir o êxito da próxima caçada, os participantes reconstituem os passos de modo prático e concreto da futura empreitada. Dessa forma reconstroem as funções de cada indivíduo do grupo no momento da caçada. Em outro caso em que os caçadores obtêm êxito, os caçadores agora descrevem como transcorreu a caça a partir de uma narrativa teatralizada e pela reprodução das ações dos caçadores. Em ambos os casos, essa forma de representar a caçada constitui-se como uma separação do trabalho utilitário (a caçada de fato) e se torna uma atividade orientadora, diretamente relacionada com o resultado material.

Essas atividades especiais, uma vez separadas, relacionam-se com outras formas de vida e adquirem uma lógica de desenvolvimento própria e, com frequência, novas formas, cuja origem exigiria estudos especiais. [...] Os etnógrafos descrevem e analisam essas formas de atividade, de caráter lúdico. (Elkonin, 2009, p. 17).

A atividade lúdica realizada por um indivíduo está sempre intimamente relacionada com a atividade que forma a base da sua existência. Nos animais, está ligada às formas primitivas ou fundamentais da atividade vital instintiva, que lhes permite sobreviver. No caso dos seres humanos, o jogo é filho do trabalho vital (Rubinstein, 1977).

Assim, engendrado no trabalho coletivo e vital, a atividade lúdica se caracteriza por reconstruir, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. Não quaisquer relações, mas aquelas que destaquem seu conteúdo social humano: as tarefas e as normas que orientam as relações sociais (Elkonin, 2009).

Partimos dessas reflexões para afirmar que a educação escolar, permeada por atividades ludo-pedagógicas humanizadoras são capazes de resgatar as características do trabalho vital, por meio de atividades que se baseiem em valores, princípios e sistemas conceituais humanos universais e profícuos e essenciais que ajudem a superar as atividades alienadas na escola desde que planejadas e organizadas intencionalmente e deliberadamente orientadas pelo professor, respaldadas em conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e estruturadas com base em estratégias que tenham como principal objetivo o pleno desenvolvimento humano (Viotto Filho; Rinaldini; Nunes, 2023).

4.4 A atividade ludo-pedagógica enquanto conceito engendrado no GEIPEE

Com o intuito de desvelar novas possibilidades referentes à utilização do conceito de lúdico na educação de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, discutiremos o conceito de atividade ludo-pedagógica, o qual foi cunhado sob a base de vivências nas escolas públicas, pesquisas, estudos e trabalhos teóricos sobre o tema realizados no interior do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar).

Consideramos que os professores precisam promover o acesso dos alunos, desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, aos bens essenciais produzidos pela humanidade através de vivências que sejam exitosas e satisfatórias, calcadas e consolidadas a partir de estratégias de ensino ludo-pedagógicas humanizadoras, tal como afirmam Viotto Filho, Rinaldini e Nunes (2023). A atividade lúdica de caráter educativo toma importância fulcral no processo de aprendizagem dos estudantes pois, além de agradável, possibilita uma

relação compreensão realista das relações sociais, falas, gestos, manifestações, expressões e comportamentos humanos de forma autêntica e original.

A elaboração do conceito de atividade ludo-pedagógica tem sua gênese a partir da necessidade de enfrentar e superar a compreensão espontaneísta e fragmentada de desenvolvimento da criança e o conceito de recreação presentes hegemonicamente no meio educacional²³ e na Psicologia. Outra concepção que se apresenta à necessidade de enfrentamento e superação é aquela que se limita a considerar o lúdico como uma ocupação qualquer do tempo ou gasto de energia em atividades livres, sem que haja orientação do professor e que se restrinja ao âmbito do entretenimento (Viotto Filho, 2018).

A análise mais atenta às teses e dissertações produzidas pelos professores/pesquisadores do GEIPEE no interior das escolas públicas nos possibilitou lançar a tese de sistematizar a atividade ludo-pedagógica enquanto uma atividade de ensino histórico-crítica, uma vez que, além do que já foi enunciado conceitualmente por Viotto Filho (2018) e pela filiação do lúdico ao trabalho vital, ela oferece condições para o enfrentamento e superação dos fazeres pedagógicos hegemônicos, sobretudo aqueles permeados pelo “aprender a aprender”, bem como sua finalidade utilitária e a reprodução de tendências alienadas e alienantes.

Dessa forma, a atividade ludo-pedagógica desenvolvida pelo GEIPEE vai além dessas concepções de ensino que em nada contribuem para o desenvolvimento multilateral do ser humano e defende que por meio da realização de uma atividade lúdica podem ser criadas condições de ensino intencionais, dialéticas, direcionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento crítico dos sujeitos utilizando-se de jogos e brincadeiras ou outras situações lúdicas. (Viotto Filho, 2018)

[...] a atividade ludo-pedagógica configura-se por ações de ensino de natureza lúdica e coletiva, orientadas intencionalmente pelo professor, com objetivo de proporcionar a apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos), vivência de relações sociais significativas e expressões prático-teóricas que engendrem processos de aprendizagem e desenvolvimento numa direção crítica e humanizadora (Viotto Filho, 2018, p. 36).

²³ A princípio a atividade ludo-pedagógica surge nos estudos histórico-culturais voltados à Educação Física com vistas a um trabalho pedagógico com as manifestações da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 2007). Com o avanço dos estudos acerca do lúdico na perspectiva materialista histórico dialética e com as intervenções-formativas dos pesquisadores do GEIPEE das mais diferentes áreas do conhecimento, evidenciamos que as atividades ludo-pedagógicas oferecem possibilidades de apropriação dos bens culturais para além daqueles da cultura corporal.

Quando se propõe uma situação fictícia, imaginativa e criativa dentro de um jogo ou brincadeira, crianças e jovens podem assumir diferentes papéis sociais, vivenciar relações sociais significativas e fantasiar enquanto reproduzem e reconfiguram as atividades presentes no mundo adulto de forma lúdica e divertida e educativa quando devidamente orientadas pelo professor. Há que se considerar também os jogos de tabuleiros, de cartas, de movimento e etc, que também se encaixam como atividades lúdicas e que têm a possibilidade de ensino.

Nas atividades ludo-pedagógicas permitem que os indivíduos estabeleçam uma relação diferenciada com o mundo, estabelecendo relações sociais concretas que permitem apropriações culturais essenciais e vitais, numa relação original, autêntica e fidedigna com seus pares na escola e em outras situações sociais na sociedade.

Importante destacar que a defesa da atividade ludo-pedagógica na idade pré-escolar e anos iniciais do ensino fundamental não substitui as atividades principais desses períodos, a saber, respectivamente, o jogo de papéis sociais e a atividade de estudos como veremos daqui em diante.

O surgimento da atividade lúdica na forma de jogo de papéis está ligado, na idade pré-escolar, ao surgimento de necessidades não-realizáveis pela criança, ou seja, na impossibilidade de realizar as ações que os adultos realizam. A criança brinca, imita de acordo com as suas possibilidades. Leontiev (2010) aponta a contradição que surge no limiar do período pré-escolar na qual a criança se depara com sua necessidade de agir como os adultos em determinadas ações, mas ainda não pode por não dominar as operações exigidas nas condições reais. Eis que tal contradição pode ser solucionada por meio da atividade lúdica ou jogo. “Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (Leontiev, 2010, p. 125).

Essencialmente, a brincadeira na idade pré-escolar se distingue de outros tipos de atividade como o trabalho, por exemplo, pelo fato de a criança realizá-la sem entender os motivos. Ela o faz com menos consciência disso. O motivo na brincadeira de jogo de papéis está no próprio processo, não está ligado ao resultado. As atividades lúdicas relacionadas a resultados e premiações prevalecem no final do período pré-escolar e início da idade escolar (Vigotski, 2008; Leontiev, 2010).

As atividades ludo-pedagógicas nesse período, ao serem devidamente planejadas e orientadas, possibilitam o enfrentamento de tendências alienadas e alienantes presentes na consciência dos alunos de modo a não reproduzir no jogo de papéis tais relações sociais e propondo, de forma intencional, modelos de relações sociais humanizadoras e potencialmente emancipatórias (Nunes, 2019).

Ao entrar na idade escolar a criança estabelece uma relação diferente com o adulto. A atividade de estudo pressupõe que a criança cumpra deveres e execute tarefas. Suas obrigações agora têm relação mais direta com a sociedade, sua função e papel social. É certo que a criança já tem consciência disso mesmo antes de frequentar a escola, mas tais exigências adquirem sentido real e psicologicamente eficiente para a criança quando começa a aprender, ainda que a princípio seja de forma muito concreta por exigência do professor (Leontiev, 2004).

O estudo é um período especial da vida em que predomina o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos e hábitos generalizados produzidos pelas gerações precedentes e que deve ser uma preparação para a atividade futura do trabalho vital, mas também promover o desenvolvimento multilateral do ser humano (Rubinstein, 1977).

Daí a importância da defesa da transmissão de conhecimentos científicos nesse período. Por meio da atividade de estudo, os alunos devem assimilar a relação teórica com a realidade, o que permite levar em conta a lógica das propriedades e leis objetivas dessa realidade desde que tenha contato com as formas mais elaboradas do conhecimento. Estas são indispensáveis para estruturar nos alunos as formas iniciais do pensamento abstrato e teórico (Davidov, Márkova, 1987).

A atividade lúdica para crianças em idade escolar oferece a oportunidade de a criança fazer aquilo que ainda não sabe fazer, correr riscos e cometer erros em um processo de ensino e aprendizagem sem o caráter utilitarista que o capitalismo vem dando à educação escolar. Ao proporcionar a vivência de atividades ricas, criativas, culturais e imaginativas, o professor tem a possibilidade de integrar o mundo das crianças aos conhecimentos sistematizados a elas transmitidos e engajá-las no processo de vir a ser (Lobman, 2016).

A atividade ludo-pedagógica, quando aplicada aos alunos que se encontram no período da atividade de estudo, busca transformar e adequar os motivos da atividade e proporcionar significado e sentido aos problemas propostos, estabelecendo a relação com a realidade, ou seja, conscientizando o aluno daquilo que está aprendendo resgatando elementos fundamentais da atividade de estudo por parte do aluno tais como a aproximação com o motivo do estudo. Para aqueles alunos que não tiveram suas necessidades supridas em relação ao período anterior, a atividade ludo-pedagógica favorece a reorganização das necessidades de estudos ao passo que as necessidades do jogo e da brincadeira são supridas, reinserindo o sujeito no processo educativo ao resgatar sentidos e significados do aprender e se desenvolver na escola por meio da vivência de relações sociais significativas.

Aquilo que o professor planeja ensinar, seu objetivo, deve estar conjugado com o socialmente significativo e com o pessoalmente significativo para o aluno a fim de que haja um

aprendizado exitoso que pode ser o interesse direto em aprender, pelo objeto de estudo ou pelo interesse mediado de modo que o aluno tenha uma consciência mais ou menos clara do que determinado estudo lhe oferece (Rubinstein, 1977).

Sabemos que os alunos, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes realizam as atividades escolares pela obrigação do professor, familiares, ou pela boa nota na prova, por vezes pela exigência de bom desempenho em avaliações de larga escala. Em virtude da nossa experiência e atuação enquanto professores e de nossos estudos críticos acerca da educação escolar, foi possível evidenciar que nem sempre (e cada vez menos) as atividades escolares se constituem como momentos agradáveis, tampouco elas conseguem relacionar os conhecimentos ensinados com a vida fora da escola (Arena, 2020; Mello, 2010; Santos, 2013c; Rinaldini, 2019).

O estudo consciente manifesta-se também nas motivações do estudo e na atitude do estudante em relação ao estudo e à matéria de ensino. Para que o estudante se possa familiarizar com o trabalho, os problemas que se lhe expõem não devem apenas ser compreendidos, como também devem admiti-los internamente, isto é, devem-se tornar significativos para o estudante e encontrar ressonância na vivência (Rubinstein, 1977, p. 139).

É nesse sentido que enfatizamos que a atividade ludo-pedagógica, tanto no período de jogos de papéis quanto da atividade de estudos, promove vivências significativas que possibilitam compreender que aquilo que aprendem não fica restrito aos muros da escola, valoriza o papel do aluno como aprendiz ativo e, dessa forma, permite ao professor compreender seus avanços e dificuldades.

Importante ressaltar que as vivências para a Teoria histórico-cultural não se restringem a influências do meio sob a criança como afirmam autores que defendem como suficiente para um bom aprendizado a preparação de um ambiente lúdico e a livre brincadeira da criança nesse ambiente. O papel do meio no desenvolvimento da criança tem sua relevância quando se considera a relação que a criança estabelece com esse meio, ou seja, a vivência “[...] como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p. 77) e que deve ser compreendida como uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades de determinada situação representada na vivência (Vigotski, 2018).

Por isso, um dado acontecimento pode ser vivenciado de forma diferente por cada criança, de acordo com suas especificidades constitutivas, mesmo que frequentem o mesmo ambiente como uma mesma sala de aula. Isso implica considerar com especial atenção como

cada criança vivencia determinada situação, sobretudo quando se trata da educação escolar (Vigotski, 2018).

Uma criança que é colocada em um ambiente lúdico na escola para brincar por si mesma, reproduzirá práticas que já vivenciou fora da escola, pois sua imaginação está pautada na sua atividade real, nos processos reais que ela vive fora da escola, no seio de sua família e em outros ambientes que fazem parte de seu cotidiano fora da escola.

Ou seja, a criança permanecerá no âmbito do seu desenvolvimento efetivo e cotidiano, inclusive reproduzirá formas alienadas e alienantes de comportamento em muitas situações. Nesse caso o professor, sendo o par mais desenvolvido, deve ser capaz de proporcionar condições para que o aluno tenha contato com a forma ideal dos objetos culturais (materiais e simbólicos) (Vigotski, 2010; Viotto Filho, 2018; Nunes, 2019).

Consideramos de extrema importância para a educação escolar e desenvolvimento multilateral dos alunos que as atividades por eles realizadas, seja na pré-escola ou na idade escolar, não se encerrem em si mesmas, não se reduzam a notas ou a exigências injustificadas e incompreendidas, tampouco sejam utilizadas para rotulação e patologização de suas condutas, mas que possam se constituir como atividades conscientes, significativas e que permitam ao professor desvelar as relações concretas da vida e do desenvolvimento dessas crianças.

Por isso consideramos fundamental que a atividade ludo-pedagógica seja devidamente planejada e orientada pelo professor que, por meio de vivências agradáveis, satisfatórias e, sobretudo, motivadoras, intervenha nos momentos necessários, situação que direcionará o aluno para o aprendizado das formas ideais do conhecimento produzido pela humanidade, contribuindo com seu desenvolvimento humanizado e crítico. Nesse sentido é que a atividade ludo-pedagógica se caracteriza como atividade de ensino histórico-crítica e, desta forma, contribui para com o desenvolvimento das atividades principais, jogo de papéis e estudo, incorporando-as.

5 O grupo de estudos, intervenção e pesquisa em educação escolar (GEIPEE), intervenções-formativas e a análise das atividades ludo-pedagógicas: por uma prática social transformadora

*Intelectuais da educação, de diversas vertentes,
já discutiram a escola de diferentes maneiras,
nos resta, como educadores críticos, transformá-la!!!
(Viotto Filho, 2019, p. 170)*

O capítulo a seguir apresentará a trajetória histórica do Grupo de Estudo, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE) que vem sendo mencionado desde o início desta tese e de onde vieram as teses e dissertações que tomamos como fonte para analisar as atividades ludo-pedagógicas, como foram organizadas e sua aplicação em intervenções-formativas em escolas públicas municipais com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, analisaremos os trabalhos do GEIPEE destacando as principais atividades ludo-pedagógicas de cada trabalho e que categorias de análise elas nos oferecem para que possamos chegar à sua essência como atividade de ensino histórico-crítica capaz de superar o processo de ensino e aprendizagem voltado ao utilitarismo e adequação à sociedade capitalista além de propor a unidade dialética entre lúdico e pedagógico dentre outras contradições que podem ser superadas pelas atividades ludo-pedagógicas.

Esse processo de análise de desvelamento das categorias da atividade ludo-pedagógica tem sua importância não só para fins desta tese, mas evidencia como os pesquisadores do GEIPEE atuaram na escola pública e, portanto, que a escola pública pode ser espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento sistematizado e de transformação de consciências na direção de uma escola comunidade da transformação da sociedade.

5.1 A trajetória do GEIPEE

Antes de analisar as pesquisas realizadas pelos membros do GEIPEE nas quais se efetivaram as atividades ludo-pedagógicas, faz-se necessário conhecer um pouco mais do processo de atuação desse grupo que ao longo de mais de uma década tem estado presente nas escolas públicas, contribuindo com gestores, professores e principalmente alunos da Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, por meio da realização de pesquisas de caráter interventivo-formativo construídas no interior de escolas públicas de Birigui, de Presidente

Prudente e região do Pontal do Paranapanema/SP, de forma coletiva, consciente e crítica pelos seus membros e orientadas pelo professor doutor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho que é docente do Departamento de Educação Física e do Programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente/SP.

O GEIPEE surge a partir da necessidade de estudos e vivências dentro da escola com o intuito de compreender as relações sociais calcadas na dinâmica da realidade, sobretudo da realidade da educação escolar pública, e propor transformações numa direção humanizadora. Tal esforço que motiva seus membros a não se limitarem a pesquisas exclusivamente teóricas é indispensável para a apreensão do movimento dinâmico presente na realidade social e assim propor possibilidades de transformação das condições de educação na escola e da construção do conhecimento na universidade. Esse movimento histórico de construção coletiva do GEIPEE tem seu início em 2008 na UNESP-Presidente Prudente/SP no interior do curso de Educação Física.

Dessa maneira, a trajetória de construção coletiva do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação e Escolar (GEIPEE) está intrinsecamente ligada à vivência acadêmica de seus fundadores²⁴ que tiveram a oportunidade e condições oferecidas pela universidade pública de acesso ao conhecimento científico e a docentes que os impulsionaram no avanço de seu desenvolvimento enquanto pesquisadores e futuros professores por meio de uma reflexão e prática pedagógica crítica e no chão da escola.

A partir dessas condições, esses estudantes decidiram unir-se e compartilhar conhecimentos e experiências educacionais. Junto a isso, buscaram coletivamente se apropriar de produções teórico-metodológicas críticas que lhes permitissem avançar ainda mais em sua trajetória como pesquisadores em educação escolar.

É importante destacar que para além dos estudos coletivos no GEIPEE, a atuação nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é fator essencial e determinante de um processo grupal que contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento qualitativo de seus integrantes num sentido crítico e humanizador. De acordo com Martins (2003, p. 209-210):

O processo grupal estimula a reflexão individual e coletiva, no sentido de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial. É o espaço para a problematização do cotidiano, para o

²⁴ Os membros fundadores são: Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, professor do curso de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente, Dr. Rodrigo Lima Nunes, Dra. Tatiane da Silva Pires Felix, Prof. Marcio Luiz Braghim, Prof. Thiago Henrique de Carvalho e Prof. Me. Anderson de Oliveira Pelegrini, à época todos eles estudantes do curso de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente orientandos de graduação do prof. Tuim.

desencadeamento de novas relações e vínculos afetivos, para a expressão de opiniões e sentimentos. A partir do grupo torna-se possível identificar as diferenças e as semelhanças nas experiências individuais. Portanto, formação e informação, possibilitam o confronto de valores, de experiências, de sentimentos e de informações (senso comum versus conhecimento científico) que gera reflexão e a valorização dos indivíduos, e os impulsionam para a ação.

Assim, esse processo grupal caracterizou-se também como processo formativo a partir do momento em que os membros decidiram que os estudos e as pesquisas desenvolvidas no grupo deveriam ser realizadas por intervenções concretas no interior da escola, pautadas pelo materialismo histórico dialético, teoria esta que exige compromisso ético-político e teórico-metodológico com a realidade e, portanto, nesse contexto, com a práxis educativa voltada ao processo de transformação humana e social por meio da educação escolar.

Tais intervenções foram, ao longo das atuações do GEIPEE nas escolas públicas, avançando teórico-metodologicamente e a partir de estudos pautados na Pedagogia histórico-crítica e na Teoria histórico-cultural, principalmente com as contribuições de Davidov (1988) acerca do experimento formativo, e sendo sistematizadas no trabalho de Nunes (2019) e Felix (2018), passam a ser concebidas como intervenções-formativas nas quais os pesquisadores assumem uma postura consciente e crítica de ação coletiva comprometidos com a transformação dinâmica da realidade pesquisada e dos sujeitos dela participantes (inclusive os próprios pesquisadores) e que considera a escola e as relações sociais no seu movimento contraditório, com suas múltiplas determinações.

Nessa direção, a pesquisa-intervenção-formativa corrobora com a proposta de Davidov (1988, p. 196):

Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, se pode chamar ao experimento formativo experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino.

Martins, (2013) nos lembra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é determinado por meio das apropriações culturais a que o sujeito tem acesso considerando as condições históricas e sociais, condições essas nas quais a educação escolar se inclui, processo privilegiado para a construção da consciência humana a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados, os quais, devidamente transmitidos pelo professor, da forma mais adequada de acordo com a relação entre níveis de desenvolvimento dos indivíduos (efetivo e iminente), podem adquirir natureza crítica e contribuir, dessa forma, para a formação de sujeitos críticos.

Dessa maneira, a abordagem da pesquisa-intervenção-formativa se compromete com o enfrentamento coletivo dos problemas práticos observados no contexto escolar, ao mesmo tempo em que busca estabelecer condições propícias para o desenvolvimento de consciências críticas entre os sujeitos que participam do processo de pesquisa utilizando-se das atividades ludo-pedagógicas (Nunes; Viotto Filho; Salomão, 2022)

Nesse processo que envolve a apropriação de teorias psicológicas e pedagógicas críticas e a presença dos membros do GEIPEE nas escolas, surgem outros desafios da relação com a realidade da escola e que precisam ser superados. É o enfrentamento desses desafios que engendra a elaboração do conceito de atividade ludo-pedagógica que como já discutimos no capítulo quatro desta tese tem o intuito de se opor a compreensões idealistas, espontaneístas, naturalistas e fragmentadas acerca do conceito de lúdico presente hegemonicamente na educação escolar. Essas compreensões limitadas acerca do lúdico sustentam que o brincar se resume à ocupação de tempo ocioso ou gasto de energia em atividades livres sem qualquer intervenção do professor.

A compreensão do lúdico na perspectiva histórico-cultural nos permite superar essas compreensões que se limitam ao aspecto aparente do fenômeno brincar, bem como aquelas concepções cotidianas que associam o lúdico à desorganização, gasto de energia e tempo ocioso ou mesmo brincar por brincar. Evidentemente não negamos a brincadeira livre das crianças, mas compreender o lúdico a partir da Teoria histórico-cultural e defendê-lo enquanto instrumento de ensino do conhecimento sistematizado nos traz a possibilidade de concebê-lo como uma atividade vital, que engendra o desenvolvimento humano e, por isso, pode contribuir junto ao pedagógico, em acordo com a periodização do desenvolvimento, na direção de um ensino que tenha como primeiro objetivo a mediação entre os alunos e o conhecimento humano-genérico a fim de produzir em cada ser humano singularmente a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens e que não fique restrito aos fins utilitários e às tendências alienadas e alienantes impostos pela sociedade capitalista à educação escolar pública acessível à aos filhos da classe trabalhador.

5.2 Análise das atividades ludo-pedagógicas

Ao presenciar os pesquisadores do GEIPEE na realização das atividades ludo-pedagógicas durante as intervenções-formativas nas escolas e a participação ativa dos alunos nessas atividades, àqueles que não buscam uma compreensão materialista histórico dialética da realidade e se limitam ao aspecto aparente desse fenômeno certamente parecerá uma situação

caótica, pois, diferente da concepção cotidiana de que o silêncio e a rigidez são sinônimos de aprendizado, defendemos a participação ativa dos alunos em manifestações de alegria, satisfação, movimentos e diálogos constantes durante a atividade de ensino por nós aqui defendida.

As atividades ludo-pedagógicas permitiram ainda aos pesquisadores evidenciar expressões e reproduções das tendências alienadas e alienantes (violência verbal e física, estigma, preconceitos, discriminação social, individualismo, estereótipos, autoritarismo, competição) presentes nas relações entre os alunos durante o processo de ensino. O professor por sua vez acaba não identificando essas situações de reprodução das tendências alienadas e alienantes e pode muitas vezes até reforçar essas condutas, pois encontra-se também imerso nelas. Daí a importância da apropriação de teorias críticas.

Por isso à atividade de ensino ludo-pedagógica acrescentamos o termo histórico-crítica, uma vez que está ancorada na pedagogia histórico-crítica que propõe um ensino crítico e busca a superação das formas de alienação que compõe as formas dominação impostas na educação escolar pela classe dominante.

Nosso intuito nas próximas linhas é avançar do aparente ao concreto por meio da análise das atividades ludo-pedagógicas realizadas pelos pesquisadores do GEIPEE e descritas em suas dissertações e teses.

Num primeiro momento, partiremos dos quadros com algumas dessas atividades ludo-pedagógicas descritas e seus resultados. Em seguida, faremos uma contextualização de todos os trabalhos apresentados em cada quadro e a partir dessa análise buscaremos compreender como a atividade ludo-pedagógica avançou desde as primeiras intervenções-formativas até as últimas.

Será também por meio dessa análise que evidenciaremos e extrairemos as categorias da atividade ludo-pedagógica e que nos ajudarão a compreendê-la em suas múltiplas determinações a fim de sistematizá-la como uma atividade de ensino histórico-crítica possível de ser replicada nas mais variadas disciplinas.

Sendo assim, a seguir elencamos os quadros para a análise de 13 trabalhos (10 dissertações e 3 teses) realizados pelos pesquisadores do GEIPEE sob a orientação do professor doutor Irineu A. T. Viotto Filho e que aplicaram em sua pesquisa-intervenção-formativa as atividades ludo-pedagógicas junto a alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Os trabalhos analisados realizaram entre 10 a 30 encontros de intervenção com duração média de uma hora semanal. Sendo assim, selecionamos para expor nesta tese aquelas

atividades que foram destacadas pelos próprios pesquisadores em suas dissertações e teses com ênfase nos objetivos propostos.

Como já mencionamos, elencamos também os resultados dessas atividades destacadas que observamos ao analisar esses trabalhos e que consideramos importantes de serem expostos como forma de evidenciarmos os avanços alcançados e de mostrar que não se tratam de resultados fantasiosos ou inalcançáveis, mas que, partindo de uma atividade de ensino planejada e organizada numa perspectiva histórico-crítica, demonstram a possibilidade de um ensino ludo-pedagógico para uma educação emancipadora e capaz de enfrentar práticas e concepções alienadas e alienantes no contexto da escola pública mesmo com suas fragilidades.

Abaixo seguem os quadros com a síntese das atividades ludo-pedagógicas realizadas nas dissertações e teses do GEIPEE.

QUADRO 1	
Título:	Análise de uma experiência de trabalho de formação de Crianças: a pobreza e a exclusão social em foco
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2012)
Autor/pesquisador:	Anderson de Oliveira Pelegrini
Sujeitos:	alunos 3º ano - ensino fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	conceito de exclusão social, pobreza, preconceito discriminação, desigualdade social, trabalho coletivo, amizade e respeito.
Objetivo geral:	discutir o processo de apropriação/objetivação de escolares de classes populares, sobre os conceitos de exclusão social e pobreza em decorrência de sua participação em projeto de intervenção de natureza histórico-social na escola.
Objetivos específicos:	identificar as concepções construídas pelos escolares, a partir de suas falas e atitudes, a respeito dos conceitos de “exclusão social” e “pobreza”, compreender o processo de apropriação/objetivação vivenciado pelos sujeitos no projeto de intervenção, considerando os conceitos de “exclusão social” e “pobreza”, engendrar possibilidades de reflexão acerca do processo de desenvolvimento da consciência dos sujeitos escolares.
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
1-	No jogo de queimada tradicional aqueles alunos que são atingidos pela bola, são excluídos, sendo vencedora a equipe que excluir a totalidade dos membros da equipe adversária. No jogo de queimada coletiva, os jogadores que são atingidos pela bola não são excluídos, apenas mudam de função, passam para a lateral da quadra e podem ajudar a “queimar” os jogadores adversários com a bola. Ambas as modalidades desse jogo são de caráter competitivo, mas a segunda modalidade proporciona, sem dúvida, uma participação mais efetiva da totalidade dos alunos, justificando seu título de “queimada coletiva”. Todas essas características e diferenciações das atividades

foram problematizadas junto aos alunos e os fatos relevantes serão devidamente abordados (p. 92-93).
2- Outro conteúdo desenvolvido nos encontros de intervenção e alvo de análise, foi o jogo de papéis sociais em forma de mímica, onde os alunos deveriam representar diversas situações sociais. Este conteúdo teve por objetivo levantar e problematizar as representações dos alunos a respeito de situações de desigualdade social. Durante a organização desse jogo houve uma resistência por parte dos alunos em representarem papéis tais como: “pedintes” (mendigos), “catador de papel e latinhas” (coletores de materiais recicláveis), “moradores de rua” (sem teto), dentre outros papéis sociais que denotam exclusão e pobreza. Foi sugerido, então, que os mesmos representassem as profissões de seus pais. Considerando que os alunos da escola pesquisada são oriundos de regiões periféricas da cidade, classificadas como áreas com altos indicadores de pobreza e exclusão social, a representação da profissão dos pais dos alunos evidenciou aspectos referentes a estas condições, as quais apresentavam-se carregadas de aspectos de não valorização social do trabalho. Com isto, surgiram diversas manifestações de alunos permeadas por falas carregadas de preconceitos e estereótipos a respeito da condição social e de trabalho dos pais (p. 93).
3- [...] dinâmica de colagem com recortes de jornal e revista tematizando desigualdades socioeconômicas, na qual foi exibido um trecho do filme “A Dama e o Vagabundo” de “Walt Disney” com o objetivo de discutir e criticar os papéis sociais da “dama” o do “vagabundo”, assim como estereótipos e preconceitos existentes na sociedade. Após a exibição de trechos do filme os membros do GEIPEE problematizaram junto aos alunos tais questões objetivadas. Em seguida foram distribuídos jornais e revistas e sugerido que os alunos recortassem fotos, expressões, objetos e palavras relacionados a situação social da dama e do vagabundo. Além do objetivo acima, procurou-se levantar as concepções atribuídas pelos alunos à condição de pobreza vivida pelo vagabundo no filme e a condição de riqueza vivida pela dama, tendo em vista problematizar tais questões e buscar desconstruir possíveis manifestações de preconceitos, estigmas e estereótipos que poderiam surgir no desenvolvimento da atividade (p. 93-94).
Resultados
Foi possível avaliar (pesquisador e GEIPEE) que os alunos ao serem submetidos cotidianamente a relações de caráter opressor e autoritário, quando se deparam com relações democráticas, de valorização do diálogo, do respeito, da liberdade de manifestação como aquelas proporcionadas pelo GEIPEE, justamente por não terem tais oportunidades de aprendizagens democráticas, respeitadas, livres e dialógicas no cotidiano escolar, vivenciam um paradoxo e, conseqüentemente, se manifestam com estranhamento diante dessa situação paradoxal, pois aprenderam a reagir (de forma violenta ou passiva) às situações de opressão vividas na escola. Assim, diante desse paradoxo proporcionado pelo GEIPEE, não conseguem, de início, discernir entre situações opressoras vividas na escola e situações democráticas e livres vividas no GEIPEE e, de início, se sentem confusos e tem dificuldades de se comportar adequadamente diante de situações com as quais não aprenderam a lidar. (p. 99) [...] os alunos acabam por reproduzir tudo aquilo a que são submetidos cotidianamente (violências, humilhações, opressões, discriminações, preconceitos, autoritarismos, dentre outras situações opressoras) e somente aos poucos e lentamente, começam a perceber as mudanças e agir de forma livre, democrática e dialógica no grupo, situação de mudança que

se configura plena de instabilidade, pois ao mesmo tempo em que os alunos vivenciam o diálogo no GEIPEE, continuam se deparando com situações opressoras na escola. (p. 99)

Fonte: elaboração própria

O primeiro quadro a ser analisado é a dissertação de Pelegrini (2012) *Análise de uma experiência de trabalho de formação de Crianças: a pobreza e a exclusão social em foco*, que buscou investigar o processo de apropriação/objetivação de alunos do 3ª ano de uma escola pública de Presidente Prudente/SP acerca dos conceitos de exclusão social e pobreza e como esse processo implica na construção de consciência desses alunos.

Para tanto, o pesquisador utilizou-se de atividades ludo-pedagógicas compreendidas como atividades nas quais são desenvolvidos conteúdos/ações ludo-pedagógicas como jogos, brincadeiras, dinâmicas, filmes, etc. Estas são mediadas pelos pesquisadores e membros do GEIPEE e além do desenvolvimento dos conteúdos, possibilitam momentos de reflexão junto aos alunos participantes acerca dos temas abordados.

O trabalho de Pelegrini (2012) inaugura a trajetória de organização e conceituação da atividade ludo-pedagógica. Ao longo dos trabalhos analisados mais adiante poderemos verificar como essas atividades vão se constituindo e se tornando mais complexas à medida que os membros do GEIPEE avançam em seus estudos e nas intervenções juntos aos alunos de escolas públicas sujeitos das pesquisas que de modo geral são considerados com dificuldades de aprendizagem e de controle da conduta, mas que ao participar das atividades ludo-pedagógicas demonstraram avanços em seu aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Pelegrini (2012), durante a realização dessas atividades foram reproduzidas e explicitadas pelos alunos formas de exclusão, violência, preconceitos, estereótipos, estigmas considerados como contradições de origem socioeconômica, política e cultural e que ficaram evidentes nas relações que os alunos estabeleciam entre si durante as atividades.

Pelegrini (2012) ainda observa que na maioria das vezes os professores não são capazes de tratar com a devida profundidade tais contradições, seja pelo despreparo e má formação ou pelas péssimas condições de trabalho que se apresentam na superlotação das salas de aula, baixos salários, jornadas extenuantes de trabalho, recursos didáticos escassos bem como excesso de burocracias e as cobranças pelo cumprimento de prazos e transmissão de conteúdos.

A fim de propor o enfrentamento dessas situações, Pelegrini (2012) propõe em seu trabalho abordar e problematizar junto aos alunos as contradições evidenciadas nas atividades de ensino ludo-pedagógicas buscando formas de enfrentá-las e superá-las à medida que

contribui para a construção de consciências que valorizem o ser humano e a construção de uma sociedade diferente dessa que aí está.

Como podemos verificar, o trabalho de Pelegrini (2012) contribui na medida em que consegue observar avaliações críticas por parte dos alunos acerca dos conceitos de exclusão social e pobreza. Nesse processo, a atividade ludo-pedagógica utilizada enquanto atividade de ensino tem fundamental importância enquanto proposta de ensino histórico-crítica na educação escolar. Para Pelegrini (2012, p. 142):

Acreditamos que para o enfrentamento dos mecanismos geradores do processo da alienação presentes na sociedade capitalista, a escola assume função fundamental e nela, o trabalho educativo dos professores pois tal transformação passa pela reapropriação da linguagem, buscando reestabelecer o vínculo perdido entre o sentido pessoal (que é necessariamente afetivo) e o significado da palavra (construído socialmente), rumo a superação da alienação presente nas relações sociais e que constrói, de forma alienada, as consciências no interior das escolas.

Como conclusão de seu trabalho, Pelegrini (2012) destaca que os processos de transformação na escola pública são essenciais e que requerem a participação ativa de professores e gestores comprometidos com uma escola que atenda a necessidade de emancipação da classe trabalhadora. Tal compromisso não deve se limitar a discursos retóricos, mas se manifestar por meio de práticas críticas e transformadoras na escola. Para tanto, torna-se crucial a apropriação de teorias críticas e transformadoras.

Concordamos com Pelegrini (2012) que para uma educação escolar crítica e transformadora, faz-se necessário o planejamento de atividades de ensino críticas e transformadoras e para isso é necessário que o professor se aproprie de teorias engendradas no materialismo histórico dialético. Não por acaso, destacamos a importância da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica neste trabalho para a defesa da atividade ludo pedagógica enquanto uma atividade de ensino histórico-crítica.

QUADRO 2	
Título:	Timidez na escola: um estudo histórico-cultural
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2013)
Autor/pesquisador:	Tatiane da Silva Pires Felix
Sujeitos:	alunos 2º ano - Ensino Fundamental

Conhecimentos sistematizados trabalhados: processos de intimidação, sentimentos, emoções, trabalho coletivo, relações sociais.
Objetivo geral: analisar a timidez como um processo histórico-cultural através das vivências (por meio da linguagem) de indivíduos tímidos, considerando sua participação num projeto de intervenção ludo-pedagógico no interior da escola (p. 46).
Objetivos específicos: observar criticamente as relações sociais no interior da escola e identificar suas características junto a professores-estudantes e estudantes-estudantes, realizar um trabalho coletivo e ludo-pedagógico na escola, no intuito de proporcionar novas condições e possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos tímidos, discutir a relação entre o processo da timidez e processos de intimidação presentes no interior da escola. (p. 46).
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas
1- Pega-pegas/salva-vida com abraço - São escolhidos alguns pegadores e os outros alunos tem que fugir dos mesmos, quando são pegos, tem que manter-se de braços abertos para que aqueles que ainda não foram pegos, possam salvá-los dando um abraço. Durante a explicação da atividade um dos alunos disse para outro: Você gosta de homem em, você gosta! Sendo que o aluno que recebeu essa acusação ficou em silêncio com o rosto abaixado e chateado. Um dos interventores tentou conversar com o aluno que ficou triste, mas o mesmo não disse o motivo de tal acusação, sendo que aquele que havia acusado também não disse o motivo. Capitú, aluna que não gosta de aulas de educação física, sempre alegando que está com dor na barriga para não participar, participou plenamente no decorrer desta atividade. [...] Um aluno em especial, disse que gostou da atividade porque abraçar era um tipo de carinho, sendo que ela havia dito anteriormente que isso não havia na escola. (p. 131-132)
2- Mímica – Cada aluno teria que imitar algum papel social, animal, ou alguma coisa, para que os outros pudessem descobrir. Inicialmente começamos individualmente e depois faríamos duplas. Quando chegamos, recebo um abraço de Capitú. A primeira aluna a ser escolhida pela interventora foi Helena [...] justamente por ser a mais “quietinha”. Helena não quis participar pois estava com vergonha de ir na frente da sala representar afirmando de forma extremamente introvertida “não quero ir”. Helena começou a mexer nas mangas e olhar para o chão. A interventora pergunta o que Helena vai imitar, Helena diz não saber. Helena diz que não quer imitar nada e a interventora diz que ela pode sentar que depois, se quiser, pode participar. Mesmo a interventora dizendo que faria junto com ela, a mesma continuou negando. [...] (p. 144).
3- Cadeira cooperativa – um aluno por vez sentará no joelho um do outro até que todos estejam sentados, isto é, cada um estará sentado em alguém e terá alguém sentado em seus joelhos, até que se forme uma fila onde todos estejam sentados dessa forma. A pesquisadora Suelen pede para sentarem no colo do outro e Helena diz que não vai participar. Iaiá (que está no colo da Capitú) diz: “só porque eu sentei no colo dela?” Depois de um tempo, Helena volta a atividade e percebo que está senta no colo de Capitú.
Resultados
Enfim, percebia que as estudantes que apresentavam características tímidas, contidas na sua forma de ser na sala de aula, aos poucos, se apresentavam para mim e procuravam expressar seus sentimentos e afetos, fato que me causou satisfação e que denota o quanto há condições

de construirmos relações sociais diferenciadas na escola, desde que sejam criadas as condições objetivas para isso. A superação das dificuldades pessoais não depende dos sujeitos em si-mesmos, mas sim das condições históricas e sociais nas quais estão inseridos, assim como da participação de um mediador preparado para construir condições educativas e humanizadoras como temos tentado construir a partir das intervenções do GEIPEE na escola. [...] Constatamos ao longo do processo de intervenção que as transformações, ainda que iniciais e incipientes, acontecem nos estudantes de forma lenta e contínua. Percebemos que àqueles junto aos quais me aproximei como pesquisadora e pude dispensar atenção, respeito e estabelecer um diálogo compreensivo, os mesmos procuram ampliar sua aproximação, sentiam-se livres e respeitados para se manifestar comigo e se expressavam da sua forma, ora mais expansivos, ora mais retraídos, mas foi possível perceber que se sentiam livres para se expressar diante de mim, assim como diante de outros membros do GEIPEE que lhes dirigem a atenção. Não há dúvidas que esse é um caminho de resgate das relações sociais humanizadoras na escola, não o único caminho, é claro, mas um caminho importante, um caminho dialógico e de respeito aos estudantes o qual combinado com um ensino de qualidade e que possibilite apropriações culturais essenciais tais como conteúdos da filosofia, artes, ciência, dentre outros, possibilitarão condições diferenciadas de humanização na escola. (p. 104)

[...] Numa conversa com a professora do 2º ano pergunto sobre as estudantes Capitú e Helena, e se ela (professora) identifica que ambas as estudantes se mostram mais expressivas nas aulas ou mantêm comportamentos retraídos e tímidos na sala de aula. A professora diz que Capitú melhorou muito do começo do ano até agora e que tem se expressado melhor; no entanto afirma que a estudante Helena ainda é “uma menina difícil”, ainda muito envergonhada e que não gosta de ser contrariada. A professora enfatiza o quanto tem percebido as mudanças de forma geral nos estudantes da sala de aula e que tem observado comportamentos diferentes, mais ponderados e afirma: “parece que os estudantes estão melhorando aos poucos” (p. 106).

Fonte: elaboração própria

Complementarmente e dando continuidade aos trabalhos de composição de aspectos da organização e conceituação da atividade ludo-pedagógica no GEIPEE, conforme o estudo de Felix (2013), cujos aspectos são destacados no Quadro 2, as discussões a seguir perspectivam ampliar as argumentações anteriores com foco na atividade de ensino, mediante os conceitos de timidez, vivências e relações interpessoais

Em sua dissertação intitulada *Timidez na escola: um estudo histórico-cultural* (Felix, 2013), temos uma pesquisa voltada à reflexão crítica acerca da realidade de alunos do 2º ano do ensino fundamental que apresentam comportamentos com características tímidas e devido à essa condição acabam sendo excluídos das relações sociais dentro da escola.

Essa participação nula ou mínima das vivências proporcionadas dentro da escola, das relações sociais, sobretudo em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, prejudica o desenvolvimento do aluno, pois, para que o ser humano alcance as formas superiores do comportamento consciente, faz-se necessário que participe efetivamente das relações sociais

estabelecidas com o mundo exterior, numa relação ativa com esse mundo transformando-o e sendo transformado por ele (Luria, 2010).

Nesse sentido, a autora parte de uma compreensão histórico-cultural da timidez, esta possibilita compreender tal fenômeno como elemento das relações sociais. Dessa forma, Félix (2013) busca superar a naturalização desse processo que impede que alunos participem de atividades ou mesmo se expressem em determinados contextos e situações em aula.

Felix (2013) defende que a linguagem e as relações sociais, bem como as apropriações culturais humano-genéricas, são imprescindíveis para o desenvolvimento e humanização dos indivíduos e, portanto, a timidez se apresenta como fator dificultador para o desenvolvimento da personalidade desses indivíduos.

Tomando como ponto de partida seu projeto de iniciação científica junto aos estudos no GEIPEE e avançando para sua dissertação, a autora identificou em sua pesquisa a presença de inúmeros casos em que os indivíduos manifestaram comportamento tímido e estabeleceram relações interpessoais restritas, caracterizadas por uma menor expansividade tanto com seus pares de classe quanto com os professores e demais membros da equipe escolar. Este cenário, por sua vez, representa um obstáculo significativo no que concerne ao desenvolvimento social e escolar desses indivíduos.

Também foram observadas nessa pesquisa situações de relações sociais de caráter alienado e alienante presentes no cotidiano dos estudantes e que se manifestavam por meio de comportamentos e expressões de dominação e opressão do outro, autoritarismo, discriminação e preconceito, violência física e simbólica. Tais manifestações estão de acordo com as condições provocadas pela sociedade capitalista (Felix, 2013).

Na maioria das vezes, os estudantes, emitiam expressões de medo, insegurança, humilhação e vergonha, sobretudo em situações em que o silêncio e o controle externo eram impostos ao seu comportamento, impingindo-lhes à passividade diante do poder do professor, da direção e coordenação da escola. (Felix, 2013, p. 61).

A partir desse excerto retirado do trabalho da autora, verificamos a necessidade de os professores planejarem atividades de ensino que se coloquem na contramão de práticas que, ao invés de promover o desenvolvimento dos alunos, reproduzem características próprias da sociedade capitalista. Tais práticas negam a educação escolar emancipadora e desenvolvente. Ademais, essas reproduções de características alienadas e alienantes tem o objetivo de “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias às metas da reprodução objetivamente

possíveis do sistema [...] assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital” (Mészáros, 2008, p. 44).

Outra situação destacada por Felix (2013) foi a exigência de silêncio como palavra de ordem para que os estudantes cumprissem as atividades propostas pelo professor. Muitas vezes os alunos eram coagidos a fazer silêncio sob pena de perderem o intervalo.

Esta situação vai de encontro com a proposta defendida por nós na atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica, visto que anula a possibilidade de diálogo e, portanto, a possibilidade de os alunos aprenderem a direcionar seu agir, pensar e sentir.

Consideramos a importância do diálogo na escola, sobretudo na resolução de dificuldades encontradas nas relações sociais, assim como valorizamos o silêncio, não como vem sendo cotidianamente utilizado na escola, ou seja, como forma de calar e intimidar os estudantes, mas acreditamos e defendemos uma mudança de perspectiva educativa no que diz respeito ao silêncio, tendo em vista que identificamos que existe uma relação silêncio-grito de caráter intimidador na escola, a qual deve ser superada pela relação dialética entre ouvir-falar [...] (Felix, 2013, p. 72).

Dessa maneira, as atividades ludo-pedagógicas utilizadas nas intervenções formativas na pesquisa de Felix (2013) buscaram constantemente o diálogo, a valorização da dialética ouvir-falar, a construção de relações sociais diferenciadas e qualitativas na educação escolar de modo que o professor assuma o compromisso com o desenvolvimento das máximas capacidades de seus alunos. Tal processo enfatizou o trabalho coletivo em atividades em grupo valorizando a participação dos alunos.

Em suas considerações, Felix (2013) enfatiza que o trabalho de intervenção educativa conduzido por ela e pelo Grupo de Estudos Intervenção Pedagógica em Educação (GEIPEE), em várias instâncias, demonstrou a importância de planejar e aplicar atividades de ensino impregnadas de atividades lúdico-pedagógicas de natureza emancipatória. Dessa forma, foi possível observar que as diretrizes pedagógicas do GEIPEE, fundamentadas em uma abordagem dialética, intrinsecamente marcada por contradições presentes na realidade e moldada pelos eventos históricos ocorridos no ambiente escolar, em diversas ocasiões produziram resultados positivos naqueles alunos que aderiram às atividades realizadas nas intervenções-formativas propostas na pesquisa de Félix (2013) e, ao interagir com seus colegas, buscaram implementar novas oportunidades de interação social.

Esse desdobramento da pesquisa já nos mostra que a contínua intervenção com atividades de ensino ludo-pedagógicas histórico-críticas possibilita mudanças significativas nas relações entre os alunos com seus colegas, com professores e com o conhecimento

sistematizado, elementos fundamentais para seu desenvolvimento numa perspectiva humanizadora.

QUADRO 3	
Título: Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola	
Tipo de trabalho/ano: Dissertação (2013)	
Autor/pesquisador: Rodrigo Lima Nunes	
Sujeitos: alunos 2º ano - Ensino Fundamental	
Conhecimentos sistematizados trabalhados: trabalho coletivo, amizade, respeito.	
Objetivo geral: identificar e registrar, a partir dos comportamentos e falas dos estudantes de uma sala de 2º ano, durante a participação em jogos (brincadeiras) na escola, os processos de alienação e suas implicações no desenvolvimento da consciência desses sujeitos. (p. 12)	
Objetivos específicos: identificar e registrar os comportamentos e falas emitidos pelos estudantes durante a realização de jogos realizados pelo GEIPEE-thc na escola, categorizar as representações, comportamentos e falas dos sujeitos, durante o desenvolvimento desses jogos, considerando os aspectos alienantes presentes nesse processo, a partir da teoria da alienação marxiana, analisar e discutir a implicação do processo de desenvolvimento desses jogos na formação da consciência dos estudantes na escola, considerando os comportamentos e falas desses sujeitos registrados ao longo do processo de pesquisa. (p. 54)	
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
1-	Atividade: Pega-pegas círculo mágico. Os pegadores ficam em posse de uma bola que tem o poder de paralisar e os salvadores ficam em posse de um bambolê que tem o poder de desparalisar. Quando alguém é pego e fica paralisado, o salvador passa o bambolê por entre seu corpo, podendo assim voltar a atividade. O tempo todo modificamos os pegadores e salvadores. Uma aluna ficou correndo o tempo todo fora da quadra durante a intervenção, não participando atividade, mesmo quando os interventores conversaram com ela, tentando convencê-la a participar. Um dos interventores alegou-me que uma criança entregou-lhe a bola sem que ele o pedisse, com o intuito de dividir com outras crianças. Quando pedimos para que nos entregassem os materiais pois a intervenção havia acabado, um dos alunos disse para outro “não entrega não”. Conversa final: Os alunos nos disseram que gostaram mais da atividade de correr do que a de ficar parado de mãos dadas. O interventor os parabenizou pela participação da intervenção e enfatizou que só foi possível realizar duas atividades por causa do comportamento que eles tiveram durante a intervenção. Alguns alunos disseram que preferiram a segunda atividade porque “salvava” outras pessoas, porque fazia bem para a saúde e porque era legal brincar (p. 136).
2-	Atividade: Rio vermelho. Uma criança fica no centro da quadra e todos os outros ficam no canto. Essa indaga “rio vermelho” e os outros respondem “queremos atravessar o rio- vermelho” e a criança responde “com uma condição” os outros novamente dizem “qual”, então essa criança com o auxílio do interventor escolhe uma condição, tentamos fazer com que as escolhas fossem papéis sociais, então ela fala a

condição, por exemplo “imitando bombeiro”. Assim as crianças têm que ultrapassar a quadra imitando tal situação, aqueles que não o fazem são pegos e vão para o centro, ajudando o aluno que ali se encontra. Antes de iniciarmos a intervenção dois alunos estavam brigando segurando o pescoço um do outro, os interventores tiveram que separá-los e ao serem perguntados a respeito do motivo daquela briga eles ficaram em silêncio e não responderam, então dissemos a eles que aquilo não deveria acontecer, eles não têm que se agredir e sim conversar a respeito de suas desavenças. A aluna I foi escolhida para iniciar no centro da quadra contudo a mesma ficou envergonhada e saiu da atividade. Uma interventora foi conversar com a mesma para saber o que havia acontecido. J V foi pego por um aluno contudo não respeitou a regra da atividade. Tivemos que encerrar a intervenção sem a conversa final por falta de tempo, tendo em vista a demora para organizarmos e conseguirmos explicar a atividade para a sala (p. 139).

- 3- Atividade Guarda-objeto. Todos ficam sentados em círculo como se fosse guarda-objetos. Um interventor sai da sala com uma criança para que depois retorne. Damos algum objeto para que alguém o esconda. O aluno que saiu da sala retorna e tem que descobrir com quem está o objeto. O sinalizador de onde o objeto se encontra são as palmas dos alunos, quanto mais perto o que está procurando chegar do guarda-objetos certo as palmas ficam mais fortes. Alguns alunos não respeitam a regra e dizem o nome do aluno que está com o objeto. Quando um aluno já havia ficado em posse do objeto, quis sair da brincadeira, então explicamos que ele não deveria fazer aquilo pois todos tinham o direito de participar e se toda vez que alguém fosse saísse da atividade, ela não ia acontecer. Quando pedimos para que aqueles que ainda não haviam ido erguesse a mão para um amiguinho escolher, várias que já haviam participado erguiam, na intenção de que fossem novamente. Uma interventora teve que sair da sala com o aluno L por causa do comportamento que o mesmo estava tendo. Sentam-se e L não para de mexer em um parafuso insistentemente. A interventora pede o parafuso e L nega. A interventora então diz que somente deseja que ele pare de mexer no parafuso para que eles possam conversar e o aluno L diz que não consegue, e por esse motivo é que ele toma remédio. Continua dizendo que não sabe ler, escrever, nem ficar quieto. Por tudo isso ele toma remédio (afirma). JV e G brigam e G se isola do restante da turma e fica chorando. JV vai até ele e pede desculpas inúmeras vezes, contudo o seu amigo não corresponde, então, ele vira para a interventora e diz para ele em tom de tristeza “eu tô pedindo desculpas mas ele não quer me desculpar” (p. 146).

Resultados

É importante salientar o quanto foi complicada a tentativa de superação de relações sociais que reproduziam a fragmentação social e o fenômeno da alienação junto aos alunos durante as intervenções, sobretudo nos primeiros encontros realizados pelos membros do GEIPEE-thc, quando ainda os alunos não tinham construído possibilidade de regulação consciente do seu comportamento. Contudo, com o passar do tempo e convivência com os alunos e construção de novas relações sociais, sobretudo em decorrência das ações e discussões propostas e realizadas junto aos alunos, sem desistir dos princípios teórico-filosóficos e metodológicos do GEIPEE-thc, foi possível identificar princípios de uma construção social diferenciada junto aos alunos, permeada pela participação democrática, pelo diálogo e garantia do respeito e compreensão recíprocos, dentre outras situações consideradas humanizadoras. Foi possível, ainda que de forma incipiente e pouco a pouco, construir situações em que as dificuldades vividas pelos alunos, foram enfrentadas adequadamente e

sem a utilização dos recursos da violência como acontecia anteriormente, num processo bastante delicado e tateante, mas que possibilita afirmar o quanto relações sociais diferenciadas tornam-se possíveis, desde que sejam construídas condições para a sua efetivação na realidade escolar (pp. 99-100).

Fonte: elaboração própria

O terceiro quadro corresponde à dissertação de Nunes (2013) *Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola* e teve como objetivo investigar a atividade de jogo na escola a fim de compreender o processo de desenvolvimento da consciência de estudantes de um 2º ano de uma escola pública de ensino fundamental a partir de suas ações, manifestações e expressões durante as atividades ludo-pedagógicas aplicadas pelo pesquisador e membros do GEIPEE.

Além dos registros feitos com os alunos, a pesquisa também contou com conversas com os professores da escola durante as reuniões pedagógicas e com os gestores em reuniões específicas de modo a apreender com a máxima fidedignidade a dinâmica das relações sociais estabelecidas na escola.

Dessa forma, a partir dessa inserção do pesquisador nessa realidade e das observações gerais na escola realizadas, foi possível identificar também diversas situações de reprodução de práticas alienadas e alienantes assim como em Felix (2013).

Nunes (2013) constata a alienação presente na brincadeira infantil e, portanto, impactando sobremaneira o desenvolvimento da consciência das crianças, sobretudo provocando a ruptura entre sentido pessoal e significado social dos conteúdos e formas presentes nos modelos de relações sociais.

O sentido de acordo com Leontiev (2004) é a relação que se cria na vida a partir da atividade do sujeito e depende do motivo que estimula essa atividade. Se essa relação estiver pautada na espontaneidade sem a devida intervenção do professor, o sentido dos conhecimentos sistematizados com os quais o aluno entrará em contato permanecerá restrito às tendências alienadas e alienantes.

No que concerne à significação, Leontiev (2004) afirma que se trata de uma generalização da realidade elaborada pela humanidade e que se apresenta em forma de conceitos, saberes ou saber fazer. Nesse sentido, toda produção histórica material e imaterial do homem possui uma significação. De acordo com o autor:

[...] significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento [...] (Leontiev, 2004, p. 102).

Podemos compreender que as significações sociais são sínteses das práticas sociais e que por assim se constituírem podem ser alienadas e alienantes ou humanizadoras. A atividade lúdica dessa maneira tem o potencial de encarnar essas significações a depender da qualidade das relações que estabelece.

Nunes (2013), constata que a brincadeira espontânea, sem a intervenção do professor, apenas possibilita às crianças reproduzirem tendências alienadas e alienantes advindas de vivências restritas cercadas de individualismo, preconceito, estereótipos, violência física e simbólica, coerção, subjugação e ameaças.

Tais situações foram fundamentais para que as atividades fossem desenvolvidas com base nas relações reais entre os alunos, pois a partir delas foi possível levantar questionamentos acerca da presença de relações alienadas nos jogos infantis e como se desenvolve a consciência dos indivíduos a partir de tais relações bem como sobre a possibilidade de superação da alienação nessas atividades lúdicas.

Nunes (2013) ainda observa que o professor da sala pesquisada buscava manter o controle da sala utilizando-se de gritos, ameaças de castigo e coações dentre outras formas de opressão e dominação, o que causava nos alunos reações de medo, intimidação, insegurança e ansiedade. Tais formas de opressão e dominação também eram reproduzidas pelos alunos nas relações com seus pares durante as atividades ludo-pedagógicas realizadas pelo pesquisador.

É importante ressaltar que Nunes (2013) não tem como objetivo tecer julgamentos acerca das condutas do professor, tampouco dos alunos, mas busca compreender as condições concretas que engendram as relações alienadas e alienantes.

Tais relações engendradas e expressadas através do trabalho acabam por constituir a consciência dos indivíduos no sentido de não enxergarem na sua atividade a possibilidade de construção e apropriação das produções genéricas e, além disso, do seu consequente desenvolvimento em direção à humanização. Pelo contrário, sua atividade é reconhecida como um trabalho árduo, que em nada lhe causa prazer, ou satisfação. Sendo assim, o professor reproduz dentro da sala de aula todos esses processos de alienação, permeados pelas relações de dominação e abuso do poder, dentre outros aspectos característicos da sociedade de classes e que permeiam e constituem a vida dos indivíduos (Nunes, 2013, p. 74).

Concordamos com citação acima e ressaltamos que nossa defesa da atividade ludo-pedagógica enquanto uma atividade de ensino histórico-crítica está engendrada nessa compreensão das relações alienadas e alienantes em que se encontram professores e alunos na educação escolar sob o jugo da sociedade capitalista e se faz necessária para o enfrentamento

de tais relações permeadas pelo capital, para o desenvolvimento integral dos alunos e mesmo para contribuir com os professores a fim de que possam reconhecer o caráter vital de seu trabalho bem como sua valorização enquanto profissionais capazes de promover a emancipação de seus alunos.

Isso não significa que esse processo de planejamento, orientação e diálogo a partir de uma postura crítica e objetivada nas atividades ludo-pedagógicas seja simples, sobretudo porque durante a realização das atividades ludo-pedagógicas veem à tona as expressões e reproduções das formas alienadas e alienantes como evidencia Nunes (2013) em sua pesquisa. Entretanto, ainda assim a convivência com os alunos e a postura crítica e reflexiva dos membros do GEIPEE diante das contradições presentes nas relações sociais se apresentam como elementos fulcrais para uma educação escolar humanizadora.

É nesse sentido que as atividades de ensino realizadas no trabalho de Nunes (2013) privilegiam situações relacionadas a temas, conteúdos e ações de caráter não competitivo e não excludente. As atividades ludo-pedagógicas têm seu foco em jogos e brincadeiras de caráter cooperativo, permeados por diálogos críticos dentre outras ações e reflexões que proporcionam aos alunos possibilidade de vivenciar de forma lúdica, coletiva e consciente o aprendizado do conhecimento sistematizado necessário para seu desenvolvimento numa direção crítica e humanizadora.

QUADRO 4	
Título:	Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um Estudo a partir da Teoria Histórico Cultural.
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2013)
Autor/pesquisador:	Rafael Cesar Ferrari dos Santos
Sujeitos:	alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, motricidade, equilíbrio, organização espacial e temporal, desenvolvimento integral da criança, superação de dificuldades escolares.
Objetivo geral:	realizar estudos teóricos e metodológicos no campo da psicomotricidade, buscando relação com os aportes do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural, na direção da investigação dos aspectos do desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, reconhecendo o ato motor voluntário como síntese desse processo (p. 94).
Objetivos específicos:	apresentar os pressupostos centrais da psicomotricidade tradicional desde as suas origens até a atualidade e identificar e discutir as possibilidades de compreensão

da psicomotricidade numa perspectiva Histórico-Cultural e materialista histórico dialética, discutir o processo de desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, criticar os testes padronizados de avaliação e defender a importância do ato motor voluntário no desenvolvimento integral da criança e na superação dessas dificuldades escolares (p. 94).

Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas

- 1- Motricidade fina e esquema corporal: confeccionar quebra-cabeça corpo humano. Utilizando folhas de papel sulfite com desenhos de partes do corpo humano, assim como partes de corpos de animais; solicitamos que cada criança deveria recortar (motricidade fina) a parte do corpo humano e posteriormente montar, colando numa folha de sulfite branca as partes do corpo humano (esquema corporal) com objetivo de compor a figura humana. Esperávamos que a criança escolhesse as partes corretas do corpo humano, sem confundir com as partes de corpos dos animais (p. 113).
- 2- Equilíbrio e organização temporal. Danças circulares. Colocamos uma música ritmada (de 08 tempos) com a finalidade de realização de movimentos livres dentro do tempo (orientação temporal). Na segunda parte da música as crianças deveriam imitar os movimentos e gestos do pesquisador (equilíbrio estático). Posteriormente foi solicitado às crianças criarem seus próprios movimentos, da mesma forma que o pesquisador realizou no primeiro momento (p. 116).
- 3- Equilíbrio e organização/espacial: tabuleiro humano. Essa atividade ludo-pedagógica foi realizada num espaço livre, fora do LAR, e seu objetivo foi trabalhar quatro aspectos psicomotores: o equilíbrio, organização/espacial, esquema corporal e organização/espacial. Nós fizemos um tabuleiro gigante onde as crianças seriam as “peças” que andariam as casas do tabuleiro. O tabuleiro tinha 15 (quinze) casas e em cada casa havia um desafio em que cada criança teria que avançar no sentido de conquistar a próxima casa, aonde outra tarefa lhe era solicitada. Abaixo enumeramos cada desafio e sua respectiva casa: 1. Recortar das fotos do jornal apenas dois braços (esquema corporal). 2. Pular corda 5 (cinco) vezes (organização espacial). 3. Procurar alguns objetos e guarda-los na caixa do lado direito (organização espacial). 4. Recortar das fotos do jornal partes do tronco (peito) humano (esquema corporal) 5. Subir no banco sueco e agarrar a bola jogada pelo pesquisador (equilíbrio estático). 6. Recortar das fotos do jornal duas pernas humanas (esquema corporal). 7. Passar pela corda (batida pelo pesquisador) sem ser tocado (esquema corporal e organização espacial). 8. Encontrar objetos de olhos vendados, a partir das orientações de direita e esquerda, oferecidas pelo pesquisador (orientação espacial). 9. Pegar objetos e guardar numa caixa do lado esquerdo (orientação espacial). 10. Subir no banco sueco ficar na posição agachada e agarrar a bola lançada pelo pesquisador (equilíbrio estático). 11. Recortar das fotos do jornal um rosto humano (esquema corporal). 12. Montar palavras num jogo de dominó pedagógico (sílabas e palavras). 13. Subir no banco sueco e agarrar a bola lançada pelo pesquisador, com apoio de apenas um pé (equilíbrio estático). 14. Colar as partes do corpo recortadas e montar uma figura humana (esquema corporal). 15. Dar um abraço no amigo (pp. 116-118).

Resultados

A partir das atividades ludo-pedagógicas os sujeitos na sua maioria, e ao longo das atividades, superavam aqueles resultados obtidos pelos mesmos na avaliação do teste EDM. Esse fato nos fez questionar a validade dessa forma de avaliação psicomotora, proposta por Rosa Neto (2002) na Escala de Desenvolvimento Motor, sobretudo no que se refere à sua limitação na identificação do potencial psicomotor dos sujeitos da pesquisa. Para nós, ficou bastante

evidente o quanto os resultados do EDM, limitam-se a identificar, quando possível, apenas o aspecto do desenvolvimento efetivo dos sujeitos, embora, em alguns casos o teste sequer atingia determinado aspecto psicomotor da criança, como no caso das atividades relacionadas a organização espacial em que todos os sujeitos foram avaliados pelo EDM como abaixo do esperado para sua idade cronológica, quando em atividade social, desempenhavam com competência aquele aspecto psicomotor (p. 111).

Analisar as partes da atividade ludo-pedagógica sem perder a totalidade de foco, que foi a aprendizagem de determinado aspecto do ato motor voluntário, nos deu condições de compreender a construção do movimento voluntário e as determinações dos mediadores externos como essenciais nesse processo, o que subsidia a compreensão da natureza Histórico-Cultural do ato motor voluntário/consciente (p. 141).

Fonte: elaboração própria

Dando seguimento à nossa análise, no quarto quadro temos a dissertação *intitulada Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo a partir da Teoria Histórico Cultural*, na qual Santos (2013a) parte de críticas à compreensão biologizante do indivíduo proposta pela visão positivista acerca da psicomotricidade que se apresenta como predominante na área de desenvolvimento e educação psicomotora.

A pesquisa de Santos (2013a) foi realizada no LAR (Laboratório de Atividades ludo-recreativas) com crianças da escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental indicadas por seus professores por demonstrarem dificuldades de aprendizagem em sala de aula. O LAR é um espaço dentro da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) de Presidente Prudente onde são atendidas crianças de 4 a 11 anos de idade que apresentam dificuldades escolares e crianças com necessidades educacionais especiais com deficiências mentais leves, síndrome de Down e autistas.

Por meio de uma análise da literatura referente à psicomotricidade o autor constata que se trata de uma área difusa cujas interpretações sobre o desenvolvimento humano são influenciadas pelo positivismo, que aborda o indivíduo de forma dicotômica, dividindo corpo e mente, baseando-se principalmente em explicações biológicas e maturacionistas para entender os aspectos psicomotores humanos. A pesquisa de Santos (2013a) busca enfrentar tais concepções ao considerar a complexidade do fenômeno humano estudado pela psicomotricidade e evidencia que as explicações baseadas apenas nas ciências positivas e naturais, como a biologia, não são suficientes para compreender essa complexidade.

Para superar tal visão, o autor busca a compreensão do ato motor voluntário a partir da Teoria histórico-cultural e no materialismo histórico dialético a fim de planejar, organizar e realizar intervenções-formativas utilizando-se de atividades ludo-pedagógicas para o desenvolvimento do ato motor voluntário de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Podemos compreender que a psicomotricidade ancorada nos pressupostos positivistas entende as dificuldades psicomotoras como um “problema” centrado no indivíduo e decorrente de sua maturação biológica. Sendo assim, a contribuição deste trabalho de pesquisa é avançar a essa visão positivista e enfatizar os aspectos objetivos e materiais que engendram o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário dos seres humanos, de forma a superar a visão positivista presente na concepção de psicomotricidade é implementar uma compreensão histórico-cultural sobre a psicomotricidade (Santos, 2013a, p. 16).

Em oposição a justificativas que defendem a dificuldade de aprendizagem dos alunos limitada a problemas e distúrbios biológicos, Santos (2013a) afirma que ao centrar o processo de ensino-aprendizagem que os alunos vivenciam na relação com o professor, privilegiando aquilo que compreendemos em seu trabalho como os primeiros passos para uma atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica, sua pesquisa contribui para promover a humanização dos sujeitos na educação escolar.

É interessante ressaltar que na pesquisa de Santos (2013a) foi utilizada a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) para realizar avaliação psicomotora proposta por Rosa Neto (2002) que avalia elementos básicos como motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal/rapidez, organização espacial e temporal. Tal escala objetiva identificar a relação entre idade cronológica e desenvolvimento motor (idade motora) dos alunos submetidos ao teste. Interessante perceber que a partir da realização das atividades ludo-pedagógicas junto aos alunos sujeitos da pesquisa possibilitou ao próprio autor questionar os resultados apresentados pela EDM.

Sabemos que a atividade ludo-pedagógica isoladamente não é responsável por essa percepção e que os estudos feitos pelo autor certamente contribuíram para questionar tal teste, entretanto, é no movimento do real que se faz possível colocar a prova as teorias e uma atividade de ensino de caráter ludo-pedagógico e histórico-crítico contribui sobremaneira para proporcionar vivências significativas que engendram a participação ativa dos alunos no processo de educação escolar.

Outro ponto que merece destaque é que assim como nas pesquisas anteriores, nessa também o autor se deparou com sujeitos que demonstram agitação, agressividade, impulsividade, dificuldade de compreensão e de concentração. Além disso, um dos sujeitos foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e faz uso do medicamento Ritalina (Santos, 2013a).

Na realização da intervenção-formativa, fica evidente a importância da orientação verbal (diálogo) junto aos alunos em meio às atividades ludo-pedagógicas. Segundo Santos (2013a), em determinado momento um dos alunos demonstrava não estar concentrado e por isso não conseguia realizar os movimentos propostos na atividade que envolvia música e dança. Assim, o pesquisador estabeleceu o diálogo com o aluno questionando-o sobre seu comportamento e a execução da atividade. A partir daí o aluno realizou a atividade executando movimentos qualitativamente superiores aos anteriores.

Essa situação também evidencia que a postura do professor que se apropria de teorias críticas da educação diante dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos se diferencia daquela subsumida pelo discurso cotidiano e por teorias não-críticas e pode contribuir para o enfrentamento humanizado das dificuldades de aprendizagem durante as atividades de ensino.

Em determinado momento da atividade, Santos (2013a, p. 132) destaca:

Analizando até o momento, verifica-se que a relação entre pesquisador-criança encontra-se em nível interpsicológico, e a sua evolução em relação a seus movimentos na atividade é verificada quando já começa a realizar todos os movimentos da música e, posteriormente começa a utilizar-se da linguagem egocêntrica para regular seus movimentos. Nesse sentido, o impacto verbo-motor do pesquisador ao propor cantar de forma mais lenta em que a criança conseguiu estabelecer relações entre o que estava ouvindo e fazendo e já tentando cantar algumas palavras, são ações que podem nos mostrar o salto qualitativo no desenvolvimento dos aspectos do ato motor voluntário [...].

Podemos verificar que a atividade ludo-pedagógica utilizada como atividade de ensino e tomando como seu fundamento os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, da Teoria histórico-cultural e amparada no materialismo histórico dialético, permite ao professor apreender o processo singular de aprendizagem de seu aluno, avaliando-o de modo a realizar as intervenções necessárias durante a atividade reorganizando-a de acordo com as necessidades apresentadas nas situações lúdicas.

Novamente nos atentamos para possíveis compreensões fragmentárias. Sabemos, que uma ou outra orientação verbal, simples e isoladamente, não é suficiente para que o aluno se aproprie de determinado conhecimento. Não foram raros os momentos em que Santos (2013a) relata a dificuldade dos alunos para executarem as atividades e se apropriarem do conhecimento transmitido pelo pesquisador. Pudemos constatar isso em nossa pesquisa de mestrado na qual professores relataram que haviam ensinado um conteúdo em uma semana e na semana seguinte o aluno já não se lembrava mais (Rinaldini, 2019).

Os erros cometidos pelos alunos durante as atividades de ensino, sobretudo as de caráter ludo-pedagógico que defendemos aqui, demonstram seu nível de desenvolvimento e seu ritmo individual e devem servir como indicativo de que o professor deve persistir na dimensão dialógica e se necessário retornar à instrumentalização, refazer a atividade, pois para aprender deve haver repetição e, assim, possibilitar a apropriação e automatização do conhecimento, situação que leva ao desenvolvimento da autonomia (Saviani, 2011).

Fica claro, que Alípio evoluiu muito em relação à atividade anterior. Identifica-se sua autonomia ao realizar a atividade que até pouco tempo era desconhecida pela criança. E nesse momento da atividade, o objeto externo e auxiliar de memória, em simultaneidade aos comandos verbais do pesquisador, já orienta seu movimento (Santos, 2013a, p. 155).

Uma atividade de ensino que tenha como objetivo o desenvolvimento do aluno em suas máximas capacidades, que busca humanizá-lo, considera os níveis de desenvolvimento de cada aluno singular e suas potencialidades e deve ser organizada levando em consideração aquilo que sabe efetivamente e o caminho potencial para avançar na aprendizagem. Defendemos que a atividade ludo-pedagógica organizada como atividade de ensino histórico-crítica oferece essa possibilidade.

QUADRO 5	
Título:	Análise de uma experiência de trabalho de formação de Crianças: a pobreza e a exclusão social em foco
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2014)
Autor/pesquisador:	Ariana Aparecida Nascimento dos Santos
Sujeitos:	4 (quatro) crianças, entre elas duas com Síndrome de Down e duas sem deficiência intelectual, na faixa etária entre 8 e 12 anos.
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, danças e coreografias, relações sociais.
Objetivo geral:	analisar o papel da atividade da dança, considerando-a como uma linguagem (simbólica) corporal, bem como as expressões orais decorrentes da atividade coletiva, como possibilidades de desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down e, simultaneamente, como possibilidade de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência. (p. 26-27)
Objetivos específicos:	levantar as possíveis contribuições da atividade da dança coreografada e brincadeiras rítmicas e musicais, para o processo de inclusão escolar e construção da memorização voluntária em crianças com Síndrome de Down, ampliar os

estudos acerca do processo de desenvolvimento da memória voluntária em crianças com Síndrome de Down considerando a atividade da dança como linguagem corpo(oral), investigar as possibilidades de construção de diferentes estratégias de caráter inclusivo, para o professor de Educação Física, a partir das atividades ludo-pedagógicas de dança para crianças com deficiência intelectual, discutir a importância dos processos de inclusão social e escolar das crianças com Síndrome de Down e sua inserção em classes regulares, na direção da crítica às instituições exclusivas de educação especial. (p. 27)

Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas

- 1- Tchu-tchu-au: música cantada: Tchu-tchu-au, Tchu-tchu-au é uma dança bem legal (2x)! Parou! Dedinho pro alto/ cabeça pro lado/ bumbum pra trás/ joelho pra dentro/pé de pinguim/língua pra fora, repetindo o refrão quantas vezes fossem necessário a partir das variações propostas pela pesquisadora, com duração de 05 a 10 minutos no máximo. (p. 114).
- 2- Casa do zé: a música indica os passos coreográficos a serem realizados, assim como incentiva a memorização dos mesmos, por repetir a sequência dos passos a serem realizados [...] No desenvolvimento da atividade, alguns passos (simples) foram criados pela pesquisadora, como o gesto/mímica de uma casa, o balançar dos braços para cima para dançar a parte instrumental da música. Pela simplicidade dos passos e por considerá-los de fácil execução, não havia necessidade de ensinar os passos da coreografia; a música tocava, e os sujeitos reproduziam os movimentos que a pesquisadora realizava. Nos primeiros encontros a pesquisadora realizava as atividades com os sujeitos em roda, para que todos pudessem se observar. No decorrer do processo, os sujeitos eram solicitados pela pesquisadora a realizar os movimentos sem a sua ajuda, dispostos em fileira. (p. 115).
- 3- Atividades criativas: nesse bloco, trabalhamos o tema central escolhido para as intervenções: “Casa de Brinquedos”. Os sujeitos elaboraram as coreografias do grupo, utilizando de objetos materiais culturais (os brinquedos) para representar alguns dos brinquedos presentes nos conteúdos do musical. Mas, antes de iniciarmos a elaboração de coreografias referentes ao musical, fizemos um “jogo de criação de coreografias” que serviu de exemplo/estrutura para a criação das coreografias do grupo na representação do musical “casa de brinquedos”. O jogo de criação aconteceu da seguinte maneira: cada sujeito deveria ensinar um passo de dança aos demais membros do grupo, sendo que todos deveriam reproduzir o citado passo. Após todos os membros do grupo terem ensinado diferentes passos de dança, organizamos os passos em uma sequência coreográfica e encaixamos ao tempo de determinada música instrumental e chamamos essa atividade de “coreografia criativa”. No momento de montagem das coreografias do musical “casa de brinquedos”, utilizamos do “jogo de criação”, para elaborarmos os passos e as sequências coreográficas do musical, sendo que os sujeitos escolheram, dentre as diferentes músicas presentes no musical, a música da bola e do urso para serem coreografadas.

Resultados

Ao longo de nossos encontros de intervenção, foram notáveis os avanços de aprendizagem Olga e Stephen no que se refere à sua comunicação, atenção, memória e sociabilidade na relação com as outras crianças participantes da Pesquisa. (Santos, 2014b, p. 122)

Considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano, assim como as práticas sociais, foi interessante perceber que no início do processo de intervenção os sujeitos com Síndrome de Down apresentavam uma linguagem ainda

incipiente e mesmo rudimentar. Diante dessa situação, planejamos e executamos atividades educativas permeadas por diálogos, conversas e explicações verbais, para que cada sujeito pudesse desenvolver as abstrações possíveis e necessárias ao desenvolvimento da memória voluntária. Percebemos que aos poucos e considerando o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem coletivo os sujeitos demonstraram avanços na sua linguagem e comunicação oral, além de empenho na realização das coreografias propostas no trabalho, inicialmente imitando e, pouco a pouco, tornando-se autônomos nas suas ações. (Santos, 2014b, pp. 127-128).

Fonte: elaboração própria

Na sequência, o trabalho de Santos (2014b), *A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down*, analisado no quadro 5, também foi realizado no interior do LAR e objetivou investigar a importância da atividade da dança no processo de desenvolvimento da memória enquanto função psicológica superior. Essa pesquisa teve como sujeitos 4 crianças, entre elas duas com Síndrome de Down e duas sem deficiência intelectual com idades entre 8 e 12 anos.

Concebendo a dança reconhecida como uma linguagem cultural capaz de veicular conteúdos materiais e simbólicos com significados sociais através de gestos corporais, Santos (2014b) busca transmitir esse conhecimento utilizando-se das atividades ludo-pedagógicas em suas intervenções-formativas.

Considerando a especificidade das crianças com Síndrome de Down e buscando respaldo nas literaturas acerca do tema, a autora observou a ênfase dada pelas teorias hegemônicas dessa área nas dificuldades e limitações e na rotulação desses sujeitos como incapazes de obter um desenvolvimento satisfatório. Aqui cabe o questionamento sobre qual o objetivo da educação escolar atual: os sujeitos com Síndrome de Down são incapazes de obter um desenvolvimento satisfatório tomando como parâmetro o desenvolvimento de suas máximas capacidades ou a exigência de produtividade da sociedade capitalista?

Como já vimos desde o primeiro capítulo desta tese, as teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas aliadas à BNCC buscam atender as demandas da sociedade capitalista. A imposição dessas demandas na educação escolar descaracteriza o trabalho pedagógico do professor impondo sobre ele uma série de obrigações burocráticas. Essa situação cria um ambiente escolar onde predomina a exclusão e rotulando aqueles alunos que não se encaixam nos padrões exigidos pelo capital.

Também entram como determinantes do desenvolvimento das crianças a justificativa biológica com ênfase no erro da distribuição cromossômica, o que acarreta um certo desequilíbrio no funcionamento biológico, desarmonia no desenvolvimento, nas funções

celulares, comportamento impulsivo e desorganizado, anormalidades estruturais e funcionais no sistema nervoso. Estas são responsáveis por alterarem as consolidações das conexões neurais necessárias para o funcionamento da atenção e da memória (Santos, 2014b).

Como podemos observar, as dificuldades de desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down estão relacionadas, em grande medida, ao aparato biológico. A compreensão dessa condição é importante, mas não deve ser posta como fator determinante para o planejamento de atividades de ensino. Para Santos (2014b, p. 20):

Constatamos que a partir dos estudos do aparato biológico dos sujeitos com Síndrome de Down é possível identificar as diferenças genéticas que modificam a estrutura e funcionamento do seu organismo. Entretanto, nossa trajetória de trabalho, reflexões e estudos, pautada nos pressupostos teórico-filosóficos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural, permitiu-nos construir contraposições acerca das concepções que tomam por naturais o desenvolvimento humano, ou seja, concepções que enfatizam a determinação dos aspectos biológicos no processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos humanos tais como as afirmações que relacionam as dificuldades de aprendizagem vividas pelas crianças na escola como questões orgânicas do próprio indivíduo.

Dessa forma, a autora/pesquisadora realizou atividades de ensino ludo-pedagógicas planejadas intencionalmente em sua intervenção-formativa no sentido de transformar as ações das crianças vivenciadas nas suas relações na educação escolar, na relação consigo mesmas e com os outros. De início e durante as intervenções, que contaram com atividades de dança, memorização de músicas, brincadeiras rítmicas e coreografias simples, sempre orientadas pela pesquisadora, foram feitas observações sistemáticas dos sujeitos buscando compreender os significados e sentidos por eles manifestados.

Com o intuito de impulsionar o desenvolvimento da capacidade de usar culturalmente a memória, a pesquisadora utilizou instrumentos sociais auxiliares como desenhos, músicas, brinquedos, fotos, vídeos e diálogos coletivos nas atividades ludo-pedagógicas como estratégias para favorecer a memorização das coreografias e das letras das músicas, tal qual em uma atividade de ensino. Dessa forma, foi possível observar o avanço qualitativo no desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down.

Enfatizamos que os instrumentos auxiliares de memória (desenhos, brinquedos, fotos, etc) foram utilizados ao longo de todo o processo de intervenção, no entanto, paulatinamente, tais instrumentos foram deixando de ser utilizados pelos sujeitos, sendo que os processos de memorização eram efetivados nos diálogos entre os mesmos, fato que nos possibilita afirmar

processos de abstração voluntários, de forma a possibilitar a autonomia de cada sujeito em utilizar seus próprios recursos (construídos no grupo) de memória voluntária, tornando-se capazes, ao final do processo, de recordar e abstrair os conteúdos dos blocos de ações, sem a utilização dos instrumentos. (Santos, 2014b, p. 112).

As atividades dos encontros finais de intervenção (20 no total) enfatizaram a elaboração de coreografias completas e criadas coletivamente de modo a valorizar as lembranças e recordações realizadas em intervenções anteriores a fim de consolidar os processos de construção da memória voluntária dos sujeitos (Santos, 2014b).

Diante dos avanços significativos descritos nessa dissertação e pela defesa de uma educação escolar regular para os sujeitos com Síndrome de Down, concordamos com Santos (2014b) que as atividades ludo-pedagógicas se constituem como atividades de ensino diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento e que podem ser estendidos para escolas regulares de forma geral. Ressaltamos que o que a autora considera como “diferenciadas”, defendemos aqui como histórico-críticas, vez que essas atividades se opõem às teorias não-críticas e hegemônicas.

QUADRO 6	
Título:	Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2015)
Autor/pesquisador:	Janaina Pereira Duarte Bezerra
Sujeitos:	alunos da Educação Infantil
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, gênero musical, dança, linguagem verbal, memorização.
Objetivo geral:	compreender o processo de desenvolvimento da função psicológica superior imaginação de crianças em idade pré-escolar. (s/n)
Objetivos específicos:	abordar alguns estilos de samba, seus principais aspectos, entre outras especificidades deste gênero musical, integrar a dança do referido gênero musical e estimular aspectos como a linguagem verbal e a memorização das crianças acerca de elementos referentes ao samba. (p. 91-92)
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
1-	[...] iniciamos com a apresentação do primeiro samba gravado no Brasil, “Pelo telefone” [...] Informamos aos sujeitos da pesquisa que esta música foi composta no ano de 1916, no estado do Rio de Janeiro, por Ernesto Joaquim Maria dos Santos, mais conhecido como Donga ¹⁸ , e Mauro de Almeida. Também foi explicado aos

sujeitos da pesquisa que esta música foi composta em uma roda de samba, onde acontecem improvisações e criações colaborativas, parecido com que eles haviam feito nas aulas sobre plantas, ministrada pela professora da sala, além de que a canção em questão marcou também a transição do maxixe para o samba e o reconhecimento deste como um novo gênero musical. No decorrer dos demais encontros de intervenção, efetuando o segundo momento estrutural do Programa de Intervenção e também a segunda etapa, fomos incluindo outros estilos de samba a cada intervenção, pois nossa intenção era ampliar o conhecimento dos sujeitos da pesquisa acerca do samba. Assim, apresentamos a marchinha de carnaval, o samba carnavalesco, o samba de choro, samba de morro, samba de breque, samba de gafieira e o sambalanço (p. 94).	2- A partir do segundo encontro, seguimos a estrutura metodológica que havíamos determinado, de maneira que cada estilo de samba citado fosse apresentado aos sujeitos da pesquisa por meio de vídeos. Posteriormente, estabelecia-se uma conversa a respeito do que fora assistido, momento em que as crianças eram indagadas sobre as características do estilo de samba, o que os diferenciava, quais instrumentos musicais eram utilizados para produzir determinado estilo de samba e quais papéis as pessoas assumiam nos diferentes estilos. Nesses momentos, brincava-se de dançar e sambar, assumindo os papéis dos sambistas, conforme observado nos vídeos (p. 94).
3- Após isso, de acordo com a quarta etapa do Programa de Intervenção, mostrávamos aos sujeitos da pesquisa os instrumentos musicais utilizados no estilo de samba apresentado e, logo em seguida, disponibilizávamos os instrumentos para que pudessem manusear, cumprindo a quinta etapa do Programa de Intervenção, momento em que todos tinham a oportunidade de "tocar" determinado instrumentos e brincar de sambistas. Efetuando a sexta etapa do Programa, colocávamos as músicas referentes ao estilo de samba apresentado e solicitávamos que os sujeitos da pesquisa representassem as características do estilo de samba por meio de manifestação corporal, assumindo os papéis dos cantores e das pessoas presentes nos vídeos que assistiram na determinada intervenção, sempre enfatizando o caráter lúdico da atividade realizada. Por fim, efetivando a sétima e última etapa do Programa de Intervenção, estabelecíamos uma conversa, abordando o que cada sujeito da pesquisa mais gostou na intervenção, momento em que todos tinham a possibilidade de manifestar verbalmente suas opiniões a respeito das atividades, sendo ouvidos no grupo. A pesquisadora procurava fazer questionamentos, buscando estimular a manifestação verbal dos sujeitos (p. 94-95).	Resultados Considerando, portanto, os dados apresentados acima, é possível afirmar que, de modo geral, os participantes manifestaram verbal e corporalmente experiências vivenciadas anteriormente sobre os assuntos abordados no encontro. Tal evidência empírica, como foi possível observar, possibilita compreender que as crianças carregam consigo as experiências vividas no mundo adulto, interpretando-as e dando significados específicos para as situações vividas ao lado dos adultos. Foi interessante perceber que muitos sujeitos recordaram experiências com certa riqueza de detalhes (p. 101). A partir das falas apresentadas, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa não precisariam, no encontro de intervenção, vivenciar novamente as experiências para manifestarem-se verbalmente, mas lançarem mão do recurso da memória na direção de reproduzir vestígios da experiência anterior, que tratou do assunto questionado, comprovando, portanto, a afirmação Luriana acerca da memória, que se estrutura a partir do registro, conservação e reprodução de experiências vividas anteriormente (p. 101).

[...] identificamos o quanto os sujeitos da pesquisa, em especial os sujeitos com idade entre 5 (cinco) anos e 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, avançaram de uma condição elementar acerca da compreensão de características dos estilos de samba para uma condição superior, mais elaborada e complexa (p. 107).

Fonte: elaboração própria

A dissertação de Bezerra (2015), *Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba*, cujos principais aspectos constam no sexto quadro, teve como objetivo compreender o desenvolvimento da imaginação enquanto função psicológica superior e teve como sujeitos crianças em idade pré-escolar de uma escola pública de Presidente Prudente/SP.

As intervenções foram realizadas no Centro de Convivência Infantil (CCI) da FCT/UNESP - Presidente Prudente/SP com 10 crianças em 16 encontros nos quais foram realizadas atividades ludo-pedagógicas estruturadas com vistas à transmissão de conhecimentos acerca do gênero musical samba. Nessas atividades, foram possibilitadas aos sujeitos vivências em atividades de ensino que engendraram a passagem de processos imaginativos elementares para os mais elaborados.

Ao buscar uma fundamentação teórica mais consistente para a compreensão da imaginação nas crianças, a autora pode constatar a hegemonia de teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas sobre o tema, algo que temos criticado nessa tese, pois são teorias que têm norteado a prática docente para uma educação que não propõe enfrentamentos contra tendências alienadas e alienantes.

Nesse sentido, as compreensões predominantes acerca da imaginação limitam-se a concebê-la como algo natural e próprio da criança, que diminui com a chegada da vida adulta e enquanto dom especial, fruto do inconsciente, que não serve ao conhecimento da realidade, mas somente à obtenção de prazer, uma atividade não social e incomunicável, teses de cunho exclusivamente idealista e biologizante.

Assim, por meio da apropriação da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria histórico-cultural sobre o assunto, Bezerra (2015) pode avançar em direção a uma compreensão materialista histórica dialética da imaginação enquanto função psicológica superior essencial para o desenvolvimento da personalidade humana. Dessa maneira:

[...] para que o desenvolvimento da imaginação aconteça depende-se das apropriações e objetivações do que foi construído pela humanidade ao longo da história. Assim, não poderemos mais afirmar que uma criança imagina mais que um adulto, pois não se apropriou da cultura mais que ele, pelo contrário. A imaginação de uma criança não é senão inferior à imaginação de um adulto,

já que a criança combina imagens de maneiras muito menos diversas, porém não menos importantes. (Bezerra, 2015, p. 78).

É importante ressaltar que ainda que as intervenções tenham ocorrido no CCI, a autora realizou observações sistemáticas na escola e diálogos com a professora das crianças sujeitos da pesquisa com o intuito de apreender a realidade evitando a idealização de uma atividade de ensino que fosse pouco ou nada efetiva para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, a autora pode partir de elementos da realidade das crianças em sala de aula para planejar as atividades ludo-pedagógicas.

Nesse sentido, a autora buscou organizar as atividades ludo-pedagógicas com vistas a identificar as possibilidades de desenvolvimento da imaginação levando em consideração a atividade principal da criança nesse período do desenvolvimento bem como a valorização das opiniões e ideias das crianças estimulando-as a se expressarem, realizarem diferentes movimentos representações, expressões verbais e corporais de modo a retomar as experiências vivenciadas nas aulas regulares na escola e ampliá-las em atividades de ensino ludo-pedagógicas histórico-críticas como defendemos nesta tese. Para a autora:

Na construção e efetivação do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico, buscamos abordar alguns estilos de samba, seus principais aspectos, entre outras especificidades deste gênero musical e, simultaneamente, integrar a dança, também elemento componente do referido gênero musical neste processo. (Bezerra, 2015, p. 91).

Aqui entra em cena novamente a dimensão dialógica da atividade ludo-pedagógica à medida que a autora/pesquisadora provoca conversas com os sujeitos da pesquisa com o intuito de estimular sua linguagem verbal e a memorização acerca das características do samba como estilos, apresentação e manuseio de instrumentos musicais utilizados no gênero musical, vestimentas próprias, danças, frases melódicas, elementos que podem auxiliar sobremaneira o desenvolvimento da imaginação.

O que se pode constatar da pesquisa de Bezerra (2015) é que a utilização do samba na atividade ludo-pedagógica possibilitou abordar temas e conteúdos diversificados de forma imaginativa e relacionada com a atividade guia no momento vivido pelas crianças sujeitos da pesquisa. A música utilizada numa atividade de ensino histórico-crítica e de caráter ludo-pedagógico viabiliza vivências significativas relacionadas ao conhecimento sistematizado veiculado na escola.

Quanto mais elaboradas forem as músicas com seus conteúdos poéticos, rimas, metáforas e variedade vocabular, assim como as vivências na atividade de ensino ludo-pedagógica, mais as crianças se apropriarão de elementos da linguagem humana fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a imaginação.

Retomamos Vigotski (1999) e sua afirmação de que a criação de instrumentos, desde os mais simples até os mais complexos depende da ideia traçada e formada na mente mediante combinações, reorganizações e correlações. Assim, a capacidade de criação, desde que orientada numa direção humanizadora, pode promover a transformação da sociedade, das relações entre os seres humanos entre si e com a natureza. A recriação da humanidade emancipada passa pela superação da ideologia neoliberal (Duarte, Silva & Anjos, 2021).

QUADRO 7	
Título:	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2016)
Autor/pesquisador:	Thaís Borella
Sujeitos:	alunos da educação infantil
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, literatura infantil, leitura e escrita
Objetivo geral:	compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade.
Objetivos específicos:	discutir e compreender as etapas da periodização infantil, estudar o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, estudar as contribuições do livro literário como no processo de aprendizagem e desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, promover situações de aprendizagem mediadas pela literatura.
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
1-	Pensando na importância do período objetal, preparamos diversos elementos para auxiliar na leitura do livro <i>Bruxa, bruxa venha à minha festa!</i> Nesta história vários personagens aparecem como convidados para uma festa, entre eles: Bruxa, Gato, Espantalho, Coruja, Árvore, Duende, Dragão, Pirata, Tubarão, Cobra, Unicórnio, Fantasma, Babuíno, Lobo, Chapeuzinho Vermelho. O livro possui ilustrações muito bem produzidas, algumas bastante realistas como a Bruxa da capa e faz conexões com outras histórias infantis ao apresentar personagens como a própria Bruxa, a Chapeuzinho, e o Lobo. Para convidar as crianças para participarem da leitura do livro, elaboramos um convite que remetia ao tema fantasmas e bruxa, que foi entregue

e lido para às crianças, com os dizeres convidando-as para participarem de uma festa. A partir do convite e da capa do livro as crianças começaram a inferir que tipo de festa seria e de quem poderia ser festa. Além do convite levamos diversos elementos (um caldeirão de resina, uma miniatura de vassoura, fantasmas de E.V.A) dentro de uma caixa decorada que foram sendo apresentados com o intuito que as crianças pudessem inferir e visualizar de quem poderia ser a festa. Na verdade, essas ações tinham como objetivo principal aproximar as crianças e despertar o interesse pela atividade proposta, pois o livro é bastante aberto e não deixa explícito de quem é a festa. Como elemento lúdico elaboramos uma espécie de gráfico para ser realizado com as crianças ao final da leitura do livro, como forma de retomar os personagens que apareceram na história e estimular o reconto por parte das crianças. Para isso selecionamos imagens que remetiam aos personagens da história e figuras de desenhos que não apareciam na história que foram impressas em papel cartonado e deveriam ser dispostas em um painel ao final da leitura do livro conforme a ordem em que iam sendo apresentados na história (p. 112).
2- No segundo momento destinado à construção do nosso livro, levamos a estrutura do livro pronta em cartolina e já encadernado com o texto dividido nas páginas. Chegamos na escola e apresentamos para as crianças, questionando se elas se lembravam da história que havíamos escrito. Todas as que estavam presentes no momento da construção da história se lembraram, e ao dizer que leria a história para elas se aproximaram e começaram a perguntar em que lugar estavam os personagens que haviam colocado na história, como a Cinderela que logo que mostramos o livro perguntou onde estava o cachorro mandão. Porém, nosso livro ainda estava incompleto, precisava de um título e das ilustrações, suas páginas estavam apenas com o texto e com grandes espaços para ganhar desenhos. Deste modo, este segundo momento foi destinado para ilustrarmos nosso livro e definirmos qual título seria escolhido para a nossa história (p. 133).
3- No dia seguinte fomos finalizar as atividades, levamos o livro pronto, com todos os desenhos das crianças ilustrando as páginas, com um título e uma capa, e fotos de todos na contracapa. Logo que chegamos as crianças se aproximaram para olhar o livro, fomos mostrando as páginas e as crianças iam reconhecendo os próprios desenhos e dizendo o que haviam desenhado. Fizemos novamente a leitura do texto do livro, e todas as crianças foram complementando a história, demonstrando que se lembravam de cada detalhe. Para encerrar as intervenções e como forma de fechamento, realizamos uma sessão de autógrafos, e cada criança deixou registrado sua marquinha na contracapa (p. 136).
Resultados
Ao finalizar todas as atividades com as crianças percebemos o quão rica essa experiência foi, talvez muito mais para os pesquisadores do que para as próprias crianças. Se a princípio muitas vezes não enxergávamos a totalidade da pesquisa, o processo de finalização dos encontros com a produção do livro possibilitou materialmente a visualização do desenvolvimento de todos os passos dados no transcurso das intervenções, fato que demonstra como o caráter intencional de organização, sistematização, planejamento e reflexão são fatores essenciais para prática pedagógica da Educação Infantil, pois só pela via de uma educação que realmente pense na formação das capacidades necessárias para constituição da personalidade humana em sua plenitude, pode possibilitar em sua completude a apropriação das Funções Psicológicas Superiores, como demonstramos no caso da linguagem em nossa pesquisa (p. 136).

Ao realizarmos ações sistematizadas semanalmente com atividades literárias, percebemos a partir dos dados produzidos, a influência de tais ações no universo das crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Se a princípio, planejávamos uma mensuração a partir da percepção vocabular das crianças, ao final, verificamos que tais ações contribuíram, sobremaneira, em muitos outros sentidos. Além do enriquecimento vocabular, observamos a linguagem como comunicação, processo que ao ser construído de maneira externa, no contato social, se internaliza, como toda FPS e converte a linguagem em atos de pensamento, estruturando-os e reorganizando-os. Com as atividades realizadas ao longo de 4 (quatro) meses, acompanhamos, na prática, os dados estudados teoricamente acerca do desenvolvimento da linguagem, podendo observar tais manifestações nos comportamentos corporais e verbais das crianças, diante das mediações realizadas com os livros de literatura infantil. Compreendemos que nossas ações contribuíram para o enriquecimento vocabular das crianças, no auxílio da pronúncia correta das palavras, na compreensão da linguagem como forma de comunicação e também como estrutura literária e, de algum modo, na formação do gosto literário pelas crianças (p. 138).

Fonte: elaboração própria

No sétimo quadro de nossa análise temos a dissertação de Borella (2016), *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*, que buscou, a partir das contribuições da literatura infantil e balizada pela Teoria histórico-cultural e materialismo histórico dialético, compreender e evidenciar desenvolvimento da linguagem humana numa perspectiva humanizadora em crianças entre 2 e 3 anos de idade de uma escola pública de educação infantil de Presidente Prudente/SP. O local de intervenção dessa pesquisa também foi o Centro de Convivência Infantil (CCI) e contou com a parceria da escola e a participação de 18 alunos mais a colaboração da professora da turma. Os livros utilizados são os mesmos da biblioteca da escola parceira.

A utilização de livros na educação infantil, desde que inserida numa prática pedagógica intencionalmente planejada e organizada, como é o caso da atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica, pode contribuir no desenvolvimento da linguagem infantil por permitir desde a mais tenra idade o contato com as formas mais elaboradas da linguagem que promovem o enriquecimento vocabular, o contato com a pronúncia correta das palavras, coerência na linguagem, a necessidade da literatura e a formação ou ampliação do repertório literário. Entretanto, Borella (2016) alerta que não se pretende com essas justificativas a aceleração do processo de alfabetização, tampouco a mera decodificação de signos, mas oferecer aos alunos da Educação Infantil a oportunidade de aprender a manusear o livro, ter uma postura leitora e o primeiro contato com a forma mais complexa da linguagem, a escrita. Nesse processo, a intervenção do professor numa perspectiva histórico-crítica é fundamental

para que esse primeiro contato com a literatura seja para a criança uma forma de impulsionar o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Para a autora:

Vale ressaltar que não estamos em hipótese alguma propondo a escolarização/alfabetização antecipada das crianças e acreditamos que a Educação Infantil deva ser espaço de brincadeiras e vivências da infância. Utilizar os livros de literatura infantil como mediadores no desenvolvimento da linguagem não pressupõe uma alfabetização antecipada das crianças, mas compreende que as histórias lidas e contadas para/com as crianças permitem, além da viagem a um mundo fantástico de faz-de-conta, a ampliação do vocabulário, o conhecimento de mundo e além é claro do contato com a escrita, que apesar de não se configurar como uma preocupação nessa fase de desenvolvimento se apresenta como um elemento cultural do qual, desde que nasce a criança está exposta (Borella, 2016, p. 77).

Dessa maneira, a dissertação de Borella (2016) oferece contribuições para o enfrentamento de concepções do desenvolvimento infantil permeadas por visões naturalizantes e abstratas entrelaçadas com o senso comum do universo particular de cada professor onde predomina a compreensão de que o trabalho do professor na educação infantil deve ser afetivo-assistencialista. Tal fato limita as possibilidades de aprendizagem nesse período da vida da criança e a atuação do professor no planejamento e realização das atividades de ensino. A exemplo disso, a autora cita situação em que os livros infantis não eram ofertados às crianças com a justificativa de que não sabiam ler e de que eram muito pequenas para manuseá-los e por isso os estragariam.

Uma atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica deve ser vital e para isso os alunos devem ter acesso aos instrumentos auxiliares da educação escolar. Com a devida orientação do professor, esses instrumentos são fundamentais para a mediação do trabalho educativo e, portanto, para o desenvolvimento dos alunos.

A autora/pesquisadora relata a dificuldade em trabalhar com a linguagem infantil com uma quantidade elevada de alunos, cerca de 18 sujeitos, mesmo sendo auxiliada pela professora responsável pela turma e da colaboração de outros membros do GEIPEE. Importante lembrar que nas escolas públicas o número de alunos por turma pode chegar a 30, algo que dificulta ainda mais o trabalho do professor.

Como forma de superar essa dificuldade, ressaltamos a importância do trabalho educativo coletivo, sendo este uma característica nas pesquisas geipeanas, inclusive com a colaboração dos professores cujos alunos são os sujeitos de pesquisa. Por isso, como já mencionamos no início do capítulo, defendemos o trabalho educativo coletivo com ênfase no processo grupal, uma vez que para nós o objetivo da educação escolar é o desenvolvimento das

máximas capacidades de cada aluno singular. Para que esse processo ocorra de forma satisfatória, faz-se urgente que os professores não trabalhem isolados numa via-sacra solitária que culmina quase sempre em sua condenação pelo pouco desempenho de seus alunos.

Para o planejamento e organização da atividade de ensino ludo-pedagógica, Borella (2016) buscou familiarizar-se com as formas de diálogo inicial dos alunos para conhecer o seu vocabulário e as histórias por eles já conhecidas. Desse modo, com o decorrer das atividades até as etapas finais da intervenção foi possível a verificação de um repertório vocabular das crianças qualitativamente melhor em comparação com o momento inicial, além de outros avanços observados pela autora/pesquisadora. Para tanto, a dimensão dialógica da atividade ludo-pedagógica mostrou-se de extrema importância, sobretudo no contexto da educação infantil.

Borella (2016) observa que existe uma falta de diálogos na educação infantil e que muitas vezes a comunicação fica restrita a ordens dos professores. Para a autora, os diálogos:

[...] quando bem orientados pela professora, proporcionam às crianças refletir sobre as situações do dia-a-dia dentro da escola, além de permitir momentos de interações mais afetivas entre elas e o/os professor/es. Tais ações devem alcançar o coletivo, mas, basicamente, devem priorizar o individual, uma vez que ao estarmos no papel de professores é comum utilizarmos expressões como turma, ou crianças, evidenciando o coletivo e colocando em segundo plano a individualidade de cada um, indispensável nesse momento de formação da personalidade humana (Borella, 2016, p. 101).

Nesse sentido, salientamos a necessidade da atividade ludo-pedagógica com os alunos da Educação Infantil enquanto uma atividade de ensino que privilegia o diálogo, vez que ao entrar na educação infantil, a criança tem a possibilidade de ampliar suas relações sociais que até o momento eram restritas ao contato com familiares. Esse novo entorno social propiciado pela escola permite que a criança se aproprie de elementos culturais produzidos pelo gênero humano como a música, a literatura, as artes, brincadeiras e outros conhecimentos sistematizados que, desde que devidamente transmitidos, são fulcrais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, inclusive a linguagem, objeto da dissertação de Borella (2016).

A dimensão dialógica esteve presente de forma significativa nas atividades ludo-pedagógicas desenvolvidas por Borella (2016), sobretudo no contato com a literatura infantil que não se deu apenas pela leitura da autora/pesquisadora, mas por questionamentos que propiciaram a participação ativa das crianças que expressaram sua compreensão utilizando a linguagem oral.

Essa dinâmica da atividade de ensino permitiu à autora/pesquisadora identificar problemas de pronúncia de palavras em alguns alunos e intervir solicitando a repetição correta da palavra bem como exemplificando como pronunciá-la. Dessa forma, o aspecto fônico da linguagem oral foi trabalhado uma vez que é necessário para o bom desenvolvimento da linguagem humana.

Tal fato nos permite afirmar a importância da intervenção do professor ainda que se trate de uma atividade de caráter lúdico, pois como já afirmamos, o lúdico não é considerado na perspectiva histórico-cultural unicamente como diversão, gasto de energia e ocupação de tempo ocioso, tampouco lúdico e pedagógico devem ser considerados como elementos antagônicos, mas, concebido como atividade vital e a partir de uma análise materialista histórico dialética. Devemos tomar como essencial a relação entre lúdico e pedagógico enquanto possibilidade de organizar uma atividade de ensino histórico-crítica.

QUADRO 8	
Título:	Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes de ensino fundamental
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2017)
Autor/pesquisador:	Vinicius dos Santos Oliveira
Sujeitos:	alunos do 4º ano do ensino fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, leitura e escrita, gêneros textuais, apropriação de conceitos.
Objetivo geral:	analisar a importância dos conhecimentos científicos e respectivos conceitos para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental. (p. 11).
Objetivos específicos:	identificar os conceitos veiculados pelo professor em sala de aula e no livro didático; verificar se houve apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos trabalhados em sala de aula pelo professor; e discutir as implicações da apropriação de conceitos no pensamento conceitual dos estudantes. (pp. 11-12)
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
1-	Neste encontro estavam presentes seis alunos participantes da pesquisa, além do pesquisador e ainda estavam presentes a Tati, a Camila C. e o Heitor que são membros do GEIPEE. O encontro teve duração de uma hora e dez minutos. O objetivo desse segundo encontro vinculava-se aos conceitos de biografia e autobiografia e estiveram presentes os 06 sujeitos convidados, sendo eles: Célio, Cleuza, Irineu, Nathália, Tiago e Vanessa e reiteramos, todos os nomes são fictícios e criados pelo pesquisador. [...] O pesquisador retoma a sua fala e afirma: "hoje nós vamos trabalhar o gênero textual Autobiografia e Biografia, que vocês já estudaram, vocês lembram?"

Cleuza: "A biografia fala sobre a história do autor".

Pesquisador: "o que mais vocês sabem?" (fizeram silêncio)

Pesquisador: "qual a diferença entre biografia e autobiografia?"

Tiago: "Autobiografia? É pra quem é surdo?" e todos riram.

Pesquisador: "não, não é isso".

Cleuza: "biografia é o que fala do autor, autobiografia... nós falando do autor?"

Cleuza: "fala sobre a história?"

Nathália: "ai... conta a história sobre o autor e o livro dele".

Pesquisador: "que você acha Irineu?"

Irineu: "a mesma coisa"

Pesquisador: "a diferença da biografia e da autobiografia é que a biografia, conta a história da vida de alguém. Pode ser qualquer pessoa escrevendo sobre a vida de alguém. Por exemplo, se eu escrever sobre a história da vida do professor Gustavo. Escrevo onde ele nasceu, onde ele estudou, a idade dele, se tem filhos, o que gosta de fazer" e continua "a autobiografia é a própria pessoa contando a sua história, eu mesmo contando a minha história. É o que nós vamos fazer aqui hoje".

O pesquisador explicou que eles deveriam escrever na folha de sulfite que lhes foi entregue, pois ao final dos encontros de intervenção, todos nós construiríamos um livro do grupo, fato que causou um certo impacto nos sujeitos e comentaram "Nossa, um livro, como?", "que legal, um livro do grupo" (p. 105-108).

- 2- Foi questionado o que os alunos se lembravam do que era uma notícia. Sendo assim o pesquisador pergunta: "o que vocês se lembram sobre o que é uma notícia?"

Tiago: "quando fala das coisas, o que aconteceu, se tem repórter"

Cleuza: "lembro da pirâmide lá: das notícias mais importantes para as menos importantes"

Nathália: "isso mesmo, tipo um acidente, primeiro fala o lugar e depois que deu a batida e o carro rodou"

Célio: "não sei professor"

Irineu: "eu não lembro"

A partir deste momento, o pesquisador solicitou aos participantes que relessem uma notícia e depois que lessem uma nova notícia. Eles reescreveram outra notícia a partir de um texto do livro didático. Para isso foi dito a eles "vocês vão reescrever levando em conta o que é uma notícia, o que tem que conter numa notícia" (p. 114).

- 3- Para o oitavo encontro foi proposta uma brincadeira chamada "mitos e verdades" sobre os gêneros textuais já trabalhados. A brincadeira era composta por afirmativas em que os alunos precisam decidir se concordam, discordam ou têm dúvidas a respeito. [...] Foram colocadas três placas contendo as palavras "concordo" "discordo" e "dúvida". As afirmativas foram sobre autobiografia, biografia, notícia e reportagem. Após cada rodada os alunos liam o significado do gênero. A seguir serão descritas algumas das afirmativas.

Afirmativa (feita pelo pesquisador): “a autobiografia é a história de pessoas importantes para o mundo” Dúvida: Tiago
 Discordo: Irineu, Cleuza, Nathália, Célio e Vanessa
 Concordo: ninguém.
 Afirmativa (feita pelo pesquisador): “é a história da vida contada pelo próprio autor”
 Dúvida: ninguém
 Discordo: ninguém
 Concordo: Tiago, Irineu, Cleuza, Célio e Vanessa. (p. 115-116).

Resultados

Após assistir as filmagens, transcrever os dados e realizar leituras exaustivas das transcrições das intervenções, que encontram-se em anexo a esta dissertação, focando a investigação nas falas dos sujeitos, percebemos, considerando a relação entre as falas e as ações dos participantes, isso durante as intervenções, que o processo de desenvolvimento do pensamento em conceitos dos mesmos, de forma geral, encontra-se em movimento, no entanto, não temos evidências para afirmar a efetivação do pensamento conceitual propriamente dito, como já esperávamos, devido a situação de desenvolvimento dos mesmos e considerando a sua faixa etária e nível de escolaridade, tendo em vista que, segundo as proposições vigotskianas, o pensamento conceitual consolida-se somente na adolescência, constituindo-se a partir de estruturas mais elementares, desde o pensamento sincrético, passando pelo pensamento por complexos e suas várias fases, até chegar ao pensamento conceitual, estrutura complexa e superior de desenvolvimento do pensamento humano. É possível afirmar, porém, que os sujeitos tiveram oportunidade de avançar no processo de apropriação dos conceitos que apresentamos e lhes ensinamos e que, nesse movimento de apropriação-objetivação, acreditamos que os mesmos encontraram condições para avançar no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, sobretudo no reconhecimento da importância das condições diferenciadas de ensino e aprendizagem possibilitadas pelos membros do GEIPEE e com a orientação do pesquisador desta dissertação ao longo dos encontros de intervenção realizados.

Fonte: elaboração própria

A partir de estudos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, Oliveira (2017) toma como seu objeto de estudo em sua dissertação *Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes de ensino fundamental*, no quadro acima, o desenvolvimento do pensamento conceitual a partir das contribuições da educação escolar com estudantes do ensino fundamental. Com parceria da professora da turma dos sujeitos da pesquisa (6 alunos de um quinto ano) e tomando como ponto de partida os conceitos ensinados nas aulas regulares, foram propostos 16 encontros de intervenção com o objetivo de compreender se os conceitos sobre os gêneros textuais Conto, Biografia, Autobiografia, Notícia e Reportagem foram apropriados pelos alunos escolhidos.

A problemática enfrentada é se de fato os conceitos científicos ensinados na escola, e a forma como são ensinados, são apropriados pelos alunos e como esse aprendizado está relacionado ao desenvolvimento de seu pensamento conceitual (Oliveira, 2017).

Como já discutimos em páginas anteriores desta tese, sabemos que a escola se encontra sob a influência da sociedade capitalista e que têm oferecido uma educação escolar com fins utilitários, justificada por teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas. O desenvolvimento integral do aluno, sobretudo o desenvolvimento de seu pensamento crítico, é substituído pela resiliência e da busca pela mera adaptação e sobrevivência.

Por outro lado, defendemos que a educação escolar, por ter caráter histórico, pode se tornar espaço privilegiado para a apropriação do conhecimento sistematizado, dos conceitos científicos e, dessa forma, engendrar o desenvolvimento do pensamento crítico. Tal defesa está em consonância com Oliveira (2017, p. 70)

A defesa da escola pública e da educação escolar tornam-se elementos fundamentais para pensarmos no processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos escolares numa direção livre e universal e, nesse sentido, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica alimentam as nossas reflexões para pensarmos a escola atual e a sua transformação pela via do trabalho educativo do professor que cria as condições para a formação dos pensamentos e consciência dos estudantes numa direção humano-genérica porque crítica e consciente.

Para a autora Betty Oliveira (1996) tal postura ético-valorativa de professores que se apropriam da Pedagogia histórico-crítica, é elemento *sine qua non* para planejar, organizar e realizar a atividade de ensino que defendemos aqui como ludo-pedagógica e histórico-crítica capaz de oferecer condições para uma aprendizagem que promova o desenvolvimento dos alunos, sobretudo numa direção crítica.

O ensino constatado por Oliveira (2017) durante sua observação na escola mostrou-se baseado rigorosamente limitado às atividades apresentadas no livro didático não promoveu vivências significativas para os alunos no trabalho com os gêneros textuais, fato que impossibilitou que os mesmos se apropriassem de forma satisfatória do conhecimento sistematizado transmitido.

Tal situação foi confirmada durante a realização das atividades ludo-pedagógicas, sobretudo por essa atividade valorizar a dimensão dialógica e, por meio das vivências oportunizadas nas brincadeiras, permitir ao professor intervir e conseguir elementos para uma avaliação constante e processual da aprendizagem dos alunos, evidenciando suas necessidades de aprendizagem.

Uma atividade fundamental elaborada por Oliveira (2017) e que destacamos aqui é a proposta de elaboração de um livro, fato que despertou o interesse dos alunos. Podemos perceber que essa possibilidade de os alunos realizarem essa objetivação por meio da produção

de um livro configura o caráter vital dessa atividade ludo-pedagógica que permite aos alunos se objetivarem não somente intelectualmente, mas operativa e efetivamente contemplando-se numa criação deles próprios (Marx, 2004).

Por fim, Oliveira (2017) pondera que todos os participantes da pesquisa demonstraram um maior domínio ao falar sobre os gêneros textuais, mas nem tanto para escrevê-los, mesmo após as intervenções. Todos conseguiram definir os conceitos de maneira simples, mas na prática, não conseguiram abordar especificidades de cada gênero. O autor ainda ressalta que, de acordo com a Teoria histórico-cultural o pensamento conceitual só é possível na adolescência, desde que as condições necessárias sejam proporcionadas. Também é crucial destacar que a fala e escrita se desenvolvem de maneiras distintas, sendo a escrita um processo muito mais complexo do que a fala (Vigotski, 2014).

Apesar disso, as atividades ludo-pedagógicas realizadas proporcionaram condições diferenciadas no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos propostos. As vivências oportunizadas evidenciaram aos alunos um sentido para sua atividade: apropriar-se dos conhecimentos necessários para a elaboração de um livro. Tal fato diferencia-se de situações em que o ensino não tem o aluno como sujeito ativo e, portanto, os conhecimentos transmitidos não fazem sentido para ele.

QUADRO 9	
Título:	Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes.
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2017)
Autor/pesquisador:	Fabiane Salomão Souza
Sujeitos:	alunos 3º ano do ensino fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, vivências de leitura e escrita, relações sociais
Objetivo geral:	apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica, realizando um processo de intervenção de natureza histórico-cultural na escola, com intuito de possibilitar a construção de um espaço de ação, reflexão e ação dentro da escola pública. (p. 18)
Objetivos específicos:	promover reflexões a respeito dos problemas vividos no cotidiano da escola, junto aos professores e gestores, especialmente sobre as queixas escolares, no intuito de modificar concepções cristalizadas e naturalizantes. Realizar um processo de intervenção com estudantes no interior da escola, no intuito de estimular a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, rompendo com o modelo de atuação clínico-psicológica.

Apresentar e analisar os dados obtidos com o processo de intervenção realizado com os estudantes do 3º ano, os gestores e professores do Ensino Fundamental. (p. 18)
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas
1- Atividade: confecção da massa junto com as crianças, modelagem de letras e objetos. Objetivo: Estimulação da leitura/escrita, estimulação de funções como memória, atenção, imaginação, por meio da modelagem de letras com a massa. Recursos utilizados: ingredientes para preparo da massa (água, farinha de trigo, sal, tinta e óleo).
2- Atividade: elaborar uma história coletiva contendo os personagens que as crianças inventaram na semana anterior. Objetivo: estimular a construção coletiva de uma história e funções como memória, atenção, pensamento, linguagem, imaginação e sentimentos. Recursos utilizados: discussão em grupo. (Não foi utilizado nenhum material).
3- Atividade: bexigas com frases sobre gentileza, o grupo tinha que manter as bexigas no ar, mesmo com a retirada de alguns membros do grupo, deixando esta tarefa mais difícil. No final ficou apenas uma criança para manter todas as bexigas no ar. Objetivo: desenvolver a cooperação e o entendimento da importância da participação de todos os membros do grupo. Recursos utilizados: bexigas e frases
Resultados
A diretora e orientadora pedagógica apontam a elevação da autoestima dos estudantes e a conquista da alfabetização como resultados do processo de intervenção na escola. Avaliam que os estudantes se apresentaram mais satisfeitos, motivados e sentindo-se inseridos no processo de ensino e aprendizagem. A orientadora afirma que “<i>a gente achava que não iam aprender, que não iriam ser alfabetizadas, que estão avançando</i>” nesta fala verificamos o quanto a escola havia atribuído aos estudantes um estereótipo, um estigma, por serem os estudantes da sala de aula com problemas de aprendizagem (p. 135). A professora destaca os avanços alcançados pelos estudantes, pois melhoraram na leitura e escrita, interação, timidez, se tornaram mais participativos e sentiram-se importantes. [...] As atividades realizadas com os estudantes possibilitaram seu desenvolvimento psíquico, pois a teoria histórico-cultural compreende o homem como sujeito histórico e social, que se desenvolve nas relações sociais (p. 147).

Fonte: elaboração própria

Dando continuidade à nossa análise, temos a dissertação de Souza (2017), *Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes* do quadro acima, que parte de problemas na educação escolar constatados em sua atuação enquanto psicóloga no Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA) da secretaria municipal de educação de Presidente Prudente/SP. Tais problemas se configuram como evasão escolar, exclusão de crianças do processo de escolarização, patologização e medicalização. Em sua pesquisa, a autora trabalha com professores e gestores com o intuito de propor intervenções-formativas efetivadas por meio de atividades ludo-pedagógicas junto a 15 alunos de um 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da mesma cidade.

O trabalho com professores e gestores buscou apresentar possibilidades de atuação na educação numa perspectiva crítica por meio da construção de um espaço de ação, reflexão e ação na escola pública. Nesse processo, Souza (2017) promoveu reflexões junto a professores e gestores acerca dos problemas vividos no cotidiano escolar, sobretudo para o enfrentamento de concepções não-críticas cristalizadas e naturalizantes sobre os alunos.

Tal trabalho junto a professores e gestores tem grande relevância e de certa forma é o que objetivamos também com a defesa de nossa tese, ou seja, contribuir com estudos acerca de uma atividade de ensino que ofereça aos professores possibilidades de transmitir os conhecimentos sistematizados aos alunos de modo que estes participem ativamente desse processo, superando concepções caóticas desses sujeitos compreendendo-os como síntese de múltiplas determinações.

No que concerne às atividades ludo-pedagógicas realizadas junto aos alunos, Souza (2017) as concebe como atividades educativas, pensadas e planejadas com o objetivo de possibilitar condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento, que promovam o avanço no nível potencial dos sujeitos de modo a promover sua humanização. Além disso, a autora destaca que as atividades ludo-pedagógicas são estruturadas na relação entre forma e conteúdo sendo a forma lúdica educativa e os conteúdos advindos dos objetos da cultura humana como as artes, a ciência, a filosofia, as linguagens entre outras objetivações humano-genéricas.

Percebemos que no trabalho de Souza (2017) a atividade ludo-pedagógica já se encontra no caminho de uma conceituação mais elaborada, fato que denota os contínuos estudos acerca dessa atividade de ensino a partir da Teoria histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e das pesquisas realizadas até esse momento pelos membros do GEIPEE. É considerando essa trajetória de pesquisas interventivo-formativas do GEIPEE que defendemos aqui a atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino visto que essas pesquisas nos oferecem elementos para sistematizá-la como tal. Além disso, por caracterizar-se como forma de enfrentamento a práticas pautadas em teorias não-críticas, consideramos seu caráter "diferenciado", já ressaltado em trabalhos anteriormente analisados, como histórico-crítico.

Dessa forma, as atividades ludo-pedagógicas realizadas na intervenção-formativa de Souza (2017) buscaram contribuir com alunos que apresentavam problemas de aprendizagem, sobretudo com defasagem significativa da leitura e da escrita e cálculos matemáticos. Além disso, os alunos sujeitos da pesquisa manifestavam agitação, agressividade, indisciplina e desatenção sendo avaliados e diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de conduta e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A maioria dos estudantes apresentava comportamento agitado, impulsivo, tinha dificuldade para seguir regras, demonstrava agressividade e constantemente disputavam e desafiavam uns aos outros. A maior parte dos sujeitos do grupo era do sexo masculino e “brincavam” de luta, intimidando uns aos outros constantemente. A minoria dos estudantes apresentava comportamento mais retraído, reservado, se isolando em alguns momentos. As meninas se queixavam muito dos meninos, pois eles “mexiam” muito com elas, puxavam seus cabelos, pegavam os materiais, falavam “palavrão” e até tentavam “brincar” de luta com elas. Havia um menino do grupo que se isolava, demonstrava-se apático, ficava afastado em todas as atividades e pouco verbalizava durante a execução das mesmas (Souza, 2017, p. 106).

No relato acima, observamos que os alunos reproduzem as práticas alienadas e alienantes com as quais entram em contato em seu cotidiano. Uma educação escolar que fique restrita ao ensino de conteúdos com fins utilitários, que tenha como objetivo principal a preparação para a esfera da empregabilidade exigida pela sociedade capitalista reproduzirá também a exclusão e a violência engendradas pelo capitalismo. Por isso enfatizamos a necessidade de se propor uma atividade de ensino ludo-pedagógica e histórico-crítica pautada na Teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica, sobretudo em seu método organizado pela prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

As atividades ludo-pedagógicas realizadas por Souza (2017) com a colaboração de membros do GEIPEE e estagiários de psicologia foram estruturadas de modo que inicialmente havia uma conversa com o grupo de alunos, sujeitos da pesquisa. Após isso, a atividade lúdica do encontro era apresentada e em seguida aplicada. Ao serem concluídas, a pesquisadora conduzia reflexões sobre o comportamento dos sujeitos durante a execução de cada atividade.

É importante ressaltar que as intervenções também foram acompanhadas pela professora da turma pesquisada, inclusive auxiliando nesses momentos e disponibilizando materiais para o desenvolvimento das atividades ludo-pedagógicas que tiveram como objetivo [...] “estimular o conhecimento sobre os sentimentos e as emoções, da identidade, melhorar as relações sociais, a internalização da noção de pertencimento ao grupo, estimular o desenvolvimento das funções como atenção, memória, imaginação, linguagem e pensamento” (Souza, 2017, p. 107).

Aqui mais uma vez destacam-se a dimensão dialógica e o trabalho educativo coletivo da atividade ludo-pedagógica que direciona o grupo para um objetivo em comum, qual seja, uma educação escolar humanizadora, que tem as necessidades do aluno concreto, com suas especificidades, na centralidade do processo. Ademais, a dimensão histórico-crítica fica patente

à medida que busca superar a formatação tradicional da educação escolar. Souza (2017, p. 107) relata que:

[...] esta pesquisa propôs a criação de um “espaço diferenciado de aprendizagem” para os estudantes do 3o. ano, a partir da mediação de atividades ludo-pedagógicas, planejadas e permeadas pela ludicidade, na criação de condições favoráveis para a apropriação de conhecimentos científicos veiculados nas disciplinas escolares, assim como, vivências de leitura e escrita, baseadas em jogos e brincadeiras, com objetivo de engendrar ações para evidenciar as potencialidades e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo de estudantes como um todo.

Nota-se na citação de Souza (2017) e na totalidade de sua pesquisa que a preocupação com classificações e diagnósticos dos alunos não se apresenta como principal fator para a realização da atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica, pois esta buscou superar tais concepções cotidianas e arraigadas em teorias não-críticas ao estimular as ações dos alunos evidenciando suas potencialidades, reconquista da autoestima e autoconfiança, retomada do prazer de estudar e aprender e a valorização das conquistas mais simples por eles alcançadas de modo que tomassem o lugar de sujeitos ativos no processo de aprendizagem tendo o professor como figura central na realização da atividade de ensino.

QUADRO 10	
Título:	O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural
Tipo de trabalho/ano:	Dissertação (2019)
Autor/pesquisador:	Lucas Rinaldini
Sujeitos:	alunos do 4º ano do ensino fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, gênero textual escrito, ortografia
Objetivo geral:	organização do ensino da escrita de gêneros textuais a partir da teoria histórico-cultural como proposta metodológica que contribua com a prática do professor em sala de aula
Objetivos específicos:	organizar atividade de ensino e estudo necessárias para a apropriação da noção do gênero textual biografia de forma ludo-pedagógica, colocar os alunos como sujeitos ativos no processo de intervenção-formativa, evidenciar a necessidade da escrita em situações comunicativas específicas.
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
	1- Retomaremos o encontro anterior em que foram feitos os primeiros desenhos dos personagens criados pelos alunos. A partir disso, faremos uma brincadeira

perguntando para cada um que características acham que o personagem do colega tem. No final, será o próprio autor do desenho que indicará quem acertou e quem errou e apresentará as características verdadeiras de sua criação. Ao final, as dificuldades e os erros em deduzir as habilidades dos personagens (poderes, fraquezas e etc.) servirão de fundamento para demonstrar a necessidade da escrita a partir das necessidades provocadas nesse momento (p. 154).
2- A partir de palavras escritas fora da norma padrão encontradas nos textos que os próprios alunos produziram, preparamos a atividade de caça-palavras em que apresentaremos as palavras escritas de acordo com a norma padrão e pediremos para que os alunos as encontrem em seus textos. O pesquisador retirará a palavra se um recipiente plástico e apresentará aos alunos e estes devem observar se a palavra em destaque está presente em seus textos e de forma correta. Estando diferentes das palavras apresentadas pelo pesquisador, os alunos devem circular e escrever a forma correta abaixo do texto. Após essa atividade, serão apresentadas algumas biografias de heróis já conhecidos pelos alunos e estes devem adivinhar que heróis são somente pelo texto biográfico. O pesquisador informará então que aquilo é um texto biográfico necessário para a criação dos personagens (p. 157).
3- Serão entregues as atividades em que os alunos escreveram as biografias de seus heróis com a correção das palavras feitas pelos alunos e com a orientação do pesquisador na atividade do ditado. Também serão entregues as linhas do tempo e os últimos desenhos que fizeram, já baseados na escrita. A partir daí, será proposto que façam em uma folha com divisões pré-estabelecidas o desenho do personagem, seu nome, sua biografia [...]. O pesquisador fará a mediação para que os alunos possam aplicar os conhecimentos acerca do gênero biografia nessa atividade e a retomada dos conteúdos que compõem o gênero biografia bem como de atividade focadas nas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo. (p.159).
Resultados
Podemos afirmar que as mediações por nós realizadas durante todo processo de intervenção formativa contribuíram para transformações qualitativas na maneira de pensar e se expressar dos alunos, situação que possibilitou a transformação da sua relação com a escrita de um determinado gênero textual (p. 138). Foi possível perceber que o motivo da atividade exerceu influência sobre os alunos, pois a preocupação com a exposição foi demonstrada em suas falas e reforçada pelo pesquisador para que a atividade não perdesse seu sentido. Isso também engendrou a participação ativa dos alunos, sobretudo no segundo encontro no qual sugeriram formas de resolver a problematização proposta pelo pesquisador a fim de evidenciar a necessidade de escrever (p. 141). Ao final dos encontros das intervenções formativas, os alunos puderam ver o resultado de seus trabalhos. Consideramos que o fato do aluno ter contato com o resultado de seu trabalho é condição fundamental para o aprendizado consciente dos conteúdos sistematizados. A partir dessa vivência ao longo dos encontros, culminando com a apresentação de seus personagens para toda a comunidade escolar, os alunos puderam se reconhecer como responsáveis por aquele momento, ou seja, sujeitos do processo mediado pelo pesquisador, algo que ficou evidente em suas falas, seja pelo orgulho que alguns demonstraram, seja pelo receio de expor sua criação diante de todos (p. 142). Em síntese, considerando a participação dos alunos na atividade durante os encontros e sua motivação, pudemos constatar, ainda que parcialmente, uma sensível melhora no que concerne a sua postura nesse processo de ensino e aprendizagem, que teve como objetivo o

ensino de um gênero textual escrito a partir de processo de aprendizagem e desenvolvimento ativo e repleto de significados sociais e sentidos pessoais (p. 142).
--

Fonte: elaboração própria

Em nossa dissertação *O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural* (Rinaldini, 2019) cujas principais atividades destacamos no quadro acima, realizamos uma pesquisa interventivo-formativa acerca do ensino da escrita de gêneros textuais com foco específico no gênero biografia em que utilizamos as atividades ludo-pedagógicas. Nosso objetivo foi possibilitar aos alunos compreender a importância da escrita em situações reais de comunicação, em oposição à produção de textos para a sala de aula visando notas ou por obediência ao professor. O estudo foi conduzido com 8 alunos do 4º ano de uma escola pública municipal em Birigui/SP.

Inicialmente foram feitas observações em sala de aula com anotações em diário de campo com o intuito de compreendermos a dinâmica das relações entre professores e alunos daquela escola e, junto a esse procedimento, pudemos conhecer as expressões cotidianas dos alunos.

Em um segundo momento, durante as intervenções-formativas, foram implementadas atividades ludo-pedagógicas planejadas coletivamente com os membros do GEIPEE e orientadas por nós junto aos sujeitos da pesquisa. Essas atividades tiveram como objetivo auxiliar os alunos na elaboração de biografias de heróis e heroínas inventados por eles mesmos ao passo que nos possibilitou constantes intervenções durante os encontros no intuito direcionar para o ensino do gênero biográfico.

A partir das observações em sala de aula, pudemos perceber o quanto professor e alunos sofrem com as exigências burocráticas e pela exigência de resultados satisfatórios em avaliações de larga escala. Tal cenário ficou evidente para nós em virtude da postura rígida do professor ao exigir constantemente silêncio, ordem e respeito aos alunos.

Constatamos que essas imposições e postura rígida do professor impactavam direta e negativamente no ensino e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos que, por sua vez, ora demonstravam resistência às tentativas padronizadas de ensino na escola por meio da indisciplina, ora permaneciam em silêncio quando solicitados a participar das aulas pelo professor, pois encontravam-se reprimidos.

Tal situação nos evidencia o que já afirmamos nesta tese em páginas anteriores, ou seja, que a forma como a educação escolar vem sendo imposta de acordo com as determinações da sociedade capitalista leva não só alunos, mas também os professores a reproduzirem

concepções alienadas e alienantes, mesmo num espaço privilegiado para a aquisição do saber sistematizado como a escola pública.

Ainda durante as observações foi possível captar as relações permeadas pela cotidianidade entre os alunos que expressavam seu imaginário acerca da ficção presente em desenhos e filmes de heróis, com cartinhas de personagens fictícios, chaveiros e materiais escolares temáticos de heróis.

Diariamente, enquanto os alunos se acomodavam em suas carteiras, observamos sua conduta, o que traziam, seu jeito de se vestir, se comunicar e se expressar verbal e corporalmente. Como ainda não haviam recebido uniformes da prefeitura, era comum vê-los com roupas e materiais escolares com estampas de heróis e outros personagens além de um “jogo de cartinhas”, muito presente entre eles e que também continha heróis das histórias em quadrinhos e do cinema. Em relação às aulas, presenciamos atividades que trabalharam com os gêneros textuais notícia, texto informativo, gírias, regras de jogos e relato de experiência (Rinaldini, 2019, p. 84-85).

Dessa forma, buscando partir desse imaginário presente no cotidiano dos alunos e avançando à apropriação do conhecimento sistematizado, propusemos que, durante as intervenções-formativas, a atividade ludo-pedagógica estivesse em torno da criação de personagens ou heróis pelos próprios alunos por meio de um desenho que posteriormente necessitaria do gênero biográfico segundo nossa orientação.

A exemplo disso, em um dos encontros, planejamos uma forma de os alunos perceberem a necessidade do gênero biográfico por meio da seguinte brincadeira: cada aluno faria um desenho de seu próprio herói ou personagem, sem nada escrever ou falar sobre ele. Os demais alunos tentariam adivinhar as características desse herói ou personagem (poderes, fraquezas, etc.) apenas observando o desenho.

À medida que a brincadeira avançava, as descrições a partir somente dos desenhos feitas pelos alunos que não eram criadores dos heróis ou personagens limitaram-se à aparência apenas, fato que gerou inúmeras suposições equivocadas segundo os próprios autores de cada desenho.

Nesse momento tivemos a oportunidade de questionar o que seria necessário para que todos conhecessem de fato cada herói ou personagem e mostrar que apenas o desenho não seria o suficiente para apresentá-los à comunidade escolar de acordo com o que fora concebido por seus criadores em uma exposição em cartaz. Nesse momento os alunos perceberam a necessidade da escrita e apresentamos o gênero biográfico.

A partir daí, durante os encontros trouxemos exemplos de biografias adaptadas e de forma resumida para que os alunos pudessem ter contato com a forma desse conteúdo e compreendessem sua finalidade.

Assim, por meio de atividades ludo-pedagógicas foi possível que o pesquisador ensinasse o gênero biográfico com uma finalidade clara para os alunos, numa situação real de comunicação, ou seja, escrever para um interlocutor, os demais alunos da escola, bem como para professores e gestores, por meio de uma exposição de seus heróis em um cartaz no pátio da escola, e não apenas para o professor ler ou encerrando sua finalidade dentro da sala de aula.

Menino Fogo e Fiote lembraram-se do que foi conversado sobre escrever. O pesquisador propôs a escrita e aproveitou para reforçar a importância de se pensar nesse processo tendo em mente a exposição dos heróis para a comunidade escolar. [...]

Menino Fogo – Hoje nós vamos escrever?

Fiote – Nós vamos escrever os poderes dos nossos heróis, acertei?

O pesquisador então questionou por que os alunos achavam que iriam escrever e Dinx Pinx respondeu que seria para “fazer os poderes do... para a exposição”. Fiote complementou “Para fazer certinho para todo mundo saber” (Rinaldini, 2019, p. 102).

Importante ressaltar que durante uma dessas atividades percebemos outra necessidade dos alunos concretos: a escrita das palavras de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Havia troca de letras em algumas palavras e outras escritas de forma incorreta, decorrente da forma como falavam, abreviadamente e permeadas pela cotidianidade. Dessa forma, foi necessário elaborar outra atividade ludo-pedagógica que pudesse preencher essa nova necessidade surgida durante o processo de ensino.

Mais uma vez evidenciamos que a atividade ludo-pedagógica enquanto atividade de ensino nos permite avaliar os avanços dos alunos e propor outras atividades para superar suas dificuldades, de forma diferenciada, histórico-crítica, enfrentando e, em boa medida, superando a reprodução de concepções cotidianas alienadas e alienantes bem como aquelas permeadas pelas teorias não-críticas que reforçam práticas excludentes, autoritárias, classificatórias e limitadas a diagnósticos naturalizantes.

Outro ponto que merece destaque foi a postura ético-valorativa e a dimensão dialógica que assumimos enquanto pesquisador e professor em processo de apropriação da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, processos fundamentais para planejar e realizar a atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica.

Algo que chamou a atenção do pesquisador foi que durante as tentativas de descobrir os poderes dos personagens, os alunos fizeram muitas referências à violência ao atribuir habilidades de “matar”, “comer pessoas”, “armas”, “mal”, referindo-se a situações de poder. No decorrer dos encontros, o pesquisador procurou tirar o foco dos alunos dessas características enfatizando, principalmente, que heróis salvam e ajudam as pessoas [...] (Rinaldini, 2019, p. 101)

Assim, diante de situações como essa descrita acima, professores que não assumem uma postura ético-valorativa histórico-crítica podem considerar que tais expressões dos alunos não passam de brincadeiras inofensivas, em certos casos podem até reforçar esses discursos que reproduzem violência e podem se apresentar também na vida prática desses alunos. A ausência do diálogo é outro ponto que compromete sobremaneira a atividade de ensino visto que são perdidas oportunidades de propor momentos de reflexão e questionamentos acerca das tendências alienantes e alienadas. Tais situações necessitam ser repensadas e os estudos que aqui propomos para a defesa de nossa tese podem contribuir para essa mudança.

QUADRO 11	
Título:	O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola
Tipo de trabalho/ano:	Tese (2018)
Autor/pesquisador:	Tatiane da Silva Pires Felix
Sujeitos:	alunos do 2º ano do ensino fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, artes plásticas, compreensão de emoções e sentimentos, técnicas de pintura e música
Objetivo geral:	compreender as implicações e relações de nosso processo interventivo de ensino das artes no desenvolvimento das emoções e sentimentos dos estudantes sujeitos da pesquisa (p. 97).
Objetivos específicos:	proporcionar condições diferenciadas de ensino através das artes, criar condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com ênfase para as emoções e sentimentos humanos na escola e aprofundar a compreensão das emoções e sentimentos como funções do psiquismo, como aspecto indissociável do pensamento e da consciência humana (p. 193).
Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas	
1-	Este episódio retrata os principais dados dos 03 primeiros encontros com os estudantes, em que tivemos por intuito, compreender quais eram suas concepções acerca das Artes em geral e especificamente sobre Música e Pintura. Neste episódio, temos o intuito de analisar as respostas das crianças para perguntas que planejamos e executamos durante o processo de intervenção, abordando o que pensavam sobre a

relação entre as artes e as emoções e sentimentos. Estes questionamentos foram realizados no início do processo de intervenção formativa, especificamente no 2º e 3º encontros. Neste momento, analisaremos as concepções iniciais das crianças acerca destes conceitos, para que, no último episódio a ser analisado nesta tese, possamos fazer uma relação entre as respostas iniciais e finais sobre as temáticas abordadas (p. 130).
2- O 3o. episódio de nossa análise abordará momentos em que levamos às crianças quadros clássicos de pintores internacionais e brasileiros. Além de escolhermos clássicos das pinturas, buscamos selecionar dentre estes quadros, alguns que contivessem conteúdos históricos e de natureza ético-valorativa, para que pudéssemos abordar temáticas acerca do desenvolvimento histórico das emoções e sentimentos humanos e relacioná-los ao processo de construção das relações éticas entre os seres humanos. Traremos neste 3o. episódio das percepções, sensações, sentimentos e falas das crianças frente aos seguintes quadros: Monalisa, Persistência de memória, O grito, Femme dans un jardin, The weeping woman, Self Portrait with Monkey, Café, Lavrador de Café, O mestiço e Operários. Importante ressaltar que as fotos de cada quadro mostrado para as crianças, eram acompanhadas da explicação do título da obra de arte e do pintor autor do quadro. Outro dado relevante de ser mencionado é que, alguns quadros foram mostrados 02 ou 03 vezes para as crianças, sendo que uma dessas demonstrações ocorreu após o período de férias escolares, como discutiremos adiante (pp. 139-140).
3- O sétimo episódio foi criado no intuito de analisar as atividades e diálogos dos encontros que trataram da temática da apropriação dos clássicos da música. Neste episódio estão inclusas atividades de apropriação dos gêneros musicais, dos instrumentos e seus sons, e do conhecimento de alguns dos clássicos do Forró, Samba, Rock, MPB e música clássica instrumental. [...] A primeira atividade desenvolvida foi a de apresentação dos instrumentos musicais e seus sons, sendo que a atividade foi realizada através de um vídeo que levamos para as crianças. Com essa atividade, tivemos por intuito proporcionar que as crianças pudessem diferenciar os sons presentes nas músicas apresentadas, para que pudessem, inclusive, percebê-las de uma forma mais elaborada. [...] Assim, como primeiro elemento necessário à compreensão das músicas, reproduzimos um vídeo com os sons de diferentes instrumentos, em que, primeiramente apenas ouvíamos os sons e, depois de um tempo, a imagem e o nome dos instrumentos eram revelados. Assim, pedimos para as crianças adivinharem quais instrumentos correspondiam aos sons e, posteriormente, explicamos às crianças os nomes e funções de cada instrumento. Desta forma, as crianças puderam se apropriar dos sons e nomes de diversos instrumentos, como por exemplo: sanfona, chocalho, maracá, tambor, conga, violão, guitarra, flauta, piano, órgão, bateria, tuba, saxofone, pandeiro, cavaquinho, teclado, violino, violoncelo, xilofone, dentre outros (p. 168-169).
Resultados
As respostas das crianças para as perguntas do que são artes também mostraram que houve um desenvolvimento cognitivo e afetivo neste aspecto, pois, ao início do processo interventivo formativo, as crianças responderam que artes eram “flor e urso”, e, ao final do processo, conseguiram relacionar as artes às manifestações artísticas que trabalhamos juntos (p. 187). [...] Frida ainda protagonizou uma importante mudança, que foi a de pedir a seu pai que a matriculasse em um curso de violão, para que pudesse aprender a tocar. Este dado se deu no 18º encontro em que Frida afirma:

Frida: Professora, meu pai vai comprar um violão rosa pra mim e também vai me colocar em uma escola de música para aprender a tocar. Este dado nos permite afirmar que a vivência de Frida nos encontros da intervenção formativa do ensino das artes a motivou a querer aprender mais acerca das artes e da música, fato que transpõe as situações de aprendizagem ocorridas no processo interventivo à reais transformações na vida da estudante (p. 189).

Frida e Vincent foram os estudantes que mais tiveram falas e atitudes significativas à análise de nossa intervenção. No início do processo, Vincent se mostrava um tanto agressivo com seus colegas e durante o processo interventivo, muitas vezes, reproduziu falas preconceituosas e racistas, no entanto, com a problematização a partir dos quadros de Candido Portinari e Tarsila do Amaral, e de nossos diálogos coletivos, Vincent mostrou mudar seu discurso acerca da condição das pessoas negras. Houve também uma mudança em suas atitudes com os colegas de escola, pois segundo a fala das gestoras da escola, Vincent começou a se envolver menos em brigas no ambiente escolar. Consideramos que nossas problematizações acerca das emoções e sentimentos de ódio, raiva e dor, podem ter sido internalizadas e ter contribuído para tal mudança. Outro fator importante a ser levado em consideração sobre estas mudanças de atitudes é o próprio envolvimento afetivo em nosso processo de intervenção formativa, pois, durante 06 (seis) meses engendramos relações afetivas e de interesse pessoal na formação humana daqueles 08 (oito) estudantes. (p. 192).

Fonte: elaboração própria

A partir desse ponto, analisaremos as teses produzidas pelos membros do GEIPEE. Iniciaremos com a pesquisa de Felix (2018) *O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola* que consta no quadro 11.

Dando continuidade à sua dissertação já analisada aqui em páginas anteriores (Felix, 2013), a autora objetiva em sua pesquisa defender a tese de que as atividades artísticas podem ser utilizadas como mediadoras no desenvolvimento de sentimentos e emoções dos alunos na construção de sua personalidade.

Nesse trabalho, Felix (2018) tem como objeto de sua pesquisa a relação entre o processo interventivo-formativo do ensino de artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de 8 estudantes de um segundo ano de uma escola de ensino fundamental de Presidente Prudente/SP.

Para tanto, a autora defende a importância do processo interventivo-formativo por meio do ensino de artes como forma de compreender e concomitantemente criar novas possibilidades para o desenvolvimento das emoções e sentimentos humanos e da personalidade dos alunos sujeitos da pesquisa no sentido de enfrentar e superar concepções alienadas e alienantes utilizando-se das atividades ludo-pedagógicas na elaboração e aplicação de atividade de ensino iluminada pela Pedagogia histórico-crítica e pela Teoria histórico-cultural para a transmissão das objetivações humano-genéricas acerca da arte (Felix, 2018).

Felix (2018) desenvolve uma crítica acerca das teorias não-críticas que defendem a fragmentação do ser humano adotando a dicotomia entre cognição e emoções/sentimentos. Ao buscar superar a lógica dicotômica entre aspectos cognitivos e afetivos por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados acerca da arte, a autora se utiliza da atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino capaz de trabalhar com o aluno compreendendo-o como síntese de múltiplas determinações, superando noções fragmentárias de sujeito predominantes na sociedade capitalista. Nesse sentido, a Teoria histórico-cultural serve como fundamento ao considerar emoções e sentimentos como processos psicológicos que se constituem fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seres humanos, sobretudo com as crianças na escola.

[...] notamos que os sentimentos e emoções não têm sido tratados no ambiente escolar como elementos fundamentais a serem desenvolvidos através do ensino escolar, não sendo alvo de preocupação dos currículos ou projetos políticos-pedagógicos em geral; mesmo que, não raro, as queixas escolares acerca do comportamento dos alunos circundem questões afetivas da personalidade humana, alunos que se mostram indisciplinados, tímidos, apáticos, violentos, agressivos, hiperativos dentre outros. (Felix, 2018, p. 16-17).

Dessa forma, tendo como base o materialismo histórico dialético presente na Teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica, Felix (2018) defende que o desenvolvimento das emoções e sentimentos se dá pela mediação dos signos, sobretudo nas atividades de ensino da educação escolar, imprescindível para a apropriação pelos alunos do conhecimento sistematizado historicamente pelo gênero humano.

Neste sentido, o reconhecimento da importância dos afetos no processo de construção do psiquismo e da personalidade humana nos mobilizou a pensar, e a questionar, a função da educação escolar nesse processo, uma vez que consideramos que as emoções e sentimentos encontram-se presentes em todo ato educativo, como funções que mobilizarão a motivação/desmotivação do estudante para a aprendizagem em um processo pedagógico. (Felix, 2018, p.17).

Na direção de uma educação escolar humanizadora, Felix (2018) concebe as atividades ludo-pedagógicas como práticas sociais educativas e adota dois eixos para proceder à intervenção-formativa: a organização e efetivação da atividade de ensino e o desenvolvimento dos alunos com foco em suas funções psíquicas emocionais e sentimentais.

Na contramão da lógica excludente e classificatória imposta à educação escolar pela sociedade capitalista, os alunos sujeitos da pesquisa foram escolhidos junto aos professores e à equipe gestora por demonstrarem dificuldades de aprendizagem e no controle de suas condutas e, no lugar de uma educação voltada ao utilitarismo, foi proposta uma educação envolvente.

Dessa maneira, o processo de intervenção-formativa contou com atividades ludo-pedagógicas que possibilitaram aos alunos sujeitos da pesquisa condições para se apropriarem das mais diversas construções artísticas produzidas pelo gênero humano e das emoções por elas suscitadas.

Felix (2018) selecionou a música e a pintura como principais objetos artísticos a serem transmitidos aos alunos. Para viabilizar tal transmissão, as atividades ludo-pedagógicas foram realizadas por meio de brincadeiras coletivas, rodas de conversa, apresentação de vídeos, fotos, reprodução de filme, apresentações ao vivo, momentos de pintura, tocar e escrever música, contato com instrumentos musicais. Importante destacar que, apesar de uma grande variedade de atividades, o diálogo coletivo esteve presente em boa parte das atividades, evidenciando a importância da dimensão dialógica nesse processo.

Mais adiante podemos evidenciar também a importância do trabalho educativo coletivo no planejamento e realização da atividade ludo-pedagógica enquanto atividade de ensino.

Assim, eu, enquanto pesquisadora, pude contar com o apoio dos membros do grupo para pensar, planejar, organizar e efetivar os trabalhos ludo-pedagógicos, assim denominados porque realizados de forma intencional e com finalidade educativa crítica e voltados à aprendizagem e desenvolvimento das crianças numa direção humanizadora, demarcando que a presença do professor e processos de ensino qualitativos, realizados de forma direta e intencional com os estudantes, torna-se imprescindível. (Felix, 2018, p. 118).

Dessa forma, por meio das atividades ludo-pedagógicas realizadas nas intervenções-formativas com os conhecimentos sistematizados relacionados às artes foi possível proporcionar novas possibilidades de apropriação das formas artísticas relacionadas à pintura e à música. Além disso, ainda que considerando os sujeitos como sínteses de múltiplas determinações, a autora destaca transformações dadas no desenvolvimento dos alunos sujeitos da pesquisa em relação à melhor compreensão de seus sentimentos e emoções. Para Felix (2018, p. 192):

No início do processo, Vincent se mostrava um tanto agressivo com seus colegas e durante o processo interventivo, muitas vezes, reproduziu falas preconceituosas e racistas, no entanto, com a problematização a partir dos quadros de Candido Portinari e Tarsila do Amaral, e de nossos diálogos

coletivos, Vincent mostrou mudar seu discurso acerca da condição das pessoas negras. Houve também uma mudança em suas atitudes com os colegas de escola, pois segundo a fala das gestoras da escola, Vincent começou a se envolver menos em brigas no ambiente escolar. Consideramos que nossas problematizações acerca das emoções e sentimentos de ódio, raiva e dor, podem ter sido internalizadas e ter contribuído para tal mudança. Outro fator importante a ser levado em consideração sobre estas mudanças de atitudes é o próprio envolvimento afetivo em nosso processo de intervenção formativa, pois, durante 06 (seis) meses engendramos relações afetivas e de interesse pessoal na formação humana daqueles 08 (oito) estudantes.

Essa mudança na conduta do aluno citado pela autora está relacionada às vivências viabilizadas pela participação na atividade ludo-pedagógica que possui caráter diferenciado em relação às vivências cotidianas, permeadas muitas vezes por atitudes alienadas e alienantes como podemos constatar no relato acima sobre falas racistas e agressividade do aluno.

A vivência ludo-pedagógica constitui-se diferenciada, pois foi planejada e realizada a partir de uma postura ético-valorativa e histórico-crítica assumida pela autora e pelo GEIPEE, por meio do trabalho educativo e coletivo enquanto atividade vital orientada por intervenções dialógicas e avançando de acordo com a inter-relação avaliativo-processual, numa atividade de ensino que conta com suas duas faces, a pedagógica e a lúdica, e que se opõe à educação escolar voltada ao utilitarismo e segregação presentes na sociedade capitalista.

QUADRO 12	
Título:	A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora
Tipo de trabalho/ano:	Tese (2019)
Autor/pesquisador:	Rodrigo Lima Nunes
Sujeitos:	alunos da educação infantil
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	contradição entre pobreza-riqueza, cooperação e trabalho coletivo com base no esporte futebol, profissões, relações sociais, jogos, papéis sociais
Objetivo geral:	engendrar possibilidades pedagógicas teórico-práticas para o ensino da brincadeira de papéis sociais em uma direção humanizadora, com vistas ao enfrentamento das relações sociais tendencialmente alienadas e alienantes que subjazem o desenvolvimento dos educandos na pré-escola. (p. 20)
Objetivos específicos:	elaborar e aplicar um programa de intervenção, respaldado na atividade do brincar e considerando os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico-cultural; Analisar os condicionantes presentes no processo interventivo-formativo que dão base para uma atuação humanizadora da prática

pedagógica com a brincadeira; Desvelar e construir possibilidades teórico-práticas de ensino da brincadeira de papéis sociais na pré-escola, no que tange a possibilidade de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes concernentes às relações sociais capitalistas. (p. 20)

Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas

- 1- TEMA DA INTERVENÇÃO: Desenho em vídeo de um episódio do “Chaves” e realização de brincadeira. OBJETIVO: A partir da utilização de um vídeo de um desenho no qual estava presente a reprodução de inúmeros papéis sociais como o professor, mamãe, rico, pobre, aluno, papai, empresário e etc., levar os alunos à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais (p. 161).

Cenário um (Intervenção três): Pesquisador: E agora, sabem o que vamos fazer hoje? Crianças respondem que não... Pesquisador: Nós vamos fazer uma coisa diferente. A gente trouxe um desenho muito legal para vocês assistirem. E, depois de assistir, vamos brincar um montão. Vocês querem assistir o desenho e brincar? Todos respondem que sim. Pesquisador explica que irão assistir o desenho no computador e pede para as crianças se organizarem para que todos possam enxergar. Após assistirem o vídeo, Pesquisador explica a atividade: O que a gente vai fazer? Eu vou perguntar e vou ver se vocês sabem quem são esses personagens. Mostra uma folha com o desenho do Chaves e pergunta quem é... Crianças respondem que é o Chaves. E Pesquisador pergunta quem é o Chaves no desenho. Crianças respondem que ele é o Chaves. Pesquisador: Ele é um menino pobre, que não tem dinheiro. Lembram a semana passada que pedi para vocês imitarem um menino pobre? O que vocês fizeram? Ficaram tristes, lembram? Então, o Chaves é um menininho pobre, tá? Esse é o Chaves. Pesquisador: E esse? – Mostra outra folha com desenho de outro personagem Crianças: É o Kiko; Pesquisador: E quem é o Kiko na história, alguém sabe? Nesse caso eles souberam responder que era o menino o rico... Algumas crianças respondem: Rico; Pesquisador: Ele é pobre? Crianças respondem que não e dizem que ele é rico. Pesquisador: Isso, a mãe dele dá um monte de brinquedos pra ele e o Chaves não tem nenhum brinquedo. Pesquisador mostra outro desenho e pergunta quem é, crianças respondem que é a Chiquinha... Pesquisador: Ela é filha do Senhor Madruga, daqui a pouco vamos ver quem é ele na história. E a Chiquinha é uma menina muito espertinha, né? Pesquisador mostra outro desenho e pergunta quem é e crianças respondem que é o Nhonho. Pesquisador pergunta quem é o Nhonho na história e diz que ele também é um menino rico. Interventora complementa e diz que ele é filho do Sr. Barriga que é dono da vila. Pesquisador mostra outro desenho e crianças respondem que é o Sr. Madruga. Pesquisador: E vocês sabem quem é o Sr. Madruga na história? Crianças não sabem responder. Pesquisador: Ele é uma pessoa desempregada. O que é uma pessoa desempregada? Criança: que não trabalha. Pesquisador: Isso, que está sem emprego! Criança: E por que a mãe do Kiko bate nele!? Outra criança: Porque ela acha que ele é pobre e bate nele! Pesquisador: Isso, porque ela acha que ele não faz nada e o chama de gentinha, só porque é pobre... Olha que coisa feia, né? Crianças concordam. Pesquisador: Então o senhor Madruga também é pobre. Por quê? Porque não tem emprego, né?! Crianças confirmam. Pesquisador mostra outro personagem e crianças respondem que é a Dona Florinda. Pesquisador pergunta quem é e as crianças dizem que é a mãe do Kiko. E, pergunta se as crianças sabem mais sobre ela na história. Crianças respondem que ela é rica. Pesquisador: Isso, ela é rica e dá um monte de dinheiro e brinquedos pra ele, não é verdade? Crianças afirmam que sim. Interventora explica que tem a parte da história que conta que o pai do Kiko, que era rico, morreu e deixou a herança e que

então a dona Florinda não trabalha e vive com o dinheiro da herança. Pesquisador: Olhem...a Dona Florinda tem um outro papel na história. Ela é dona de casa. O que é dona de casa? Criança: ela cuida da casa. Pesquisador: Isso, muito bem! Cuida da casa, trabalha em casa. Pesquisador mostra outro desenho e pergunta quem é... crianças respondem que é o Sr. Barriga. Mas, Interventora diz ser o professor linguíça. Crianças dão risada. Pesquisador explica que o nome dele é Girafales, mas o apelido é Prof. linguíça, porque ele é muito alto. Pesquisador: E o que ele é na história? Crianças não respondem e Pesquisador diz que ele é um professor. O professor de todas as crianças da escola. Mostra outro desenho e crianças dizem que é o Sr. Barriga. Pesquisador pergunta quem é e diz que é o pai do Nhonho. Pesquisador: Ele é o pai do Nhonho, e o dono da Vila. Ele é rico, tem muito dinheiro. Criança: Eu quero ser rico igual a ele. Um das 5 crianças levantam a mão dizendo que queriam ser ricas igual a ele, uma delas é o João. Pesquisador: A é? Por que você quer ser rico igual a ele? João: Porque quero comprar bastante coisa. E várias crianças dizem que querem ser ricas para comprar um monte de coisa. Pesquisador mostra outro desenho e crianças dizem que é o lixeiro. Pesquisador explica que é o carteiro e diz que o nome dele é Jaiminho. Vocês nunca ouviram a frase que ele fala “Ai quero evitar a fadiga”? Crianças dão risada. Pesquisador: Ele é o carteiro. E o que o carteiro faz? Vocês já viram um carteiro? Que usa uma roupa azul e amarela... Crianças respondem que ele entrega carta e dizem já ter visto um carteiro. Pesquisador mostra outra personagem e pergunta se as crianças conhecem. Um garoto responde que é a Bruxa do 71. Pesquisador diz que é a Dona Clotilde. Que ela não apareceu na história, mas que ela faz parte. Durante todo o momento da explicação dos personagens, as crianças permaneciam prestando atenção no que estava sendo falado. Pesquisador: Vocês lembram o que falava na história? O que foi principal? Crianças responde contando cenas do desenho; Pesquisador: Mas, o principal da história, sabe o que foi? Falou sobre o valor da amizade. O que é amizade pra vocês? Crianças: é amar... Pesquisador: é respeitar o amigo, não bater... E crianças vão falando juntamente com ele... (p. 171-173).

- 2- TEMA DA INTERVENÇÃO: Apresentação de vídeos de desenhos com papéis sociais variados. OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos que demonstravam a função de vários papéis sociais, como bombeiro, jogador e jogadora de futebol, mamãe, papai, cozinheiro, policial, médico e etc., levar os alunos à possibilidade de construção de motivos no que tange o tema e o conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais (p. 161).

Cenário dois (Intervenção quatro): Pesquisador: Então o que faremos hoje? Eu trouxe um monte de desenho, em vídeo, para vocês assistirem cada um desses empregos que vocês estão vendo, dessas funções. Mas antes, vou mostrar figuras pra vocês. Mostra uma figura e as crianças respondem que é o bombeiro. Pesquisador: Nossa, vocês estão muito rápidos. E o que o bombeiro faz? Crianças: Apaga o fogo; Pesquisador: Só isso? Só apaga o fogo? Crianças: Não, ele salva gatos na árvore, cachorros também. Pesquisador: E o que mais? Criança: Ele salva pessoas; Pesquisador: Muito bem!! E vocês já viram o carro do bombeiro? Crianças respondem que sim. E o carro do bombeiro? Tem uma escada bem grande!! Crianças começam a conversar e dizer que a casa pegou fogo... Pesquisador escuta e retoma, pergunta as funções do bombeiro e crianças vão repetindo... que ele salva vidas, cachorros, apaga o fogo... Pesquisador: bombeiro pode ser só homem ou mulher também? Crianças: Mulher, também! Pesquisador: Então mulher também pode ser bombeiro? Crianças respondem que sim... e Pesquisador confirma. Pesquisador: Agora trouxe um vídeo

sobre bombeiro, para vocês assistirem. Vamos prestar atenção. Crianças assistem o vídeo com atenção e o interventor vai comentando durante o desenho dando ênfase as várias atuações do bombeiro. Pesquisador: O que mais que vocês viram, que além de salvar bichos e ajudar pessoas, o que mais eles fazem? Crianças: Salva as pessoas que se afogam... na piscina, no mar, no rio, no lago. Criança: também quando acontece um acidente. Pesquisador: Isso, muito bem... e quando acontece um acidente, o que eles fazem? Criança: Ele vai ajudar a salvar. Pesquisador: Então os bombeiros são legais? Crianças respondem que sim. E assim a intervenção continua... Pesquisador: Diz que agora que conheceram o bombeiro, irão ver a próxima profissão e mostra o desenho. Crianças respondem que é o médico. Pesquisador: O que o médico faz? Crianças: Cuida das pessoas, dá remédio, cura as pessoas, da injeção, tira o bebê (Pesquisador incentivando e questionando); Jorge: Eu sei, ele cuida de filhotes. Pesquisador: Isso, tem um médico só de animais e esse chama veterinário. Pesquisador: E o que mais o médico faz? Além de tudo isso que já falaram? Crianças: Examina, cura crianças. Pesquisador: Isso, muito bem... e ele faz exames? Crianças: Faz raio-x. Crianças: Isso, tira o sangue... Pesquisador: Muito bem!! E médico pode ser mulher também? Crianças respondem que sim!! Pesquisador: E agora vamos ver o vídeo sobre o médico. Pesquisador: Enquanto veem o vídeo pergunta o que o médico receitou para a moça... Criança responde: fruta e Pesquisador explica que é sal de fruta, um remédio que ajuda a melhorar dor de estômago. Eles prestam muita atenção no desenho. Pesquisador: Então, o que médico faz mesmo? Crianças retomam: cura, faz exame, da vacina, examina, faz curativo. Pesquisador: E o médico é legal também? Ajuda bastante a gente? Crianças respondem que sim. Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: Muito bem! E o que o jogador de futebol faz? Crianças: Joga bola; joga bola no campo... João fica entusiasmado. Pesquisador: E existe só jogador homem? Uma menina responde que sim. Outras crianças respondem que não; Pesquisador: Tem menino e menina né? Vocês conhecem o jogador Neymar? Quem conhece ele? Todos os meninos levantam a mão... Pesquisador: E quem conhece a Marta, jogadora da seleção? Dois meninos e nenhuma menina levantam a mão. Pesquisador: Muito bem, e sabem o que o Prof. trouxe para vocês? Um vídeo para gente conhecer o Neymar, e o outro da Marta, para vocês conhecerem os dois que jogam futebol muito bem. João diz: a Marta eu sei quem é, mas esqueci e agora lembrei. Pesquisador confirma e diz que vão assistir o vídeo. Pesquisador: Primeiro é o vídeo do Neymar. Crianças assistem. Pesquisador diz que irá mostrar o vídeo da Marta, que é jogadora da Seleção Brasileira. Crianças dizem que ela é muito boa e joga bem. Ficam muito atentos ao vídeo. Durante o vídeo, Cristina ao ver um gol da Marta grita: gollll e bate palma com muito entusiasmo e mostrando-se impressionada. Pesquisador: Vocês viram como a Marta é boa? Crianças respondem que sim... Pesquisador: E o que mais jogador de futebol faz? Crianças: joga bola, faz gol. Pesquisador confirma e vai ajudando a dizer mais funções: dribla, chuta, marca o adversário... (p. 173-174).

- 3- TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeira de papéis sociais que busca sintetizar todo o processo interventivo.

OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais retomando todos os modelos de relações sociais trabalhados durante todo o processo interventivo com ênfase na superação dos preconceitos (p. 162).

Cenário sete (Intervenção dezessete): Pesquisador: vocês estão felizes? vocês estão me ouvindo? Crianças respondem que sim. Pesquisador: O que é isso que estou na mão? Ele está com uma máscara branca na mão e coloca no rosto. Crianças respondem que é uma máscara. Pesquisador: sim, é uma máscara e ela tem super poderes e cada um de vocês vai poder ter super poderes... Só que pra ela ter super poderes, vocês vão ter que fazer uma coisa nela... vocês viram que ela é branca, sem nada? Crianças: sim! Pesquisador: então, cada um de vocês vai ganhar uma máscara e vocês vão ter que pintar ela de uma maneira que tem que ser diferente do que você já é, por exemplo, se você tem a pele Clarinha você vai ter que pintar a pele com qual cor? Crianças: Escuro... um aluno responde que tem a pele escura “eu tenho a pele escura”. Pesquisador: então, vocês vão ter que pintar a máscara para que ela tenha super poderes... e continuou explicando que a característica na máscara deve ser diferente do que o do aluno que a está pintando. Pesquisador: a máscara tem cabelo? a máscara tem cabelo? Alunos: não. Pesquisador: então, vocês vão ter que pintar o cabelo diferente do que o seu cabelo já é... ela tem cor da pele? Alunos: não! Pesquisador: então vocês vão ter que pintar de uma cor diferente da pele de vocês. Interventores começam a dividir as máscaras uma para cada aluno. Pesquisador: só tem mais um segredo para a máscara ganhar super poderes... cada um de vocês vai ter que pintar a máscara de acordo com o personagem que vocês desenharam no outro desenho, por exemplo, o Romulo desenhou um jogador, então vai ter que fazer uma máscara como se fosse a de um jogador, Cristian também, então vai ter que pintar, criar como se fosse um jogador... a Laura desenhou uma cozinheira, então vai ter que fazer uma máscara de uma cozinheira... Então o pesquisador pede para que eles comecem a pintar suas máscaras de acordo com as regras estabelecidas. Durante a atividade, pesquisador: gente, lembra que tudo bem ser diferente?! então podem pintar do jeito que vocês quiserem, pois tudo bem ser diferente, então pintem da cor que vocês quiserem, pode ser de cor diferente que vocês... Menina: meu cabelo eu estou pintando de laranja porque meu cabelo não é laranja de verdade, mas eu quero laranja, Pesquisador. Pesquisador fez uma máscara, pintou com a pele preta e cabelo diferente da dele e fala que se transforma em Pesquisador quando põe a máscara. Eles continuam pintando suas máscaras. Pesquisador: Quando vocês terminarem, tragam a máscara para um dos Interventores para a gente colocar o elástico. Pesquisador: está todo mundo acabando? porque daqui a pouco a gente vai brincar com a máscara e vocês vão ganhar o super poder... alunos parecem se divertirem ao pintar seus desenhos, suas máscaras. Charlie pergunta para o pesquisador: está certo pro? e pesquisador parabeniza ele dizendo que “sim, está certo” e eles começam a colocar as máscaras terminadas. Uns começam a pedir para ver a máscara do outro. Uma aluna que tem a pele bem clara pinta a sua máscara da cor preta. Jorge pinta a sua máscara de marrom e ele tem a pele bem clara, eles parecem estar obedecendo as regras colocadas. Jorge disse que a máscara dele tem a pele escura e é poder de policial. Pesquisador: nossa que legal. Fernando: o meu tenho poder de pizzaiolo. Clara disse que o poder dela é de professora, porque ela quer ser professora. Pesquisador repete: quero ver todo mundo terminando pra dar tempo da gente brincar.

E crianças começam acelerar e pedem para os pesquisadores amarrarem as máscaras. João disse que pintou Neymar e professor disse “nossa, está parecido mesmo com o Neymar parabéns vai fazer vários gols”. Uma aluna diz: Pesquisador eu vou ser pilota. Pesquisador: nossa, você vai ser pilota de carro? Aluna: sim, porque eu gosto de correr muito. Sentados em roda, interventora começa a contar a história do filme máscara: vocês lembram que quando o máscara coloca aquela máscara de madeira ele fica verde e ganha super poderes? Jorge responde: ele fica doidão. Interventora: então quando a gente colocar essa máscara, ela gruda na nossa cara e a gente vira o que a gente desenhou. Pesquisador: Então cada um de vocês vão virar o que cada um de vocês desenhou... o que você desenhou Charlie? Charlie diz: desenhei um cozinheiro. Pesquisador: eu desenhei Professor, João desenhou jogador... e cada um começa falar o que desenhou. (p. 177-178).

Resultados

Assim sendo, tendo em vista ações ludo-pedagógicas pautadas na utilização, desde vídeos com imagens reais, desenhos, contação de história, até visita à lugares, além da utilização de materiais impressos com imagens para ajudar no processo, apresentaram-se como possibilidades de construção dos motivos/necessidades, ampliação e complexificação dos sentidos pelas crianças das regras presentes em tais modelos de relação – há que se considerar que cada uma das ações pedagógicas utilizadas em tal construção apresentaram diferentes níveis de influência, pois, como ficou evidente, a visita aos locais e a explicação pelo professor dos papéis sociais e seus conteúdos referentes a tal espaço, tiveram uma representatividade muito maior do que a utilização de desenhos em vídeo, por exemplo. Contudo, há que se levar em consideração, também, que dentro dos limites e possibilidades que se colocam quanto às questões de autorização para realização de visitas e manutenção da segurança das crianças, a repetição quantitativa de momentos de vídeo com características qualitativas acerca da exposição do tema e dos conteúdos, por exemplo, também é um fator de importante construção desses motivos e necessidades que levam à brincadeira de papéis sociais (p. 179).

Como evidenciado a partir dos dados das intervenções, houve a possibilidade real de organização e distribuição dos papéis sociais e dos objetos no início e durante a realização das brincadeiras de papéis sociais, quando tomados os devidos cuidados pelo professor de não agir de forma autoritária e impositiva, mas sim a partir do diálogo e criação de motivos para que tal distribuição ocorra. Esse diálogo pode ocorrer a partir de perguntas problematizadoras ou a partir de ações motivadoras pautadas em uma afetação calcada em valores positivos, como, alegria, diversão, satisfação, levando assim a criança a assumir diferentes papéis sociais, quando ela mesma não o faz, ou dividir e trocar os objetos com outras crianças (p. 194).

Fonte: elaboração própria

Nunes (2019) continua o trabalho de sua dissertação e em sua tese *A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora*, a qual trazemos no quadro 12. O autor defende que uma atividade de ensino engendrada na brincadeira de papéis sociais, estruturada e efetivada a partir de uma prática pedagógica direta e intencional, baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica

oferece possibilidades de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes presente nos alunos durante a realização dessa atividade com vistas ao seu desenvolvimento humanizado.

A intervenção-formativa da pesquisa de Nunes (2019) foi realizada com crianças de um pré-2 de uma escola de educação infantil de Presidente Prudente/SP e contou com a ajuda de integrantes do GEIPEE.

Assim como fizemos nesta tese ao discutir o lúdico, Nunes (2019) aborda as concepções de brincadeira na infância presentes historicamente na humanidade, sobretudo aquelas que a consideram como um processo natural, totalmente livre, espontâneo e calcado no desenvolvimento biológico. Essas concepções relegam a segundo plano ou simplesmente ignoram os condicionantes históricos e culturais pelos quais a brincadeira passa e influencia a vida das crianças. De acordo com o autor:

Estas representações, a nosso ver, apresentam-se como algo limitante e, até mesmo, problemático, pois condicionam situações que impedem uma ação pedagógica intencional com tal atividade, deixando-a ao sabor de uma falsa “liberdade infantil”, sobretudo quando discutimos a importância da atividade de brincar para o desenvolvimento do estudante que se encontra na educação infantil. Desta forma, essa situação nos leva à necessidade de uma retomada do debate acerca desse tema, na busca pelas reais condições, características e possibilidades que esta atividade pode efetivar na vida da criança, tomando-a sob a base de uma perspectiva histórica e social e que assume sua importância fulcral para o desenvolvimento do psiquismo infantil (Nunes, 2019, p.15).

Concordamos com a citação de Nunes (2019), sobretudo no que diz respeito à necessidade de uma discussão crítica acerca da brincadeira, do lúdico, a partir de uma perspectiva material, histórica e dialética, pois defendemos que tal atividade é capaz de engendrar vivências que contribuam com o processo educativo e, portanto, pode se constituir como uma atividade de ensino devidamente organizada e realizada pelo professor para a transmissão conhecimento sistematizado e objetivando o desenvolvimento das máximas capacidades de cada aluno singular.

Importante reforçar que a atividade ludo-pedagógica enquanto atividade de ensino histórico-crítica que defendemos nesta tese não tem como objetivo substituir as atividades principais de acordo com a periodização de desenvolvimento proposta pela Teoria histórico-cultural, mas a partir delas pensar formas de transmitir o conhecimento sistematizado historicamente produzido.

Nunes (2019) afirma que para que seja possível uma atividade de ensino ludo-pedagógica, com a atividade principal brincadeira de papéis, numa direção humanizadora, são necessárias ações interventivas diretas e intencionais que se organizam desde o planejamento

considerando as necessidades dos alunos concretos de modo que estas sejam contempladas na brincadeira de papéis da criança, ou na atividade de estudos no caso de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e que assim orientarão a forma e o conteúdo da atividade de ensino.

Ou seja, ao considerar as necessidades do aluno concreto, tanto na brincadeira de papéis sociais quanto na atividade de estudos, a atividade de ensino ludo-pedagógica é organizada com a finalidade de transmitir o conhecimento sistematizado de modo proporcionar aos alunos vivências significativas que situam os conhecimentos ensinados historicamente e assim promovem avanços no desenvolvimento de seu psiquismo desde que as intervenções do professor sejam histórico-críticas.

Tendo em vista que é na atividade principal brincadeira de papéis sociais que as crianças reconstroem a realidade de forma sintética a partir dos sentidos e significados apreendidos nos modelos de relações sociais, Nunes (2019) chama a atenção para os condicionantes da sociedade capitalista presentes nas relações sociais carregados de tendências alienadas e alienantes e que tornam os sentidos e significados dessas reconstruções empobrecidos, limitados à lógica capitalista que já é imposta às crianças desde a idade pré-escolar.

Para exemplificar isso, Nunes (2019, p. 163) destaca situações de alienação identificadas e extraídas da participação dos alunos, seja com falas ou atitudes, durante a atividade ludo-pedagógica num processo avaliativo presente na inter-relação entre professor, alunos e o conhecimento sistematizado.

[...] veja-se quando se assume a profissão de médico de um ponto de vista somente monetário e não em seu significado mais desenvolvido de indivíduo responsável em preservar qualitativamente a vida dos seres humanos; veja-se quando se assume a função do policial enquanto um indivíduo que ao invés de proteger os cidadãos, exerce o papel de instrumento repressor do estado capitalista, atuando contra os próprios cidadãos -, ou, também no que tange a imposição de uma barreira entre aquilo que há de mais desenvolvido, os conhecimentos não-cotidianos para-si, em relação aos conhecimentos cotidianos em-si, os quais, muitas vezes, são os únicos que os indivíduos têm possibilidade de vivenciar durante toda a sua vida; esses significados quando apropriados pelas crianças em suas brincadeiras influem na construção de sentidos (consciência) que também se apresentam tendencialmente alienados e alienantes, por um lado, limitados às barreiras impostas entre o cotidiano em-si e o para-si, de outro, pela ruptura entre os significados mais evoluídos das relações sociais, em contraste com significações carregadas de situações negativas e prejudiciais ao seu desenvolvimento. (Nunes, 2019, pp. 163-164).

Nunes (2019) evidencia também o enfrentamento de tendências alienantes e alienadas como o autoritarismo e imposições que podem vir a fazer parte da postura do professor quando este não assume uma postura ético-valorativa histórico-crítica. O diálogo esteve presente em

todos os momentos de sua pesquisa, inclusive aqueles mais conflituosos e caóticos e, sobretudo, nas intervenções feitas durante a atividade ludo-pedagógica de ensino por meio de perguntas problematizadoras ou falas calcadas em valores positivos como alegria, diversão e satisfação.

Para tanto, Nunes (2019) ressalta que participação do professor nos momentos lúdicos, estando ou não diretamente envolvido no momento da atividade, é essencial para que a atividade ludo-pedagógica alcance de fato seu objetivo enquanto atividade de ensino histórico-crítica e promova o desenvolvimento dos alunos, vez que, apara viabilizar sentidos e significados contrários aos propalados pelas tendências alienadas e alienantes a intervenção do professor é fundamental.

Por fim, Nunes (2019) ainda defende que a atividade de ensino viabilizada por meio de ações ludo-pedagógicas vem ao encontro da necessidade de descobertas de formas mais adequadas de trabalho pedagógico e à identificação dos conhecimentos que precisam ser apropriados e objetivados pelos seres humanos para que se tornem de fato humanos no sentido histórico-cultural.

Estamos de acordo com trabalho de Nunes (2019) e, sobretudo, com sua defesa de que a atividade ludo-pedagógica pode se constituir como uma atividade de ensino, histórico-crítica, capaz de contribuir com a necessidade de uma educação escolar que se oponha à educação com fins utilitários e excludente, reprodutora de violências, preconceitos, autoritarismos, meritocrática e calcada na hegemonia de teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas.

QUADRO 13	
Título:	A atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural
Tipo de trabalho/ano:	Tese (2020)
Autor/pesquisador:	Ariana Aparecida Nascimento dos Santos
Sujeitos:	alunos do 3º ano do ensino fundamental
Conhecimentos sistematizados trabalhados:	trabalho coletivo, modalidades de dança, criação de imagens artísticas.
Objetivo geral:	identificar e analisar o quanto a organização do ensino da atividade da dança, em um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, contribuiu para a aprendizagem sobre a linguagem da dança e a criação de imagens artísticas, carregadas de significados sociais através de ações corporais, tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação e a criatividade dos estudantes. (p. 6).
Objetivos específicos:	desenvolver um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico por meio de atividades de dança, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, e

observar como as atividades de ensino criam condições de aprendizagem para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, discutir a importância dos estudos acerca do ensino da atividade da dança numa perspectiva histórico-cultural nas aulas de Educação Física e analisar a dança como uma forma particular de atividade da cultura corporal, cujos conteúdos engendram a criação de uma imagem artística com ações corporais e com fins comunicativos e expressivos, para construir sínteses que possibilitem o ensino das diversas manifestações de dança construídas pela humanidade. (p. 7)

Intervenções-formativas com atividades ludo-pedagógicas

1- Atividade 1: Jogo da memória corporal. Objetivo: Ampliar repertório de movimentos e pensar sobre as formas de composição para cada movimento de acordo com o tema em questão – seca no sertão, modos de vida na cidade e no campo. Descrição: As crianças devem formar duplas. Elas irão se tornar cartas de um jogo da memória. As duplas devem combinar um movimento (nesse caso, deve ser o movimento que solicitamos ser pesquisado no encontro anterior), para que possam reproduzir, quando forem as “cartas” escolhidas pelo jogador do jogo da memória. Explicar que os movimentos escolhidos, caso não tenham pesquisado, devem estar relacionados com os temas que precisamos trabalhar. Atividade 2: Mímica das figuras. Objetivo: Ampliar repertório de movimentos e pensar sobre as formas de composição para cada movimento de acordo com o tema em questão – seca no sertão, modos de vida na cidade e no campo. Descrição: Consiste em reproduzir o movimento de uma figura, de forma a colocar fluência no movimento para que pareça parte de uma coreografia. Para isso, a turma será dividida em duas equipes. As figuras ficaram dispostas distante das equipes e os sujeitos devem correr, pegar a figura e representar para o time oposto. Quem estiver com a vez da resposta deve dizer o que representa o movimento e onde pode ser realizado (campo, cidade, lugares com pouca água). Atividade 3: Criação coreográfica. Objetivo: Compreender os movimentos aprendidos e suas relações para composição coreográfica. Descrição: A professora deverá selecionar alguns os movimentos trabalhados/executados nas atividades anteriores e, de forma coletiva, criar uma sequência de movimentos que dará início a coreografia (imagem artística com formas corporais para comunicar algo) (p. 99-100).

1- Atividade 1: Roda de conversa e “recordando os movimentos”. Descrição: Conversa com os estudantes para recordar as ações realizadas e movimentos da composição coreográfica. Atividade 2: Conhecendo e relacionando. Descrição: A professora deve apresentar e discutir junto aos estudantes os seguintes conteúdos:

- . Mapa para explicar sobre a Região Nordeste e os motivos da seca (projetar).
- . Poemas sobre o Nordeste e a seca
- . Curta metragem da Obra Literária “Vidas Secas” de Graciliano Ramos
- . Obra “Os retirantes” de Candido Portinari
- . Música e videoclipe “Segue o seco” – Marisa Monte e Carlinhos Brown.
- . Dois vídeos com coreografias temáticas sobre “Seca no Sertão”.

Após a apresentação de cada conteúdo, a professora questionará os estudantes de modo a garantir o estabelecimento de relações com os conteúdos apresentados e o processo de criação da imagem artística sobre a seca no sertão. Atividade 3: Sobre a música. Em roda de conversa, professora deve fazer a proposta de utilizar a música “Segue o seco”. Colocar a música para apreciação e entregar a letra para que possam acompanhar. Caso a proposta seja aceita, iniciar o “encaixe” dos movimentos no tempo rítmico da música e, além disso, conversar sobre as formas de realização de

nossos movimentos, a partir dos conteúdos apropriados. Como podemos iniciar? O que podemos fazer? (p. 101).
2- Atividade 1: Roda de movimentos – aquecimento. Objetivo: possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação. Descrição: Em roda, professora solicita que os estudantes movimentem diferentes partes do corpo, a partir de suas orientações verbais no decorrer da atividade, e investiguem as possibilidades de movimento de cada membro em movimento. Atividade 2: Roda de conversa sobre processo de criação. Objetivo: Explicar para os estudantes sobre os motivos do processo de criação e realizar conversas que incitem o processo de criação. Descrição: A Professora deve explicar aos estudantes sobre o processo de criação e, questionar sobre possibilidades para dar forma a criação de uma imagem artística com ações corporais. Atividade 3: Assistir vídeos das coreografias já criadas. 3- Objetivo: Relembrar atividades realizadas e discutir, a partir disso, sobre o novo processo de criação. Descrição: A Professora mostra para as crianças os vídeos das coreografias elaboradas coletivamente, e ao final deverá questionar sobre o processo de criação vivenciado e sobre o que será necessário para o novo processo. Atividade 4: Vídeos sobre “morar numa casa de brinquedos”. Objetivo: Ampliar repertório para processo de criação. Descrição: Professora deverá apresentar um vídeo, do seriado Chaves, no qual existe uma cena em que o personagem sonha em morar em uma casa de brinquedos. Ao final deve conversar com os estudantes e questionar em que o vídeo pode ajudar no processo de criação da coreografia do festival de Natal (pp. 126-127).
Resultados
[...] tentamos sintetizar, embora em longos recortes, a fase do processo de criação orientado pela professora, por meio dos quais foi possível observar as falas dos sujeitos e suas ideias mais elaboradas diante do processo, fato que não ocorreu no início, quando da criação das coreografias contidas na atividade desencadeadora de aprendizagem. Com isso, enfatizamos que as atividades de aprendizagem propostas permitiriam aos estudantes desenvolver uma relação intencional de análise da criação com o tema “sonho de morar em uma loja de brinquedo”, bem como uma relação intencional com a construção dessa composição coreográfica. Ou seja, o processo de apropriação dos conceitos referentes à atividade de criação de uma imagem artística na dança é que lhes permitiu modificar seus modos de ação para a composição. (p. 135) Em nossa pesquisa os estudantes avançaram de forma significativa nesses processos de compressão e autonomia para criação, no entanto ainda precisam passar por inúmeras experiências educativas relacionadas a atividade da dança, para que sejam capazes de avançar nos processos de desenvolvimento do psiquismo, pois em nosso caso, ainda que tenham conseguido criar, a criação ocorreu de forma orientada. Fato esse que não encaramos como um problema ou algo negativo, visto que o papel do professor, e simultaneamente da atividade de estudo, são fundamentais durante toda a vida e fases de desenvolvimento. [...] Pensamos que o resultado deste trabalho, exposto em forma de coreografia construída pelos sujeitos, sob orientação da professora, denotou avanços nos processos de imaginação, criatividade, memória, atenção dos sujeitos participantes, que, além disso, foram capazes de compreender o conceito ensinado ao longo dos encontros [...] (p. 136-137).

Fonte: elaboração própria

O último trabalho analisado no quadro 13 é a tese de Santos (2020b) *A atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural*, na qual temos a atividade ludo-pedagógica organizada de forma intencional enquanto atividade de ensino para a transmissão da linguagem da dança com vistas à criação de uma imagem artística com fins comunicativos por meio de ações corporais. Tomando a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica como basilares para sua pesquisa, a autora defende a tese de que esse ensino envolvendo a dança possibilita o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram 36 alunos de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/SP na faixa etária entre oito e nove anos com os quais foram feitas as intervenções-formativas.

Santos (2020b) busca dar ênfase nas formas de organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física e nos conteúdos a serem trabalhados nesse processo, pois evidencia que ainda existem muitos aspectos que dificultam o ensino da atividade da dança no qual ainda predominam o mecanicismo e pragmatismo e as concepções espontaneístas e subjetivistas.

Dessa forma, a autora demonstra que sua tese além de apontar possibilidades de desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos alunos, busca também preocupar-se com a forma e o conteúdo da dança e como ela é compreendida e ensinada nas aulas de Educação Física a fim de superar aquelas concepções citadas acima.

Santos (2020b) relata que para a organização da intervenção-formativa com as atividades ludo-pedagógicas considerou desde as observações sistemáticas no interior da escola e de cada sujeito em particular, conversas, entrevistas com alunos e professores, filmagens e fotos até as vivências efetivas no processo de intervenção que contaram com conversas, jogos, brincadeiras, danças e representações teatrais).

Acerca das atividades ludo-pedagógicas realizadas nas intervenções-formativas, Santos (2020b, p. 64) aponta as contribuições de uma atividade de ensino histórico-crítica:

Em síntese, entendemos que tais ações formativas, quando realizadas de forma coerente e com compromisso com os sujeitos, permitem a compreensão do objeto de investigação no seu movimento e concretude, na busca de evitar interpretações imediatistas e cotidianas, como também os ecletismos cientificistas, que não contribuem para esclarecer as múltiplas determinações do real ou poderíamos dizer, do sujeito real, do estudante real. Tais pressupostos são fundamentais e parte integrante do MHD, método designado para orientar a nossa pesquisa.

Como já evidenciamos em outros trabalhos anteriormente analisados, a atividade ludo-pedagógica realizada conscientemente pelo professor a partir de uma postura comprometida com a transformação dos sujeitos permite avançar às concepções imediatistas e cotidianas, aos ecletismos científicos na direção da compreensão do aluno concreto, síntese de múltiplas determinações.

Sendo assim, as atividades ludo-pedagógicas foram organizadas de modo a inicialmente proporcionar vivências prático-teóricas orientadas para a compreensão do significado da dança e, sem seguida, para criação de uma imagem artística (composição de movimentos com a intenção de estabelecer uma comunicação). Para tanto, foi necessária a apropriação de conteúdos relacionados ao movimento e fundamentos da dança.

Outro ponto importante da atividade ludo-pedagógica destacado por Santos (2020b) é a utilização do diálogo com problematizações e questionamentos direcionados aos alunos. Essa dimensão dialógica presente também nos demais trabalhos analisados não só oportuniza a participação ativa dos sujeitos na atividade de ensino como também os motiva a pensar sobre o que estão fazendo.

Esse trecho, que relata a atividade “telefone sem fio de movimentos” nos mostra a importância da atividade ludo-pedagógica, proposta pelo GEIPEEthc, para a organização do ensino, isso porque utilizamos de uma brincadeira para colocar as crianças em ações de estudos e pensamento sobre a atividade que deveria ser realizada [...] as crianças apresentaram dificuldades em relação a compreensão da proposta e, posteriormente, optamos por proporcionar uma atividade ludo-pedagógica que teve o objetivo de conduzir o pensamento das crianças de forma teórico-prática a pensar sobre os movimentos e suas formas. (Santos, 2020b, p. 95-96).

Para a autora, a atividade lúdica deve ser defendida como instrumento educativo que se apresenta como essencial para o desenvolvimento psíquico da criança na Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que tal atividade supera concepções tradicionais de educação que não têm conseguido suprir adequadamente as necessidades dos alunos em seu desenvolvimento humano.

Acrescentamos a essa constatação que a atividade lúdica compreendida a partir da Teoria histórico-cultural, como trouxemos nesta tese, nos revelam elementos para conceber uma atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica que ofereça aos professores contribuições no seu fazer pedagógico e a possibilidade de transmitir o conhecimento sistematizado numa perspectiva que supere a alienação sustentada por teorias não-críticas tanto pedagógicas quanto psicológicas.

Diante da análise desses trabalhos, evidenciamos que os pesquisadores realizaram as atividades ludo-pedagógicas conscientemente, orientados pelos estudos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica sem se afastarem do materialismo histórico dialético como ocorre com muitos autores ao associarem essas teorias às concepções de aprender a aprender como alerta Duarte (2010).

Fato que comprova essa afirmação são as reiteradas tentativas dos membros do GEIPEE, sobretudo os autores das pesquisas analisadas, de compreender as dificuldades dos alunos e os próprios alunos como síntese de múltiplas determinações, como seres humanos na história, com suas necessidades concretas, com potencial de desenvolvimento e de transformação da realidade.

Nesse sentido, é possível perceber a persistência dos pesquisadores ao repensarem as atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando a eles a oportunidade de refazerem tais atividades de formas diferentes até que consigam avançar de acordo com suas capacidades singulares.

Isso só é possível diante de um constante acompanhamento por parte dos pesquisadores intervindo juntos aos alunos por meio da linguagem, do diálogo, de modo a organizar e reorganizar a realização das atividades e ajudar os alunos a refletirem sobre o que pensam, falam e fazem e a superarem concepções alienadas e alienantes por eles trazidas.

Essa postura e o modo como os pesquisadores realizam as atividades de ensino ludo-pedagógicas mostram que a escola pode sim ser espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência crítica. Essas atividades evidenciam o caráter histórico da escola, pois se mostram como formas de enfrentamento do ensino calcado em concepções biologizantes, individualistas, utilitárias e limitadoras do desenvolvimento humano e podem se constituir um caminho real para a escola-comunidade defendida por Viotto Filho (2019).

5.3 As categorias evidenciadas nos trabalhos Geipeanos

As categorias extraídas nesta tese estão presentes em todos os trabalhos do GEIPEE e, por meio da análise, evidenciamos as contradições com as quais os membros do grupo se depararam ao vivenciar as relações em sala de aula com alunos e professores da escola pública. Essas contradições fazem parte da realidade com a qual os professores se deparam nas escolas diariamente, embora nem sempre consigam resolvê-las ou até mesmo identificá-las. Isso não acontece somente com professores, mas com a grande maioria das pessoas na sociedade, em diferentes níveis, pois as tendências alienadas e alienantes predominam no cotidiano, sobretudo

quando o trabalhador precisa se preocupar com sua sobrevivência e, diante do desgaste que isso lhe causa, pouco ou nenhum tempo e vontade lhe sobram para satisfazer necessidades mais complexas e se apropriar de conhecimentos científicos e outras objetivações humano-genéricas capazes de produzir o desenvolvimento mais elevado de suas funções psíquicas.

Entretanto, ainda que na sociedade capitalista as condições materiais sejam precárias e as relações fragmentadas, entendemos que a escola é local privilegiado para se pensar e agir em prol do enfrentamento e superação das tendências alienadas e alienantes presentes na sociedade. Isso porque é na escola que se dá, de forma mais intensa e frequente, o contato das crianças com adultos que lhes transmitem o conhecimento sistematizado que irá proporcionar o desenvolvimento de seu psiquismo numa direção crítica e transformadora.

Retomando o que já discutimos no primeiro capítulo desta tese, na sociedade capitalista existem condições reais para que todos os seres humanos se emancipem, mas não é interesse da classe dominante que a classe trabalhadora tenha acesso a essas condições. Entretanto, a história não é imutável, haja vista o processo histórico de superação do sistema feudal pela burguesia. Assim também, reconhecemos as possibilidades de superação da sociedade capitalista, a qual foi construída historicamente pelo conjunto dos homens e poderá ser por eles transformada.

É a partir dessa compreensão acerca da escola, dos professores e dos alunos como inseridos na história, que os membros do GEIPEE são movidos a planejar, organizar e realizar suas atuações na educação escolar. Ao analisarmos esse processo para apreender o movimento dinâmico da realidade, emergem as contradições entre a apropriação e objetivação das teorias pedagógicas críticas, apropriação e transmissão do conhecimento científico, trabalho coletivo e trabalho fragmentado, avaliação e reflexão da prática pedagógica x ensino autoritário utilitário, concepção crítico transformadora e reprodução de tendências alienadas e alienantes, entre criatividade e ludicidade x conformismo e rigidez na ação pedagógica e outras dicotomias.

Como veremos mais adiante, é com a atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica que os membros do GEIPEE enfrentam e superam essas contradições. Entendemos, portanto, que os professores de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem seguir esse caminho, para tanto, faz-se necessário compreender numa perspectiva materialista história dialética o fenômeno da educação escolar. A seguir, apresentaremos essa compreensão, pautados na atuação Geipeana nas escolas, trazendo os exemplos de alguns trabalhos de pesquisa intervenção realizados por pesquisadores do grupo.

5.3.1 Apropriação e objetivação das teorias críticas

No primeiro e segundo capítulos desta tese discutimos sobre os elementos que nos ajudam a compreender as teorias que se constituíram hegemônicas e têm dominado em grande medida o pensamento pedagógico educacional no Brasil. Vimos que essas teorias são instrumentos para a manutenção do projeto neoliberal que ao longo das últimas décadas vem agravando a situação da classe trabalhadora. A escola por sua vez vem se tornando cada vez mais, um local de preparação para a esfera da empregabilidade, na qual o trabalhador deve ser flexível, adaptável, empreendedor e competente sócio-emocionalmente.

Diante essa realidade, compreender a educação escolar numa perspectiva crítica é imprescindível, reconhecendo, num primeiro momento, a escola sendo utilizada como instrumento da sociedade capitalista para produção de mão de obra, à medida que o ensino vem sendo cada vez mais restrito a fins utilitários. Nesse processo, os professores acabam transmitindo a seus alunos a ideologia imposta pela classe dominante, por meio da reprodução de tendências alienadas e alienantes advindas de vivências restritas cercadas de violência verbal, física e simbólica, estigmas, preconceitos, discriminação social, individualismo, estereótipos, autoritarismo, competição, preconceito, coerção, subjugação e ameaças que são engendradas nas relações sociais capitalistas.

Entretanto, encerrar a compreensão da educação escolar brasileira a relações unicamente alienantes não retrata sua essência, seu movimento dialético diante da realidade contraditória. Essa visão sociologista acerca da educação, como já alertou Saviani (2008), fomenta uma postura que considera a educação meramente como um instrumento opressor do Estado e sem perspectivas de melhora no ensino e tampouco na formação crítica dos alunos, como salientou o autor ao discutir as teorias crítico-reprodutivistas na educação brasileira (Saviani, 2008).

É preciso reconhecer que, embora a educação esteja sob a forte influência da sociedade capitalista, essa influência não é absoluta e imutável, mas relativa, e se caracteriza como um movimento de ação dialética e recíproca. Mesmo quando determinada pelas condições sociais vigentes e atravessadas pelas mais diferentes formas de alienação, a escola tem a possibilidade de enfrentar e superar essas determinações, fato que pode contribuir para a realização de uma nova forma de sociabilidade e formação de sujeitos capazes de impulsionar transformações sociais (Saviani, 2011).

Outro elemento que deve ser levado em consideração é a relação do professor com a realidade escolar. Desde sua formação na graduação e no decorrer da sua carreira, ao professor são apresentadas as mais diversas teorias, a maioria delas são aquelas já mencionadas e

hegemônicas de natureza não-críticas, ou ainda, outras que se constituem num amálgama de teorias pedagógicas e psicológicas que apregoam um ensino com fins utilitários para uma aprendizagem adaptativa à realidade capitalista. É por meio dessas teorias e contando com sua experiência pessoal, ou com a experiência de um colega com mais tempo de docência, que, não raro, o professor estabelece a relação de ensino, planeja e organiza a sua atividade docente na escola. Nesse processo e relações teóricas e metodológicas, não é incomum que muitos professores se decepcionem diante das contradições entre ensino x aprendizagem, aluno x professor e entre teoria e prática e, sobretudo, diante da dura realidade profissional presente na educação escolar pública brasileira.

O professor encontra alunos reais em sala de aula, com necessidades reais de aprendizagem e dificuldades que estão muito além da mera preparação para o mercado de trabalho. Diante disso, ao colocar em prática na escola apenas o que oferecem as pedagogias hegemônicas não-críticas, sobretudo aquelas voltadas ao “aprender a aprender” como temos identificado, o professor não consegue atender às necessidades reais dos alunos devido à exigência de resultados em avaliações de larga escala. Entretanto e contraditoriamente à realidade, aqueles alunos que não conseguem atingir um nível satisfatório de aprendizagem para os padrões do mercado de trabalho, são rotulados, indiscriminadamente, de alunos problema, deficientes, deficitários e outras rotulações decorrentes de uma visão conservadora com nuances biologizantes, pragmáticos e culpabilizantes presentes na escola.

Tais concepções e seus amálgamas pseudopedagógicos, reduzem o aluno a um organismo exclusivamente biológico, para explicarem as dificuldades e eventuais problemas adquiridos ao longo do processo de ensino aprendizagem. Ao não se considerar o aluno como um ser histórico, cuja compreensão do seu desenvolvimento necessita a consideração das múltiplas determinações sociais a que está sujeito, o mesmo acaba sendo culpabilizado pelo seu fraco desempenho ou mesmo pelo seu fracasso escolar, sendo rotulado de imaturo, limítrofe, infantil e outros estigmas que recaem sobre a sua condição de aluno.

A fim de que o professor não fique limitado a esse espectro culpabilizante ahistórico e ideológico, cujos elementos falseiam a realidade das relações entre os sujeitos na escola e como eles se desenvolvem, faz-se necessário que a cada aluno, indiscriminadamente, sejam possibilitados instrumentos teóricos histórico-críticos capazes de oferecer condições para que os mesmos superem tais concepções ideológicas que alimentam a alienação na escola.

Ou seja, defendemos que o professor, ao adotar a Pedagogia histórico-crítica, e podemos acrescentar aqui também, a Teoria histórico-cultural, uma vez que essa também foi forjada no

bojo do método materialista histórico-dialético, ao se apropriar desse aparato teórico-crítico, poderá transformar a sua prática educativa cotidiana em práxis educativa.

Esclarecemos que na compreensão do marxismo, teoria e prática são unidades contraditórias que compõem uma totalidade, relação que se constitui como práxis por transformar o mundo ao mesmo tempo que transforma os sujeitos elevando-os à uma consciência crítica e reflexiva sobre o real. Trata-se, portanto, de uma relação cuja finalidade é a transformação da realidade social e política desde as suas bases materiais e objetivas. Nesse sentido, a transmissão e apropriação dos conteúdos escolares na perspectiva do materialismo histórico-dialético, significa oferecer aos alunos condições de se libertar dos grilhões da alienação, sendo que essa liberdade só é possível se o sujeito alcançar uma compreensão sintética da realidade. Vale lembrar Marx (2005, p.146) ao afirmar que “a crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote”

Desse modo, pautados nas intervenções-formativas dos pesquisadores do GEIPEE por meio das atividades ludo-pedagógicas, reiteramos a importância de os professores se apropriarem da Pedagogia histórico-crítica, da Teoria histórico-cultural e dos fundamentos do materialismo histórico dialético. Essa apropriação permite ao professor reconhecer a escola e seus alunos a partir de seu desenvolvimento histórico-social e que, mesmo condicionada pela ideologia da classe dominante, a escola pode ser lugar de satisfação das necessidades e interesses da classe trabalhadora, e espaço privilegiado para a crítica das estruturas e relações que sustentam a sociedade capitalista bem como engendrar a sua transformação. Para tanto, ao professor cabe objetivar sua prática educativa de forma crítica e articular sua proposta pedagógica com o processo de transformação humana e social.

A apropriação e objetivação das teorias pedagógicas críticas estão presentes nos trabalhos Geipeanos e se constitui unidade fundamental da atividade de ensino do professor, pois implica compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade e para além das condições impostas pelo capitalismo. Além disso, implica reconhecer as contradições que surgem nas relações sociais e históricas como parte do processo, cujas quais precisam ser superadas, fato que implica compreender a práticas alienadas e alienantes criadas na sociedade capitalista e reproduzidas na escola, afim de se estabelecer novas relações sociais que se contraponham a tais práticas sociais reprodutivistas, como podemos identificar no relato presente no trabalho de Pelegrini (2012, p, 99)

Foi possível avaliar (pesquisador e GEIPEE) que os alunos ao serem submetidos cotidianamente a relações de caráter opressor e autoritário,

quando se deparam com relações democráticas, de valorização do diálogo, do respeito, da liberdade de manifestação como aquelas proporcionadas pelo GEIPEE, justamente por não terem tais oportunidades de aprendizagens democráticas, respeitosas, livres e dialógicas no cotidiano escolar, vivenciam um paradoxo e, conseqüentemente, se manifestam com estranhamento diante dessa situação paradoxal, pois aprenderam a reagir (de forma violenta ou passiva) às situações de opressão vividas na escola. Assim, diante desse paradoxo proporcionado pelo GEIPEE, não conseguem, de início, discernir entre situações opressoras vividas na escola e situações democráticas e livres vividas no GEIPEE e, de início, se sentem confusos e tem dificuldades de se comportar adequadamente diante de situações com as quais não aprenderam a lidar.

No trabalho de Félix (2013, p. 104), podemos verificar que a pesquisadora:

[...] percebia que as estudantes que apresentavam características tímidas, contidas na sua forma de ser na sala de aula, aos poucos, se apresentavam para mim e procuravam expressar seus sentimentos e afetos, fato que me causou satisfação e que denota o quanto há condições de construirmos relações sociais diferenciadas na escola, desde que sejam criadas as condições objetivas para isso. A superação das dificuldades pessoais não depende dos sujeitos em si mesmos, mas sim das condições históricas e sociais nas quais estão inseridos, assim como da participação de um mediador preparado para construir condições educativas e humanizadoras, como temos tentado construir a partir das intervenções do GEIPEE na escola. [...] Constatamos ao longo do processo de intervenção que as transformações, ainda que iniciais e incipientes, acontecem nos estudantes de forma lenta.

O professor, partindo da realidade em que trabalha e das relações de ensino e aprendizagem que estabelece com seus alunos, ao apropriar-se de teorias críticas, poderá voltar-se à sua realidade escolar com um olhar mais crítico, e com a possibilidade de identificar situações de alienação presentes e expressas nas atividades realizadas pelos alunos e expressas por meio de ações ou falas, conforme constatamos nos relatos dos pesquisadores Geipeanos. Considerando os pressupostos teóricos e metodológicos histórico-críticos utilizados pelos membros pesquisadores do GEIPEE, ao planejar, preparar e aplicar sua atividade de ensino, o professor poderá de fato alcançar o aluno concreto e satisfazer suas necessidades concretas em busca de um ensino e aprendizagem humanizadores.

5.3.2 Transmissão e apropriação do conhecimento científico

Em meio ao processo de apropriação e objetivação de teorias pedagógicas críticas existe a possibilidade de o professor transformar sua concepção de mundo, sobretudo quando consegue interromper, ainda que de forma titubeante, o processo de reprodução de concepções alienadas e alienantes presentes em sua vida, num repentino movimento catártico.

Considerando essa situação, espera-se que os alunos também desenvolvam uma concepção de mundo que avance à realidade alienada e alienante presente na escola. Para tanto, há que se atentar às formas de transmissão dos conhecimentos, mas não de qualquer conhecimento, mas aquelas "produções humanas que devem ser preservadas e incorporadas à vida de todas as pessoas". (Duarte, 2018, p. 66)

Tais condições para o enfrentamento e superação das tendências alienadas e alienantes só serão possíveis se os conteúdos escolares a serem transmitidos, apropriados e objetivados pelos alunos superarem por incorporação aqueles do senso comum, ou seja, falamos da importância de apropriação das ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais desenvolvidas. Dessa maneira, o aluno poderá desenvolver-se para o trabalho, não aquele alienado voltado à produção de mercadorias, realizado em troca de remuneração, mas o trabalho vital como “[...] a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho.” (Duarte, 2018, p. 72).

Ao nos referirmos ao trabalho vital torna-se imprescindível resgatarmos Marx (2004, p.14) ao afirmar que:

O trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades [...]. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva [...]. É um movimento que define a própria consciência humana, o que nos remete à percepção de que é o ser social que produz a consciência, e não o contrário.

É importante destacar que não se trata apenas de necessidades básicas de sobrevivência, mas também necessidades superiores e abstratas como afirma Marx (2004), que encontram sua satisfação na atividade de apropriação das ciências, das artes, da filosofia e outras objetivações genéricas, necessárias para ultrapassar o pragmatismo cotidiano e superar visões de mundo de senso comum, idealistas e místico-religiosas. De acordo com Abrantes (2018, p. 106)

Os sistemas teóricos são os meios necessários para que o pensamento se realize no indivíduo de modo supraindividual – a partir dos instrumentos do saber conquistados historicamente. Carente de instrumentos históricos objetivados como conhecimentos elaborados o psiquismo individual não poderá se valer das abstrações que sintetizam o vínculo do humano com os

objetos e fenômenos do real, dificultando ou produzindo obstáculos ao acesso aos problemas que superam o imediatismo das situações aparentes.

Nos trabalhos do GEIPEE por nós analisados, encontramos os conhecimentos transmitidos aos alunos pelos professores/pesquisadores por meio das atividades ludo-pedagógicas. Esses conhecimentos ou conteúdos não são escolhidos por meio de critérios aleatórios e subjetivos, mas são aqueles que se perpetuaram historicamente devido à sua qualidade e complexidade e por estarem assentados nas ciências, artes e filosofia. Para Abrantes (2018, p. 109)

Ainda que destaquemos a intencionalidade em relação ao o que se ensina no processo educativo, a decisão sobre quais conteúdos ensinar não se limita às decisões subjetivas do professor, visto que esses conteúdos se articulam com a disciplina a ser trabalhada. Portanto, relacionam-se com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e, fundamentalmente, com o currículo escolar, ou seja, com a produção do conhecimento projetado para o tempo e o espaço da escola, levando em consideração o momento do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Assim, a prática do GEIPEE em seus trabalhos nas escolas privilegia a transmissão do conhecimento sistematizado por meio das atividades ludo-pedagógicas de natureza histórico-culturais e tem como principal objetivo uma formação que propicie a relação do aluno com os conhecimentos científico, artístico e filosófico, dosados, sequenciados e transmitidos intencional e sistematicamente na direção do desenvolvimento das máximas capacidades do ser humano.

Dentre os conhecimentos transmitidos nas intervenções-formativas do GEIPEE, destacamos a apropriação e objetivação de conceitos (Pelegri, 2012), compreensão e desenvolvimento de características psicológicas (Félix, 2013), formação da consciência crítica, enfrentamento e superação de concepções alienadas e alienantes, papéis sociais (Nunes, 2013; 2019), desenvolvimento psicomotor com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem (Santos, 2013a), dança, música e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down (Santos, 2014b; 2020b), gêneros musicais, dança e linguagem verbal (Bezerra, 2015), literatura, leitura, escrita e gêneros textuais, relações sociais e convivência (Borella, 2016; Oliveira, 2017; Souza, 2017; Rinaldini, 2019), artes, pintura e música (Félix, 2018).

Trazemos na sequência alguns exemplos dos conteúdos trabalhados:

As respostas das crianças para as perguntas do que são artes também mostraram que houve um desenvolvimento cognitivo e afetivo neste aspecto, pois, ao início do processo interventivo formativo, as crianças responderam que artes eram “flor e urso”, e, ao final do processo, conseguiram relacionar as artes às manifestações artísticas que trabalhamos juntos

[...] Frida ainda protagonizou uma importante mudança, que foi a de pedir a seu pai que a matriculasse em um curso de violão, para que pudesse aprender a tocar. Este dado se deu no 18º encontro em que Frida afirma: *Professora, meu pai vai comprar um violão rosa pra mim e também vai me colocar em uma escola de música para aprender a tocar*. Este dado nos permite afirmar que a vivência de Frida nos encontros da intervenção formativa do ensino das artes a motivou a querer aprender mais acerca das artes e da música, fato que transpõe as situações de aprendizagem ocorridas no processo interventivo à reais transformações na vida da estudante (Félix, 2018, p. 187-189).

Concordamos com Duarte (2018) quando afirma que as artes educam a subjetividade e que nos torna capazes de nos posicionarmos diante dos fenômenos humanos com a possibilidade de ultrapassar o pragmatismo cotidiano. Além disso, por meio das artes os alunos têm acesso a ricas produções resultantes da vida de muitas gerações de seres humanos propiciando que o indivíduo vivencie por meio da arte aquilo que não se pode vivenciar na cotidianidade individual.

Em relação aos jogos de papéis, Duarte (2006) nos orienta que a brincadeira voltada à reprodução de papéis sociais não deve ocorrer de forma espontânea e reproduzir as tendências alienadas e alienantes, mas sim, que o professor promova ações educativas que criem, desenvolvam e direcionem essas brincadeiras. Na sequência vemos como Nunes (2019, p. 173-174) trabalha para ampliar a compreensão das crianças acerca da participação feminina no futebol, esporte que ao longo do tempo foi predominantemente dominado por homens.

Pesquisador: Então, o que médico faz mesmo? Crianças retomam: cura, faz exame, da vacina, examina, faz curativo. Pesquisador: E o médico é legal também? Ajuda bastante a gente? Crianças respondem que sim. Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: Muito bem! E o que o jogador de futebol faz? Crianças: Joga bola; joga bola no campo... João fica entusiasmado. Pesquisador: E existe só jogador homem? Uma menina responde que sim. Outras crianças respondem que não; Pesquisador: Tem menino e menina né? Vocês conhecem o jogador Neymar? Quem conhece ele? Todos os meninos levantam a mão... Pesquisador: E quem conhece a Marta, jogadora da seleção? Dois meninos e nenhuma menina levantam a mão. Pesquisador: Muito bem, e sabem o que o Prof. trouxe para vocês? Um vídeo para gente conhecer o Neymar, e o outro da Marta, para vocês conhecerem os dois que jogam futebol muito bem. João diz: a Marta eu sei quem é, mas esqueci e agora lembrei. Pesquisador confirma e diz que vão assistir o vídeo. Pesquisador: Primeiro é o vídeo do Neymar. Crianças assistem. Pesquisador diz que irá mostrar o vídeo da Marta, que é jogadora da Seleção Brasileira. Crianças dizem que ela é muito boa e joga bem. Ficam muito atentos ao vídeo. Durante o vídeo, Cristina ao ver um gol da Marta grita: gollll e bate palma com muito entusiasmo e mostrando-se impressionada. (Nunes, 2019, p. 173-174)

Na sequência Nunes (2019, p. 179) afirma que:

Assim sendo, tendo em vista ações ludo-pedagógicas pautadas na utilização, desde vídeos com imagens reais, desenhos, contação de história, até visita à lugares, além da utilização de materiais impressos com imagens para ajudar no processo, apresentaram-se como possibilidades de construção dos motivos/necessidades, ampliação e complexificação dos sentidos pelas crianças das regras presentes em tais modelos de relação – há que se considerar que cada uma das ações pedagógicas utilizadas em tal construção apresentaram diferentes níveis de influência, pois, como ficou evidente, a visita aos locais e a explicação pelo professor dos papéis sociais e seus conteúdos referentes a tal espaço, tiveram uma representatividade muito maior do que a utilização de desenhos em vídeo, por exemplo. Contudo, há que se levar em consideração, também, que dentro dos limites e possibilidades que se colocam quanto às questões de autorização para realização de visitas e manutenção da segurança das crianças, a repetição quantitativa de momentos de vídeo com características qualitativas acerca da exposição do tema e dos conteúdos, por exemplo, também é um fator de importante construção desses motivos e necessidades que levam à brincadeira de papéis sociais.

Ressaltamos, entretanto, para que tais atividades de ensino sejam exitosas na transmissão do conhecimento sistematizado, é imprescindível a apropriação e objetivação pelo professor, de teorias pedagógicas críticas. Assim, o professor deve planejar e organizar as formas de transmitir os conhecimentos na escola, apoiado nas atividades ludo-pedagógicas como valiosos instrumentos educativos nesse processo, para que os alunos se tornem ativos e tenham suas necessidades atendidas, e tornem-se adultos capazes de transformar a sociedade, ao contrário do que alegam os críticos da transmissão do conhecimento sistematizado pelo professor.

5.3.3 Trabalho coletivo x trabalho fragmentado

Considerando que há décadas as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas brasileiras têm se tornado cada vez mais complicadas, desgastantes e desvalorizadas. Os professores trabalhando sob uma carga burocrática extremamente pesada e constantemente pressionados pelos governos a apresentar resultados positivos nas avaliações de larga escala, além de lidar com salas lotadas, material didático insuficiente e alunos em diferentes níveis de desenvolvimento dentre outras dificuldades. Tudo isso causa um enorme desgaste físico e psicológico que culmina no adoecimento paulatino desse profissional da educação. Somam-se à essas condições objetivas, os salários baixos, perdas de direitos e planos de carreiras cada vez mais precarizados, situações que ampliam os problemas cotidianos na escola.

Esses são apenas alguns fatores que tornam a carreira docente cada vez menos atrativa e desumanizada, sendo que, índices estatísticos têm mostrado a baixíssima procura pelos jovens

que prestam vestibular, por cursos de licenciatura no Brasil. É diante dessa situação que precisamos compreender o quanto o trabalho do professor na escola encontra-se comprometido. Embora essa difícil situação do professor, muitos esperam que os mesmos assumam sua carreira como missão cidadã ou como dedicação pessoal e por amor a educação, o que é um equívoco. No entanto, precisamos salientar que o trabalho educativo tampouco deve ser realizado como qualquer trabalho alienado, puramente técnico, reprodutivista e adaptativo, pois trata-se de um trabalho que transmite conhecimentos acerca do mundo e da vida em sociedade, situação que permite desenvolver a ciência, sistemas de valores, símbolos e signos da cultura humana, que a educação incide diretamente no processo de desenvolvimento psicológico dos alunos e, portanto, em seu desenvolvimento como seres humanos humanizados.

Por isso, para realizar um trabalho educativo que de fato produza o desenvolvimento dos alunos numa direção humanizadora, este deve ser coletivo, repleto de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, ter o objetivo de oferecer aos alunos as condições necessárias para que alcancem um desenvolvimento multilateral. Ademais, como nos mostra Duarte (2018), o trabalho educativo é indispensável para formar nos alunos a capacidade de se apropriarem do conhecimento sistematizado. Esse conhecimento, como já afirmamos anteriormente, não é uma escolha subjetiva e individual de cada professor, daí a importância do trabalho coletivo dos educadores na seleção e a relação entre os diferentes conhecimentos, tendo os mesmos objetivos em comum. Para Saviani (2018, p. 252)

[...] cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo constituindo-se numa unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica. Uma totalidade intencionalmente construída constituindo, portanto, um sistema (resultado comum intencional de práticas individuais intencionais) e não simplesmente uma estrutura (resultado comum inintencional de práticas individuais intencionais).

É importante salientar que os trabalhos de pesquisa intervenção-formativa realizadas pelos membros do GEIPEE sempre enfatizaram a práxis científico-educativa (Viotto Filho, 2018), pois realizados coletivamente, contando com vários membros do grupo sob a orientação do professor doutor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho da UNESP-Presidente Prudente e enfatizando o processo de apropriação de conhecimentos como base imprescindível do processo de transformação humana e social na escola. Assim, desse modo, os objetivos a serem alcançados nas intervenções-formativas sempre estiveram claros para cada membro do

GEIPEE, bem como, a importância de suas ações e demais integrantes na realização da atividade de pesquisa.

Desde os conhecimentos sistematizados a serem transmitidos aos sujeitos da pesquisa e como isso ocorreria, o planejamento e preparação dos Encontros de intervenção-formativa, os materiais didáticos, textos, a função de cada membro no processo de pesquisa, sempre foram discutidos em grupo, de modo que todos os membros pudessem participar do processo de pesquisa, mesmo não tendo o pleno domínio dos conteúdos específicos de cada pesquisa realizada, pois cada projeto de pesquisa tem a sua peculiaridade, que cabe ao pesquisador principal dominar e socializar junto aos membros do grupo e junto aos sujeitos da pesquisa ao longo do processo. Dito de outro modo, o trabalho coletivo pautado na perspectiva histórico-crítica e realizado nas pesquisas Geipeanas não obriga que cada membro do grupo deva ter o pleno domínio dos conhecimentos inerentes a cada pesquisa, embora a participação no processo, desde o planejamento e durante a execução e avaliação, seja imprescindível e necessária, para se garantir a cada membros participantes, a compreensão da totalidade da pesquisa intervenção-formativa realizada ou seja, cada um dos membros tinha plena clareza dos fins a atingir, da importância de sua ação no conjunto da atividade de pesquisa realizadas nas escolas objeto de investigação do grupo.

Segundo Viotto Filho (2018, p. 25), respaldando-se nas reflexões de autores da Psicologia social Latinoamerica para pensar as relações sociais na escola pública brasileira, afirma que o grupo deve ser compreendido como um processo grupal vivo e histórico-social, que se efetiva na prática como práxis científica-educativa e, nas palavras do autor,

Se constrói num tempo e espaço determinado e como fruto de relações decorrentes da vida e contradições sociais. Esse movimento dialético, reconhecido como processo grupal, traz para a experiência presente dos indivíduos, aspectos gerais da sociedade de classes que são expressos em contradições que emergem no próprio grupo, possibilitando, assim, vivências críticas e marcadas pela experiência histórica e social.

Nesse sentido, a defesa do trabalho científico educativo-coletivo, realizado nas pesquisas intervenção-formativas do GEIPEE, integra-se à construção de uma escola que ultrapasse e supere uma organização meramente passiva e mecânica dos indivíduos e reduz-se a um mero ‘agrupamento acidental de pessoas’. Os trabalhos Geipeanos na escola, pelo contrário, preconizam uma educação escolar crítica e uma escola na qual os indivíduos sejam e estejam inseridos ativa e conscientemente nas atividades educativas. Segundo as reflexões de Viotto Filho (2019), é necessário que a escola se estruture a partir das propostas de uma comunidade na qual os sujeitos participem e se reconheçam mutuamente como parceiros de

trabalho, possam agir coletiva e conscientemente e, dessa forma, avançar, todos, em direção ao plano humano-genérico das objetivações humanas e superar a alienação da sociedade capitalista.

Mais adiante veremos nas categorias elaboradas a partir da atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica presente nas atividades de pesquisa intervenção-formativa do GEIPEE, como esse trabalho educativo tem caráter de atividade vital para o professor, para o aluno concreto e outros sujeitos presentes na escola. Esta metodologia estrutura-se por meio do estabelecimento de laços afetivo-cognitivos e integra pesquisadores e sujeitos da pesquisa na compreensão e enfrentamento da fragmentação presente nas relações impostas pela sociedade capitalista que também se apresentam nas escolas em nosso país, e faz isso por meio da socialização dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e outros conhecimentos humano genéricos que incidem na construção da consciência crítica dos indivíduos.

5.3.4 Avaliação e reflexão da prática pedagógica x ensino autoritário utilitário

É indispensável repensar as práticas pedagógicas a partir da apropriação e objetivação das teorias pedagógicas críticas, a fim de que se consiga afetar emocional e cognitivamente o aluno e manter com ele relações baseadas no diálogo que valorizem o conhecimento presente na escola. Esse processo deve constituir-se como práxis, e ser realizado considerando a realidade objetiva e tendo a prática como critério de verdade. Nos respaldamos em Vázquez (1968, p.47) para defendermos a prática que transforma a realidade material e, concomitantemente, transforma a subjetividade humana. O autor, ao discutir as contradições da sociedade capitalista, afirma que,

Os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular, conscientemente, suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também, hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis (Vazquez, 1968, p.47).

Podemos afirmar, então, que a prática pedagógica comprometida com o enfrentamento e superação da sociedade capitalista, não pode se limitar à reprodução de tendências alienadas e alienantes, tal como o ensino atual acontece nas escolas, assim como se estabelece nas avaliações de larga escala, como foi visto no primeiro capítulo desta tese. Esse processo

alienado e alienante tem prejudicado, sobremaneira, o desenvolvimento humanizado dos alunos, excluindo-os de um processo educativo emancipador, pois rotulando crianças e jovens da escola pública como menos capazes ante aos parâmetros mercadológicos capitalistas.

É importante trazermos alguns exemplos de situações complexas que ocorreram durante as intervenções-formativas dos trabalhos Geipeanos, pois são momentos de presença dos pesquisadores nas escolas, junto a alunos e professores, vivenciando a dinâmica real de uma escola pública e, portanto, vivenciando *in loco* suas dificuldades. Ainda assim, a práxis pedagógica tal como concebida no GEIPEE, considerando principalmente as categorias que estamos discutindo, demonstram a possibilidade de enfrentar e superar as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem da escola pública atual.

Em Félix (2013), em determinada atividade ludo-pedagógica caracterizada predominantemente por mímicas, em que os alunos deviam fazer gestos a serem decifrados pelos demais, houve alunos que demonstraram resistência em realizar tal atividade, devido à certa timidez diante os colegas e pesquisadora. Essa situação demandou reflexão dos membros do GEIPEE diante da vivência de determinado aluno apresentada abaixo:

Pensamos na atitude do estudante, e no quanto uma brincadeira de expressão corporal (mímica) poderia acarretar sentimentos de vergonha ou medo, ou ainda insegurança, incerteza, receio do insucesso na ação, dentre outras emoções consideradas tristes por Espinosa (1983), por se constituir como uma atividade com situação de exposição pública. Continuamos observando o estudante e o mesmo manteve-se fora da atividade, mesmo sendo convidado pessoalmente a participar (Félix, 2013, p. 92).

Em outra situação, tornou-se impossível a realização da atividade ludo-pedagógica, pois os alunos se mostraram totalmente inquietos, corriam na quadra onde as atividades eram aplicadas, mesmo sendo chamados a participar, os estudantes pouco se importaram. Os alunos ignoravam a possibilidade de conversa, segundo Félix (2013). No entanto, embasados nas teorias pedagógicas críticas, os membros do GEIPEE puderam refletir coletivamente sobre a situação, e chegar à conclusão de que não poderiam reproduzir as práticas autoritárias tão presentes na escola às quais os alunos já vinham sendo submetidos. Diante dessa situação, as intervenções continuaram, sem perder de vista seus pressupostos humanizadores, ainda que vivenciando grandes dificuldades junto a alguns alunos, as quais continuaram pautadas em reflexões e avaliações da prática pedagógica humanizadora e emancipatória.

Nas palavras de Félix (2013, p.95),

Defendemos que essa escola, mesmo sob as condições do sistema capitalista, poderá contribuir para a superação de sentimentos permeados pelo preconceito; pensamos numa escola que avance na construção de sujeitos que tenham consciência do ‘nós’, como afirma Heller (1977) em que as relações sociais escolares, quando orientadas numa direção humanizadora e baseada em conhecimentos filosóficos e científicos, respaldada nas artes e outras objetivações humano-genéricas, poderá avançar na direção da superação de situações que submetem os indivíduos à intimidações, as quais decorrem de atitudes preconceituosas reproduzidas na escola e que distanciam o sujeito das objetivações humano-genéricas.

Em Rinaldini (2019) foi possível verificar, ainda que uma determinada atividade ludo-pedagógica tenha sido planejada para alcançar seu objetivo, no caso da pesquisa-intervenção do autor, o ensino do gênero textual biográfico para alunos de série inicial do Ensino fundamental, houve momentos em que foi necessário repensar as ações para dar continuidade ao processo de pesquisa. O pesquisador identificou que alguns alunos não conseguiam escrever determinadas palavras de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, portanto, foi necessário o planejamento de outra atividade ludo-pedagógica que tivesse foco a dificuldade de escrita, como passo fundamental para se chegar à redação de biografias na escola, que era o objetivo principal da pesquisa intervenção-formativa realizada.

Para a resolução desse problema de percurso da pesquisa, Rinaldini (2019) apresenta uma atividade ludo-pedagógica de caça-palavras que se assemelha a um ditado, mas que apresenta a palavra escrita de modo que os alunos pudessem ver a grafia correta. Nas palavras do autor,

A partir de palavras escritas fora da norma padrão encontradas nos textos que os próprios alunos produziram, preparamos a atividade de caça-palavras em que apresentaremos as palavras escritas de acordo com a norma padrão e pediremos para que os alunos as encontrem em seus textos. O pesquisador retirará a palavra de um recipiente plástico e apresentará aos alunos e estes devem observar se a palavra em destaque está presente em seus textos e de forma correta. Estando diferentes das palavras apresentadas pelo pesquisador, os alunos devem circular e escrever a forma correta abaixo do texto (Rinaldini, 2019, p. 157).

Diante do exposto, ressaltamos a importância de os professores terem momentos em que possam coletivamente refletir e avaliar suas práticas pedagógicas, para conseguirem suprir suas dificuldades coletivamente e atender as reais necessidades dos alunos acerca da aprendizagem dos conteúdos escolares. Tal atitude pode evitar que professores se limitem a aspectos subjetivos circunscritos à sua percepção e reproduzam tendências alienadas e alienantes como a culpabilização dos alunos, rotulação como incapazes ou imaturos. Para tanto, é indispensável

a apropriação da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica na formação do professor, tarefa que os membros do GEIPEE tomam como principal nas suas atividades de pesquisa intervenção-formativa na escola pública, a fim de que os professores tenham condições de se desenvolver como sujeitos críticos e transformador da sua realidade e da realidade escolar.

5.3.5 Concepção crítico-transformadora x reprodução de tendências alienadas e alienantes

Ao assumirmos uma concepção histórico-crítica de sociedade e educação, compreendemos a escola como comunidade cultural e o professor como sujeito ativo e que não se conforma com a visão fatalista da falência da escola pública, condicionada à sociedade capitalista. Desta forma, o professor tampouco se limita à concepções crítico-reprodutivistas próprias de teorias pedagógicas intelectualistas e elitistas que apenas analisam e criticam a escola, mas sequer propõem uma única prática pedagógica, tal como salientou o professor Dermeval Saviani na década de 1980. Ademais, desenvolver uma concepção crítico-transformadora implica ter a consciência crítica e se reconhecer como professor trabalhador que encara as possibilidades de enfrentamento e superação do sistema capitalista. Quanto à efetivação de uma prática pedagógica histórico-crítica, isso implica, como vimos nos trabalhos do GEIPEE, transformar qualitativamente as atividades educativas tradicionais, conservadoras e elitistas, desenvolvendo ações coletivas e ludo-pedagógicas que promovam a integração, a valorização do coletivo, a aprendizagem e o desenvolvimento humanizador das crianças e jovens na escola.

De acordo com Duarte (2018), a concepção de mundo é a visão que cada um tem acerca da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si enquanto indivíduo. Para o autor, a concepção de mundo é aquilo que se desenvolve na íntima relação da vida de cada pessoa que envolve a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto. Tomando as palavras de Duarte (2018) para a compreensão do que seria a concepção de mundo e como ela se desenvolve, enfatizamos a necessidade de apropriação pelos professores de teorias pedagógicas e psicológicas críticas para que se desenvolva, desde o interior da própria escola, uma concepção crítica de sociedade e ser humano e transformadora da educação escolar e da escola pública brasileira.

Retomamos o início do primeiro capítulo desta tese, onde não por acaso, partimos da compreensão da escola pública brasileira como determinada pela sociedade capitalista e, por isso, sujeita a uma educação fragmentada, utilitarista, alienante e desumanizadora. Entretanto, mesmo determinada pela sociedade capitalista, tal determinação não é absoluta, pois existe a possibilidade de se reagir sobre o determinante, e contribuir para a transformação da consciência dos alunos, tendo em vista a transformação da sociedade (Saviani, 2011).

Desse modo, para o desenvolvimento de uma concepção histórico-crítica e transformadora, é necessário compreender os limites e valorizar as possibilidades de uma prática educativa que se configure como práxis porque eminentemente crítica e transformadora do real. É, além disso, necessário e fundamental essa compreensão crítica, para que o professor não seja ludibriado por teorias que apregoam uma educação salvadora, cuja qual atua muito mais na manutenção do que na transformação, pois, dado o idealismo e o abstracionismo dessas concepções, a realidade educacional e escolar nunca é atingida na sua concretude material pois, como sabemos, pensamentos não transformam o real.

Desse modo, a escola pública não pode ser vista tão somente um instrumento de opressão do Estado, ainda que este tenha avançado, desde meados da década de 1990 com o avanço do neoliberalismo na sociedade e na educação, cada vez mais, em seu controle sobre a atuação do professor em sala de aula. Lamentavelmente essa situação encontra-se em curso, principalmente no Estado de São Paulo, que em boa parte dos municípios, às políticas de extrema direita tem deixado seu legado, tal como aconteceu no Governo Federal na época da Presidência de Jair Messias Bolsonaro de 2019-2022. Ainda assim, defendemos, por meio do trabalho coletivo envolvendo professores, gestores, alunos e seus familiares, que a escola é espaço privilegiado para se criar possibilidades de enfrentamento e superação desse controle externo advindo dos Governos, para oferecer condições aos alunos de se apropriarem das produções mais desenvolvidas historicamente e perpetuadas pelo conjunto dos seres humanos, sendo que, nesse processo de apropriação, cada sujeito da escola possa objetivar-se como ser consciente e crítico.

Acreditamos, respaldados em Viotto Filho (2021), que a escola-comunidade, assumirá importância fulcral no processo de desalienação e desideologização dos indivíduos, por meio da sua especificidade, qual seja, a garantia da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construção de relações sociais humanizadoras desde a sala de aula edificadas em grupos-comunidade na escola como um todo, enfatizando atividades educativas emancipadoras permeadas por valores humano-genéricos essenciais na direção da

transformação dos seres humanos que poderão transformar a sociedade, tornando-a mais justa, mais livre e igualitária.

É nesse sentido que a escola, ao mesmo tempo que é utilizada como instrumento da ideologia da classe dominante, também pode se tornar instrumento da classe trabalhadora, sobretudo ao constituir-se como escola-comunidade (Viotto Filho, 2019; 2021). Para tanto, é indispensável que o professor, mas também os gestores e outros profissionais da escola, compreendam a educação em seu desenvolvimento histórico e social, para que as práticas pedagógicas sejam estruturadas para o enfrentamento e superação das tendências alienadas e alienantes presentes na escola e voltadas à construção coletiva de processos educativos emancipadores e voltados a transformação social.

Esse compromisso está no centro da concepção crítico-transformadora. Como afirma Abrantes (2018, p. 102):

Na perspectiva metodológica do educar transformando, a instituição escolar, em nenhum de seus níveis, poderia caracterizar-se e orientar-se pela produção de relações sociais adaptativas às tendências hegemônicas da sociedade de classes na particularidade da formação social atual, visto que essas relações são predominantemente desumanizadoras. O método pedagógico considerado se articula com o projeto de revolucionar o modo de produzir e reproduzir a existência, concebendo a prática educativa como mediação fundamental e inerente ao processo de superação da sociedade mercantil.

Os pesquisadores do GEIPEE, apropriados das teorias críticas, sobretudo fundamentados no materialismo histórico-dialético, articulam a sua prática educativa de pesquisa intervenção-formativa com a transformação da realidade, no sentido de enfrentar e superar as tendências alienadas e alienantes presentes na sociedade e a escola. Em sua prática de investigação e formação na escola pública, os pesquisadores Geipeanos provocam transformações na relação dos alunos com eles mesmos, com os professores, com o conhecimento e conteúdos escolares e outras relações e sujeitos presentes na escola, com vistas à formação de seres humanos capazes de pensar, sentir e agir para além das aparências e compreenderem a realidade nas suas múltiplas determinações, reconhecendo o movimento de transformação presente nos seres humanos, na escola e na sociedade.

Pelegri (2012) realizou em uma das suas atividades ludo-pedagógicas um tipo diferente do jogo “queimada” transformando-o em um jogo que superasse a exclusão e garantisse a participação de todos do começo ao fim da atividade.

No jogo de queimada tradicional aqueles alunos que são atingidos pela bola, são excluídos, sendo vencedora a equipe que excluir a totalidade dos membros da equipe adversária. No jogo de queimada coletiva, os jogadores que são

atingidos pela bola não são excluídos, apenas mudam de função, passam para a lateral da quadra e podem ajudar a “queimar” os jogadores adversários com a bola. Ambas as modalidades desse jogo são de caráter competitivo, mas a segunda modalidade proporciona, sem dúvida, uma participação mais efetiva da totalidade dos alunos, justificando seu título de “queimada coletiva”. Todas essas características e diferenciações das atividades foram problematizadas junto aos alunos e os fatos relevantes devidamente abordados (Pelegrini, 2012, p. 92-93).

No exemplo seguinte, fica claro que sustentar uma concepção histórico-crítica e transformadora em meio à sociedade capitalista é um processo trabalhoso, sobretudo na escola. Nunes (2013, p. 99-100) nos mostra que:

É importante salientar o quanto foi complicada a tentativa de superação de relações sociais que reproduziam a fragmentação social e o fenômeno da alienação junto aos alunos durante as intervenções, sobretudo nos primeiros encontros realizados pelos membros do GEIPEE-thc, quando ainda os alunos não tinham construído possibilidade de regulação consciente do seu comportamento. Contudo, como passar do tempo e convivência com os alunos e construção de novas relações sociais, sobretudo em decorrência das ações propostas e realizadas junto aos alunos, sem desistir dos princípios de uma construção social diferenciada junto aos alunos, permeada pela participação democrática, pelo diálogo e garantia do respeito e compreensão recíprocos, dentre outras situações consideradas humanizadoras. Foi possível, ainda que de forma incipiente e pouco a pouco, construir situações em que as dificuldades vividas pelos alunos foram enfrentadas adequadamente, sem a utilização dos recursos da violência como acontecia anteriormente, num processo bastante delicado e tateante, mas que possibilita afirmar o quanto relações sociais diferenciadas tornam-se possíveis, desde que sejam construídas condições para sua efetivação na realidade escolar.

Sabemos, entretanto, que essa não é uma tarefa fácil, mas sim possível. No comprometimento com a história e sua transformação, o professor, junto com a comunidade escolar (pais, familiares, alunos e outros membros da sociedade civil), por meio do trabalho educativo e coletivo, cria possibilidades de superar as formas de pensar e agir ideológicas da classe dominante, reprodutivistas e individualistas, características da sociedade alienada, e de efetivamente contribuir para a construção de ações transformadoras que se configurem como uma práxis educativa.

5.3.6 Criatividade e ludicidade x conformismo e rigidez na ação pedagógica

Antes de discutirmos os conceitos de criatividade e ludicidade a partir da Teoria histórico-cultural, há que se esclarecer que estes nada têm a ver com compreensões inatistas (tendo a herança genética no primeiro plano), tampouco com compreensões metafísicas cuja

existência é atribuída a inspirações ou a dons transcendentais, e nem compreendidas sob a perspectiva ambientalista provocada por condições do meio ambiente natural e social.

Vigotski (1999), define como atividade criadora qualquer tipo de atividade humana que crie algo novo materialmente, engendre certa organização dos pensamentos, sentimentos e outras funções psicológicas especificamente humanas. Em relação a atividade lúdica como uma atividade criativa e enriquecedora do processo de desenvolvimento humano, como já discutimos anteriormente, a sua origem está situada a possibilidade da realização da atividade vital. Ainda que a criança não brinque ou jogue para se preparar para a vida, é o professor, que ao organizar a atividade lúdica adequadamente, viabiliza aos alunos, a reconstrução, sem fins utilitários diretos, das relações sociais (Elkonin, 2009).

Ainda sobre o lúdico, salientamos que nos trabalhos do GEIPEE são propostos jogos e brincadeiras que proporcionem uma situação fictícia, imaginativa e criativa, nas quais as crianças e jovens assumem diferentes papéis e vivenciam relações sociais diferenciadas porque lúdicas, que reproduzem e reconfiguram as atividades do mundo adulto numa perspectiva pueril, divertida e educativa.

É obvio que por si mesmas as crianças não realizam atividades ludo-pedagógicas; sozinhas, por si-mesmas, as crianças brincam, se divertem e se orientam na empiria cotidiana das brincadeiras, adaptando-se umas às outras e aos papéis sociais próprios da sociedade capitalista. No entanto, quando orientadas pelos professores, por meio da atividade ludo-pedagógica de natureza histórico-crítica, elas brincam, se divertem e são orientadas numa direção humano-genérica em que não cabem o desrespeito, o individualismo, a discriminação, o preconceito e a exclusão social.

No que diz respeito à atividade criadora, esta é especificamente humana, pois está relacionada à capacidade do cérebro humano conservar as experiências passadas, incluindo apropriações teóricas, o que facilita sua reprodução. Entretanto, esse processo não se limita à reprodução ou então o homem não seria capaz de lidar com situações que não foram conhecidas anteriormente e estas não poderiam provocá-lo a agir de acordo com as necessidades apresentadas. Sendo assim, para Vigotski (1999, p. 4, tradução nossa)

O cérebro não só é o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas que também é o órgão que combina, transforma e cria as novas ideias e a nova conduta a partir dos elementos dessa experiência anterior. Se a atividade do homem se limitasse à reprodução do que é passado, seria um ser voltado somente ao passado e saberia adaptar-se ao futuro unicamente na medida em que reproduzisse esse passado. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma seu presente.

Entra em cena nesse processo a imaginação como base para toda a atividade criadora uma vez que se manifesta em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Sendo assim, tudo o que nos circunda e que foi feito pela mão do homem, a cultura, é produto da imaginação e criação humana. Isso inclui desde as objetivações mais simples como as ferramentas mais rudimentares, até aquelas mais complexas como a compreensão de energia, eletricidade, corrente elétrica e outras ideias formadas e traçadas na mente mediante combinações e correlações cotidianas e científicas.

Nesse ponto, voltamos nossa atenção para o professor e a necessidade de que em sua ação pedagógica esteja presente a criatividade e a ludicidade. A imersão na alienação impede a criatividade e dá lugar ao conformismo, o que desmotiva os professores a buscarem novas formas de ensinar. Junto a isso, há que se considerar a pressão sobre os docentes pelas boas notas em avaliações de larga escala, um fenômeno bastante presente e atual na escola brasileira. Tais situações, como já salientamos, sufocam ações relacionadas a ludicidade, de modo que o ensino rígido, autoritário, verborrágico predomine na escola, no lado oposto ao ensino dialógico, democrático, criativo e lúdico tal como defendido e aplicado pelos membros do GEIPEE em suas pesquisas intervenção-formativas.

Nos trabalhos do GEIPEE, podemos evidenciar como os pesquisadores criam novos sentidos para brincadeiras ou atividades já existentes, seja um jogo de queimada que não exclui os participantes, um ditado que de fato ensina a ortografia das palavras, uma música que mostra-se crítica aos preconceitos, dentre outras propostas educativas e formativas de enfrentamento das situações de alienação presentes na sociedade e na escola.

Partimos das afirmações de Vigotski (1999) para evidenciar a importância do ser humano como um ser criativo/criador e lúdico, e ainda mais, ao defender a necessidade de o professor desenvolver a criatividade e a ludicidade em sua ação pedagógica. Desta forma, estamos defendendo o professor que se coloca como crítico da educação utilitarista, pois no sentido histórico-cultural, a criatividade e a ludicidade se opõem à reprodução de tendências alienadas e alienantes, e sobretudo, contrapõem-se à rigidez e conformismo da educação tradicional e ao tecnicismo conservador na escola.

Consideramos que a criatividade e a ludicidade podem caminhar juntas e são fundamentais diante das inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, e dos entraves cotidianos que os professores enfrentam para cumprirem sua função social de ensinar e formar os alunos na escola. Porém, devem haver condições materiais para isso e para o seu próprio desenvolvimento enquanto ser humano autônomo, criativo e emancipado. Vigotski (1999, p. 16-17, tradução nossa) afirma que:

Todo inventor, inclusive o gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação parte das necessidades que foram criadas anteriores a ele e ele se apoia nas possibilidades que ademais existem fora dele. Por isso observamos uma estrita ordem no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descobrimento científico aparece antes que se criem condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo articulado historicamente, de onde toda forma seguinte está determinada pelas precedentes.

Ou seja, para que esse processo ocorra, é necessário que as mediações teóricas às quais os professores devem ter acesso, sejam as artísticas, científicas e filosóficas mais desenvolvidas historicamente, e que existam condições na escola para que todos possam se objetivar a partir da apropriação dessas objetivações genéricas, como defende Duarte (1993; 2013).

Para nós, é imprescindível a apropriação da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica pelos professores, até mesmo para que em seu desenvolvimento como sujeitos críticos e transformadores, possam exigir e lutar por condições materiais dignas para a realização do seu trabalho na escola e na sociedade de forma geral.

5.4 O que fazemos: enfrentamento e superação das contradições a partir da atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica como prática social²⁵

A atividade ludo-pedagógica, situada no campo de uma educação histórico-crítica, consiste em ações educativas que utilizam, de forma sistemática, jogos e brincadeiras como mediação para a apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos) no âmbito dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, visando a um desenvolvimento humanizador. Planejadas e orientadas intencionalmente pelo professor, essas atividades vão além de simples entretenimento, diversão ou gasto de energia, constituindo-se em espaços privilegiados de formação de concepções de mundo e de relações humano-genéricas — como respeito, empatia, justiça e consciência coletiva. Ao articular a dimensão lúdica ao propósito pedagógico, favorecem a motivação para processos de aprendizagem e desenvolvimento que incidem na construção da consciência crítica, na vivência de práticas humanizadoras e na apropriação ativa de conhecimentos desenvolventes. Desse modo, a atividade ludo-pedagógica transforma a relação entre o lúdico e o ato de ensino em uma prática emancipatória, contribuindo para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade que os cerca e transformá-la.

²⁵ Refere-se à prática social final (Saviani, 2008).

Para que possamos identificar aquilo que há de essencial na atividade ludo-pedagógica, reconhecida como atividade de ensino histórico-crítica, procedemos à análise das dissertações e teses dos pesquisadores do GEIPEE selecionadas e construídas à luz da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. A partir dos elementos teóricos e metodológicos oferecidos por esses trabalhos de pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018; Nunes, Viotto Filho, Salomão, 2022) dos pesquisadores do GEIPEE, fizemos um esforço para apreender seu movimento essencial como práxis científica-educativa, embasada numa compreensão materialista histórico dialética dos conteúdos dos trabalhos.

Torna-se importante resgatar Kosik (1969, p. 11) quando afirma que a essência dos fenômenos humanos e sociais não se dá imediatamente, mas sim, de forma mediata, ou seja, “se manifesta em algo diferente daquilo que é”, pois o conteúdo da essência se apresenta nas expressões mais profundas do fenômeno e não diretamente na aparência do mesmo. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno, é o fenômeno em seu processo histórico-social.

Portanto, partir de uma análise materialista histórica e dialética da realidade pesquisada, é evidenciar as contradições entre a aparência e a essência do fenômeno e superá-las, apreendendo sua estrutura e dinâmica em seu movimento real, e isso se faz por meio da análise e da síntese realizada pelo pesquisador que supera a aparência e busca a essência dos fenômenos.

Sendo assim, buscamos analisar a atuação dos membros do GEIPEE em suas pesquisas situadas em escolas públicas ou em espaços na universidade pública destinados a atividades educativas com alunos e professores dessas escolas. Independentemente do local, todas as pesquisas Geipeanas tiveram seus passos orientados pelo materialismo histórico-dialético como método de apreensão das relações sociais na realidade em que ocorreram. É assim que temos empreendido nossos esforços até o momento e, portanto, buscaremos o conhecimento teórico acerca de nosso objeto, a atividade ludo-pedagógica, partindo da imediatez do fenômeno da educação escolar em direção à sua essência, passando pela sua reprodução no plano do pensamento e chegando à atividade de ensino histórico-crítica como forma de superação das propostas tradicionais presentes na escola e nesta tese já citadas.

Dessa forma, o exercício teórico feito até o momento, começando pela elaboração de quadros com alguns exemplos das atividades ludo-pedagógicas realizadas, passando pelas categorias extraídas dos trabalhos Geipeanos, e seguindo com a análise mais detalhada de cada trabalho, conseguimos organizar e refletir sobre como superar as contradições que se apresentam na realidade, enfatizando as objetivações dos membros do GEIPEE e realizadas por

meio de uma postura ético-valorativa crítica, com intervenções dialógicas histórico-críticas que valorizam o trabalho educativo coletivo como atividade vital e permeado por vivências ludo-pedagógicas e avaliações contínua do processo.

Começamos pela postura ético-valorativa histórico-crítica. No primeiro capítulo desta tese pudemos verificar que a BNCC tendo em seu bojo as pedagogias hegemônicas e privilegiando o "aprender a aprender", que coloca em segundo plano a atuação dos professores, reconhecendo-os como meros reprodutores ou facilitadores e concebendo problematizações restritas às necessidades da vida cotidiana, do aluno empírico, sem considerar as necessidades do aluno concreto e seu desenvolvimento integral e voltado para sua emancipação.

É uma visão bastante presente no senso comum que do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se espere uma postura amorosa e maternal, de quem se exige dedicação total à paixão para exercer sua profissão. Sabemos, no entanto, do cotidiano difícil e alienante a que os professores são submetidos, o mal-estar docente, os baixos salários, desânimo, esgotamento, estresse e depressão, dentre outros desgastes que acarretam sérios sofrimentos psíquicos, além da dificuldade para realizar reflexões críticas sobre a sua atuação no interior da escola e sobre a sociedade em que ela está inserida. Essa situação agrava as contradições entre apropriação e objetivação das teorias pedagógicas críticas e entre a transmissão e apropriação do conhecimento científico presentes na relação do professor com seus alunos e com o mundo.

Apesar disso, e em virtude dessas múltiplas determinações, defendemos que uma postura valorativa histórico-crítica é condição fundamental para o enfrentamento e libertação dessa situação que desvaloriza o professor, deixando de lado sua importância e formação profissional, e desumanizando-o, ao passo que o submete a condições alienantes e destrutivas no ambiente de trabalho. É de suma importância que o professor se reconheça como indivíduo pertencente à classe trabalhadora, assalariada, e que, em virtude disso, ele é também mão de obra explorada na sociedade capitalista. Isso se torna condição *sine qua non* para refletir e compreender a atuação do professor a partir de sua realidade na sociedade capitalista, buscando desvelar as condições concretas de realização de seu trabalho.

Daí ser necessário conhecer as teorias pedagógicas hegemônicas e como se constituíram historicamente. Essas teorias pedagógicas não-críticas, sobretudo aquelas pautadas no "aprender a aprender" se apresentam como determinantes para manter o professor alienado de sua realidade e de suas máximas capacidades. De acordo com Marsiglia (2011, p. 8):

Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora.

A educação escolar voltada para fins meramente utilitários e que continue a reproduzir práticas alienadas e alienantes próprias do cotidiano neoliberal capitalista, exige professores críticos e comprometidos com o desenvolvimento das máximas capacidades de seus alunos. Para tanto, torna-se necessária ao professor, uma formação que possibilite acesso e apropriação de teorias críticas, fator fundamental para que se possa aprender a planejar, organizar e aplicar atividades de ensino que propiciem aos alunos uma conquista humano-genérica de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que contribua com sua valorização social, de modo que o professor ocupe seu lugar de protagonista na educação escolar.

Como já afirmamos, a escola é um espaço constituído por sujeitos históricos onde existe a possibilidade de enfrentamento e superação de práticas pedagógicas que sustentam a sociedade capitalista e que pode, em certa medida, contribuir com a transformação dessa sociedade, a depender do posicionamento e participação ativa de pais, alunos, gestores e, sobretudo, professores. Estes últimos têm fundamental importância na seleção e transmissão dos conhecimentos sistematizados a serem apropriados pelos alunos, levando em conta sua relevância e seu caráter humanizador na forma como são ensinados. Isso evidencia o professor enquanto peça chave na organização, transmissão e avaliação do conhecimento socializado na escola junto aos diferentes alunos e salas de aula.

Nesse sentido, cabe ao professor como sujeito histórico inserido na realidade e capaz de transformá-la a [...] 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, 2011, p. 13). Tal afirmação de Saviani (2011) não basta ser apenas lembrada em suas importantes obras e nos incontáveis artigos e livros que a citam, mas deve ser incorporada e constituir a identidade do professor.

Com essa compreensão, o professor pauta sua atividade de ensino a partir de um posicionamento ético-valorativo frente à realidade, com vistas ao enfrentamento das relações sociais de dominação impostas pelo sistema capitalista objetivando a sua superação. Por isso, ao contrário do que pregam as teorias não-críticas da educação e grupos extremistas político-

religiosos conservadores, não existe trabalho educativo neutro²⁶. Esse posicionamento valorativo é, na verdade, um posicionamento histórico-crítico que subsume as práticas valorativas cotidianas e tem a ver com a vontade concreta do professor que busca conhecer a realidade em seu movimento dinâmico para transformá-la tendo em vista novos horizontes (Oliveira, 1996).

Diante dessa reflexão, defendemos que o professor não é um mero reproduzidor de técnicas de ensino ou submetido cegamente às diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como muitos dirigentes de ensino pensam. Seu papel em sala de aula deve ser ativo e constante, não por meio de imposições e autoritarismo, mas, sim, por meio de intervenções educativas dialógicas histórico-críticas, segunda categoria que apreendemos no movimento de compreensão e aplicação da atividade ludo-pedagógica na educação escolar.

Como já afirmamos em páginas anteriores dessa tese, o psiquismo humano se constitui como um sistema capaz de refletir conscientemente a realidade, a partir da relação entre sujeito e objeto por meio da atividade vital que os vincula e a educação tem papel preponderante nesse processo. O sistema psíquico é a totalidade de funções que correspondem a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, as quais em sistema, garantem ao ser humano representar subjetivamente a realidade objetiva. Torna-se importante enfatizar, entretanto, para que o sujeito se aproprie do conhecimento sistematizado pela humanidade na educação escolar, é necessário que se objetive nas relações sociais e, para isso, duas funções psíquicas se destacam, a linguagem e pensamento (Leontiev, 2004; Martins, 2016), tal como afirmação abaixo:

Graças à linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de *palavra* e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento (Martins, 2016, p. 1574).

Desde seu surgimento, a linguagem tem importância fulcral em todos os campos da atividade consciente do homem, pois é capaz de direcionar a atenção e a memória dos sujeitos, permitindo-lhes selecionar no passado, aquilo que considerem mais importante. Ademais, além dos três traços fundamentais da consciência, já destacados no segundo capítulo desta tese, é necessário ressaltar que a linguagem permite também a reorganização da vivência emocional dos seres humanos e, diferentemente dos animais que necessitam de condicionamento para

²⁶ Sabemos que para tais teorias não-críticas e tais grupos extremistas a suposta “neutralidade” nada mais é do que a defesa de seus interesses ligados à sustentação da ideologia burguesa e da alienação.

realizar ações direcionadas, as ações dos seres humanos podem ser instruídas por meio de regras estabelecidas utilizando as formas mais desenvolvidas de linguagem (Luria, 1979).

Por meio das relações dialógicas engendradas pela linguagem em sala de aula, o professor tem acesso ao que o aluno está pensando, ainda que a linguagem não seja um reflexo imediato da estrutura do pensamento, pois este se reestrutura e se modifica, entretanto, “toda frase viva, dita por um homem vivo sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás”. (Vigotski, 2001, p. 477); compreensão que implica afirmar a importância da relação entre pensamento e linguagem como importante instrumento de compreensão da consciência humana.

Daí nossa enfática defesa da atividade de ensino envolver os alunos de modo que sejam sujeitos nesse processo, expressando corporal e verbalmente os seus pensamentos, sentimentos e outras qualidades psíquicas superiores. Como pudemos constatar nos trabalhos do GEIPEE analisados, a atividade ludo-pedagógica oferece possibilidades de compreensão efetiva do pensamento dos alunos, à medida que estabelece os motivos que os levam a emitir seus discursos num contexto educacional coletivo e compartilhado dialogicamente.

Para Vigotski (2001, p.479-480),

A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva [...] Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas uma palavra; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emitilo.

Identificamos que a atividade de ensino ludo-pedagógica possibilita que professor e aluno estabeleçam relações dialógicas que afetam cognitivamente e emocionalmente os sujeitos, pois envolvem palavras, gestos, olhares, a percepção da entonação das falas, dentre outros aspectos próprios da realidade concreta, aspectos e relações que acabam suprimidos quando a atividade de ensino se limita a aulas expositivas ou a atividades que não possibilitam que os alunos participem ativamente do processo de ensino.

Nesse sentido, adentramos em outra prática social que se mostrou indispensável para a superação da contradição entre uma concepção crítico-transformadora e a reprodução de tendências alienadas e alienantes que denominamos aqui como intervenção dialógica histórico-crítica. Esta diz respeito à intervenção do professor no direcionamento da atividade educativa, com vistas a superar a reprodução de práticas tradicionais e conservadoras que pouco ou nada afetam os alunos em sala de aula. A atividade de ensino ludo-pedagógica, deve ser carregada de diálogos, gestos, afetos e encontros significativos entre professor e alunos, sendo que a

linguagem se torna o instrumento mediador por excelência de relações humano-genéricas e humanizadoras, tomando o lugar de atitudes permeadas pela alienação cotidiana.

Na construção do processo de ensino ludo-pedagógico, o professor crítico deve problematizar as situações que os alunos vivenciam na escola e que reproduzem a alienação social, como identificamos que acontece nos trabalhos realizados pelos pesquisadores do GEIPEE. Desde a crítica às situações de violência verbal e física, na reprodução de estigmas, preconceitos, discriminação, individualismo, estereótipos e à competição que exclui o sujeito diferente e/ou deficiente, assim como, na crítica à situação pedagógica de distanciamento entre o que é ensinado e as necessidades concretas dos alunos.

A intervenção dialógica realizada durante as atividades ludo-pedagógicas está intrinsecamente ligada ao método da Pedagogia histórico-crítica. Tal intervenção tem procurado superar métodos tradicionais e autoritários, bem como os métodos escolanovistas e seus modelos do ‘aprender a aprender’, valorizando a escola e a iniciativa do professor e a interlocução com a cultura e conhecimentos sistematizados. Como Saviani (2008, pp. 55-56) afirma:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Desse modo a escola cumpre seu papel como local privilegiado para a transmissão do conhecimento científico: por meio da intervenção do professor nas atividades ludo-pedagógicas, utilizando-se da dimensão dialógica para transmitir os conteúdos necessários aos indivíduos, para que participem da vida em sociedade como seres reflexivos e críticos. É importante lembrar que nesse processo deve-se considerar o respeito ao desenvolvimento psicológico dos alunos em direção à superação do senso-comum, o que implica compreender a importância do conhecimento trazido pelo aluno como ponto de partida do processo de ensino, sendo que no ponto de chegada espera-se que os alunos ascendam à expressão mais elaborada dos conhecimentos sistematizados e possam compreender a realidade no ponto de chegada de forma mais ampla, elaborada, crítica e consciente (Saviani, 2008).

Utilizar intervenções dialógicas numa perspectiva histórico-crítica implica avançar nas relações também entre professores, com o intuito de que o trabalho docente não seja um trabalho isolado, individual, descontextualizado. Nesse sentido, há que se superar o trabalho fragmentado e adotar o trabalho coletivo, para que se consiga suprir as necessidades dos alunos e atingi-los na sua concretude histórico social.

Nos trabalhos Geipeanos essa superação se dá pela via do trabalho educativo coletivo como atividade vital, no qual identificamos a atividade de ensino que parte dos interesses e necessidades do aluno concreto articulando-os²⁷ com conhecimentos sistematizados por meio da sua transmissão pelo professor e assimilação por parte dos alunos. Esse processo envolve o planejamento coletivo de um conjunto de ações e operações que viabilizarão a mediação no processo de apropriação e objetivação do aluno, promovendo assim a ascensão do pensamento abstrato ao concreto.

A consideração acerca de interesses e necessidades dos alunos como ponto de partida, não significa que o aluno dita o que o professor deva ensinar e tampouco que os conhecimentos populares assumem o lugar dos conhecimentos científicos na escola. Essa consideração aos alunos e seus conhecimentos, portanto, precisa ser garantida pois estamos nos referindo aqui ao aluno concreto síntese de muitas determinações naturais, sociais, históricas e culturais, e o quanto mais nos aproximarmos dessa realidade do aluno, tanto mais atenderemos as suas necessidades concretas. Para uma melhor compreensão acerca desse assunto, recorreremos a Saviani (2011, p. 71):

Uma questão fundamental na pedagogia, e que o movimento da Escola Nova expôs com veemência, é a questão dos interesses do aluno. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos.

²⁷ Aqui trata-se do motivo da atividade. De acordo com Asbahr (2005, pp.109-110) “O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo”.

Quando a BNCC alega que suas proposições estão a serviço dos interesses dos alunos, não o faz pensando neles como seres humano-genéricos, mas apenas em suas necessidades imediatas e como forma de prepara-los para o trabalho e possibilitar sua sobrevivência na sociedade vigente, restringindo o ensino à mera adaptação. Nesse sentido, embora precisemos de ampliar a análise para fazermos a afirmação de forma enfática, podemos levantar a hipótese de que a BNCC não pressupõe uma educação escolar humanizadora.

Na sociedade capitalista, o trabalhador, segundo Marx (2004), realiza o trabalho alienado com esforço e atenção que lhes são impostos por ele precisar do salário. Não é uma atividade resultante de uma livre escolha. No caso do aluno que realiza a atividade escolar de forma alienada, ele o faz por ser obrigado pelo professor ou pelos pais, para tirar boas notas, para passar de ano, para ficar bem colocado no vestibular etc. Aquilo lhe é imposto, é uma obrigação e não tem sentido para ele, não há livre escolha do aluno. Por outro lado, torna-se necessário compreender que o aluno ainda não é capaz de escolher livremente aquilo que satisfaça suas necessidades concretas, pois ele ainda se encontra limitado à prática social cotidiana.

Em nosso entendimento, a atividade ludo-pedagógica pode ser uma atividade de ensino que contribua com a superação dessa contradição entre aquilo que o aluno é obrigado a fazer e não incide efetivamente em seu desenvolvimento e humanização, e naquilo que o aluno precisa fazer, para poder avançar na satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e humanização enquanto sujeito concreto e síntese de muitas determinações.

É o professor que, tendo o aluno diante de si, vivo, inteiro, síntese de múltiplas determinações, poderá, por meio da problematização e instrumentalização, promover momentos de catarse em sala de aula enfatizando os conhecimentos no processo de desenvolvimento humano, para que seus alunos possam compreender a prática social no ponto de partida e chegada de forma diferenciada. Somente superando o aparente abstrato em direção ao concreto real é que o aluno será capaz de alcançar a liberdade (Saviani, 2011).

Aí reside um dos fatores essenciais da ação já mencionada aqui: o posicionamento valorativo histórico-crítico do professor. O trabalho do professor é o trabalho educativo, intrinsecamente relacionado à socialização de conhecimentos (nas áreas das ciências, filosofia e artes). Seu propósito não consiste na geração de mercadorias e tampouco preparar exclusivamente para que o aluno se adapte à esfera da empregabilidade na sociedade capitalista, mas sim, o papel do professor incide diretamente na formação integral do aluno, com foco no seu processo de humanização via apropriação-objetivação de conhecimentos sistematizados pelo conjunto da humanidade.

A constituição de um ser humanizado depende da adequada apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos ao longo da história pelo conjunto dos seres humanos, pois a natureza humana não é dada naturalmente, mas deve ser produzida historicamente pela sociedade sobre sua base biológica. Como afirma Saviani (2011, p. 13)

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, 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.

Nessa perspectiva, compete ao professor, enquanto sujeito histórico inserido na realidade e capaz de criar condições para transformá-la, discernir os elementos culturais essenciais a serem transmitidos e internalizados pelos alunos, com vistas a promover sua humanização. Concomitantemente, torna-se imprescindível que os professores identifiquem os meios mais apropriados para alcançar tal objetivo.

Aqui também se evidencia a necessidade de uma postura valorativa histórico-crítica, a partir da qual o professor deve pautar seu trabalho educativo frente à sociedade capitalista com vistas ao enfrentamento das relações sociais de dominação por ela impostas. Por isso não existe trabalho educativo neutro, ou está para a manutenção da sociedade vigente, ou para sua superação e transformação. A escolha de um posicionamento tem a ver com a vontade concreta do professor que, partindo de uma postura valorativa histórico-crítica, busca conhecer a realidade concreta, em seu movimento dinâmico, para transformá-la, tendo em vista novos horizontes (Oliveira, 1996).

Nas palavras de Duarte (2013, p. 60):

É preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e querer utilizá-las. É necessário um posicionamento político e ético em relação a essas possibilidades. Por sua vez, esse posicionamento valorativo terá que se efetivar em ações coletivas concretas que empreguem os meios disponíveis para efetivar as transformações necessárias.

No que diz respeito à coletividade enunciada pelo autor e presente nas atividades ludo-pedagógicas realizadas nas pesquisas intervenção-formativas do GEIPEE, verificamos que é uma condição fundamental para o trabalho educativo do professor, pois leva em consideração as potencialidades surgidas em processos grupais que estejam embasados nos mesmos objetivos, valores e conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos humano-genéricos.

O trabalho educativo coletivo está relacionado à possibilidade de estabelecer laços e relações entre as pessoas, direcionando-as, de acordo com a dinâmica da realidade, a partir de suas necessidades individuais, entrelaçadas e subsumidas de maneira dialética pelas necessidades coletivas e concretas. Dito de outra maneira, a totalidade do grupo implica em vínculos entre os indivíduos e seus interesses concretos, mediante uma relação de interdependência estabelecida com sua natureza estrutural e torna as pessoas membros que trabalham em direção a um objetivo comum a todos (Martins, 2003).

Quando esse trabalho educativo não é uma atividade coletiva e vital, ele não é voluntário²⁸, mas obrigatório e individualista e se torna um tormento tanto para o aluno quanto para o professor, servindo somente como meio para satisfazer suas necessidades imediatas, quando não estão submetidos a ele. Aqui podemos estabelecer relação com o que Marx (2004) afirma sobre o trabalho alienado:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (Marx, 2004, p. 82)

Em relação ao trabalho enquanto atividade vital, Duarte (2013, p. 23) nos mostra que:

A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade.

A atividade vital é para Marx (2004) o trabalho cuja centralidade esteja no desenvolvimento dos seres humanos e não uma atividade para a simples sobrevivência do indivíduo, mas que reproduz as características humano-genéricas fundamentais.

Assim, o trabalho quando voltado para as necessidades de manutenção da sociedade capitalista anula o trabalhador. Isso também pode ser compreendido na esfera do trabalho

²⁸ Voluntário no sentido de ser livre e querer fazê-lo, mas que não estabelece relação com o assistencialismo.

educativo, o trabalho não material. Na medida em que o professor se torna um reproduzidor, um mero coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, a ele é negada a possibilidade de estudar e refletir sobre sua prática e sobre a realidade em que está atuando. Isso implica diretamente na compreensão das relações estabelecidas com seus alunos de modo a não permitir o desvelamento das contradições que surgem na educação escolar e, dessa forma, não ultrapassar o imediatismo cotidiano distanciando-se da apreensão da realidade dinâmica.

Dessa maneira, quando a atividade de ensino não contempla um trabalho educativo coletivo não é uma atividade vital, ela não produz a humanidade no professor e também nos alunos, pois está restrita a necessidades imediatas, cotidianas assim como os animais que produzem apenas aquilo que necessitam. Nesse sentido, produzir a humanidade no processo educativo por meio da atividade de ensino enquanto uma atividade vital é produzir para além da necessidade de sobrevivência e adaptação na sociedade capitalista, é a objetivação do homem enquanto ser genérico:

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo, num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (Marx, 2004, p. 85).

Essa afirmação de Marx nos leva ao seguinte questionamento: se a educação escolar não pertence a alunos e professores, torna-se uma atividade alienada, forçada. A quem ela pertence então? Àqueles a quem interessa manter a exploração do homem pelo homem, a quem interessa manter a sociedade capitalista e a exploração do trabalhador.

A forma como a educação escolar vem se organizando está a serviço da manutenção da sociedade capitalista e, por isso, as pedagogias hegemônicas que orientam o fazer docente bem como os conteúdos que os alunos devem aprender têm como principal finalidade preparar para o trabalho alienado, para a sobrevivência dentro dessa sociedade, deixando de lado a produção da humanidade nos alunos, ou seja, aliena-os do desenvolvimento humano e tira-lhes a liberdade de pensar sua vida para além da adaptação ao mercado de trabalho e para a mera sobrevivência física, orgânica.

O trabalho educativo deve ser uma atividade vital na medida em que gera a possibilidade de os alunos agirem para além dos limites das necessidades imediatas, ou seja, para que se desenvolvam integralmente, sobretudo criticamente, para que não se limitem a viver em busca da mera sobrevivência e adaptação à sociedade capitalista.

Nossa contribuição com a defesa da atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino é propor possibilidades de tornar o trabalho educativo uma atividade vital de fato, fazendo com que o processo de transmissão-assimilação do saber escolar seja mais significativo para o aluno, de modo que se estabeleça relações do conhecimento sistematizado com o mundo fora da escola, fato que é engendrado pela proposição de uma vivência ludo-pedagógica como forma de enfrentamento e superação da contradição entre criatividade e ludicidade e o conformismo e rigidez na ação pedagógica.

Para tanto, retomaremos aqui o conceito de vivência para a Teoria histórico-cultural, já discutido em páginas anteriores desta tese. O termo vivência, ou *pereživânie*, é utilizado na língua russa para expressar um tipo de experiência acompanhada de emoções (Toassa, 2009). Ainda que no cotidiano da linguagem russa o termo *pereživanie* seja utilizado para denotar sentimentos negativos da vida, de sofrimento ou preocupação, apoiamo-nos aqui na compreensão vigotskiana que considera a relação do sujeito com o mundo, ou seja, como se apropria desse mundo e a relação do sujeito consigo mesmo e suas conexões internas. Ou seja, a relação entre esses dois núcleos básicos da vivência se assemelha à relação entre a criança e a realidade social e da criança consigo mesma (Felix, 2018; Toassa, 2009).

A partir dessas relações da criança com a realidade social e consigo mesma, ocorrem reestruturações das vivências interiores, antes exteriores e que foram internalizadas. Tais reestruturações geram novas necessidades e motivos na criança. Nesse momento a criança se encontra em crise por esse ser um processo de superação de vivências, motivos e necessidades anteriores agora modificados e, portanto, novos para a criança (Felix, 2018).

Dessa forma, considerando que as vivências que a criança possui em seu cotidiano não trazem os significados sociais, pois somente a educação escolar tem a possibilidade de proporcionar essa forma de conhecimento universal e genérico que tem sido sistematizado. Nessa direção, de superação da vida e conhecimentos cotidianos na escola, enfatizamos a necessidade de uma organização pedagógica crítica da vivência da criança, a fim de se chegar aos conhecimentos científicos para coloca-los na vida de forma consciente e crítica (Nascimento, Dantas, 2009).

Nesse processo, defendemos que o lúdico tem papel fundamental, pois este também é fator de desenvolvimento e devemos superar a falsa dicotomia entre jogar e aprender, em que

o primeiro está relacionado unicamente ao gasto de energia excedente, recreio, ausência de regras e o segundo com exacerbada seriedade e diretividade colocando em segundo plano as reais condições do aluno enquanto ser concreto em desenvolvimento. Concordamos com Lima (2008) ao afirmar que:

O educador e as instituições educacionais, principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, precisam superar os empecilhos, falsas argumentações e equívocos pedagógicos, que dificultam a incorporação do jogo no contexto educacional. O jogo, fonte de desenvolvimento proximal, não pode ser negado à criança, sob o risco de se reduzir as suas possibilidades de desenvolvimento humano. Evidencia-se, portanto, na perspectiva dessa teoria, que a dicotomia entre o jogar e o aprender é falsa, pois, se o jogo é fator de desenvolvimento e é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, esse tipo de atividade configura-se, então, como fonte fértil de aprendizagens (Lima, 2008, p. 129).

Nesse sentido, a vivência ludo-pedagógica evidenciada nas teses e dissertações do GEIPEE aqui analisadas, diferencia-se da vivência que o aluno tem em outras esferas sociais (escola, família, amigos do bairro, etc.), pois tem caráter lúdico (divertido e não utilitário) em unidade com o pedagógico (intervenções planejadas e adequadas do professor para a transmissão do conhecimento sistematizado). Essa unidade dialética “ludo-pedagógica” pressupõe o ensino a partir de vivências lúdicas que articulem o objeto do ensino das diversas disciplinas às necessidades de desenvolvimento humanizado dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de suas máximas capacidades numa perspectiva multilateral.

É o momento da vivência ludo-pedagógica que oferece condições para as intervenções dialógicas histórico-críticas e, concomitantemente, para a inter-relação avaliativa contínua, quinta prática social por nós evidenciada para a superação da contradição entre a avaliação e reflexão da prática pedagógica e a rigidez na ação pedagógica.

A compreensão da finalidade de uma avaliação na educação escolar está estritamente ligada com a forma como se avalia. De acordo com Vasconcellos (2008), pode-se avaliar a partir de tendências alienadas como para atribuir notas, para cumprir procedimentos burocráticos ou legais, mensurar, classificar, impor autoridade, manter a disciplina e o silêncio em sala de aula, selecionar, discriminar, marginalizar, obter o controle, rotular ou estigmatizar, comprovar méritos e evidenciar incompetências, aprovar ou reprovar, incentivar a competição ou, de forma reflexiva e crítica, que auxilie o professor a acompanhar o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, de reavaliar a própria prática pedagógica, estabelecer um diálogo com os alunos e o contexto de aprendizagem e promover o avanço do aluno em seu aprendizado quantitativa e qualitativamente.

Nesse sentido, Vasconcellos (2008, p. 56) ressalta a importância da escolha de uma postura de enfrentamento diante dos interesses da sociedade capitalista:

A Avaliação Escolar é, antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo. Numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus. Afinal de contas, contra quem se coloca nossa escola, o trabalho de cada educador? Se não sabemos para onde queremos ir, como podemos avaliar se estamos indo bem ou não?

Vasconcellos (2008) ainda afirma que a avaliação está relacionada aos objetivos da educação escolar, ou seja, está relacionada à concepção de ser humano, de sociedade que se quer formar, ao Projeto Político Pedagógico da escola. Em outras palavras, o sentido que o professor dará à avaliação está relacionado intimamente ao que ele compreende ser os objetivos da educação escolar e incidirá de forma determinante na sua prática pedagógica.

Estamos de acordo com Vasconcellos (2008) e por isso defendemos a importância de o professor se apropriar da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica para a efetivação de seu trabalho educativo numa direção humanizadora que permita compreender o processo de ensino, aprendizagem e a avaliação numa relação dialética.

Tal opção por essa postura ético-valorativa histórico-crítica é indispensável, pois as avaliações de cunho classificatório e excludente persistem e predominam até hoje na educação escolar brasileira, as quais não avaliam o desenvolvimento singular dos alunos e nem oferecem elementos dos verdadeiros avanços ou retrocessos dos alunos, para que o professor reavalie suas práticas. Tais avaliações estabelecem metas idealizadas a serem alcançadas sem respeitar o ritmo de aprendizado de cada ser humano enquanto ser histórico e, assim, não respeitam as singularidades e procuram padrões de desempenho abstratos e quantitativos, para atender as necessidades do mercado capitalista.

Essas metas adquirem um peso maior quando são exigidas pelas avaliações de larga escala, tal como nos referimos no primeiro capítulo desta tese, e que visam atender às demandas dos organismos empresariais na educação, e limitam a prática dos professores a cumprir apostilas e prazos pré-estabelecidos e nada maleáveis por meio de plataformas digitais padronizadas e destituídas de humanidade.

A respeito dessas avaliações de larga escala é importante destacar que são utilizadas também como forma de mensurar o desempenho dos professores, e assim definir os parâmetros de qualidade para a educação escolar pública. Com essa constante exigência, os professores são

responsabilizados, exclusivamente, pelo baixo desempenho dos alunos nos exames, e por conta disso, submetidos a sanções por não alcançarem suas metas.

Essa lógica dominante na sociedade capitalista presente na educação escolar estabelece um sistema alienante no qual professores são pressionados a conseguir resultados de seus alunos nas avaliações para que alcancem as metas estabelecidas de acordo com as necessidades impostas pelos organismos empresariais. Os alunos por sua vez são classificados ou excluídos de acordo com os resultados dessas avaliações, e quando apresentam escore insuficiente, são submetidos a laudos médicos, medicalização ou considerados sem potencial de desenvolvimento devido à sua condição biológica.

Assim, refletir criticamente sobre a avaliação que tem estado presente na educação escolar nos permite evidenciar o quão desumana essa prática tem se mostrado, tanto para alunos quanto para professores, uma vez que seu principal objetivo não é o desenvolvimento das máximas capacidades dos seres humanos, mas a constatação de resultados satisfatórios para se lidar com o cotidiano por meio de habilidades básicas como ler, escrever e calcular.

A avaliação na atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica é realizada por meio da inter-relação entre professor, aluno e com o conhecimento sistematizado a ser transmitido e apropriado, sendo que a linguagem tem papel fundamental nesse processo. Em virtude dessa inter-relação, não se trata de uma avaliação fragmentada, estabelecida ao final de cada período (mensal, bimestral, semestral ou anual), mas que possui um caráter contínuo que oferece elementos para que o professor faça os ajustes necessários em sua atividade de ensino.

Nesse sentido, a inter-relação avaliativo-contínua se caracteriza por amparar-se na Teoria histórico-cultural, sobretudo no que diz respeito à diferença entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial do aluno e no método da Pedagogia histórico-crítica que compreende a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. É importante que os professores por meio de um trabalho educativo coletivo tenham a possibilidade de refletir sobre sua atividade de ensino desde os primeiros momentos metodológicos que a norteiam, entretanto, são os momentos catárticos que demonstram de forma mais evidente se as necessidades do aluno concreto foram supridas e em que nível isso ocorreu. Para Saviani (2008, p. 57-58):

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da

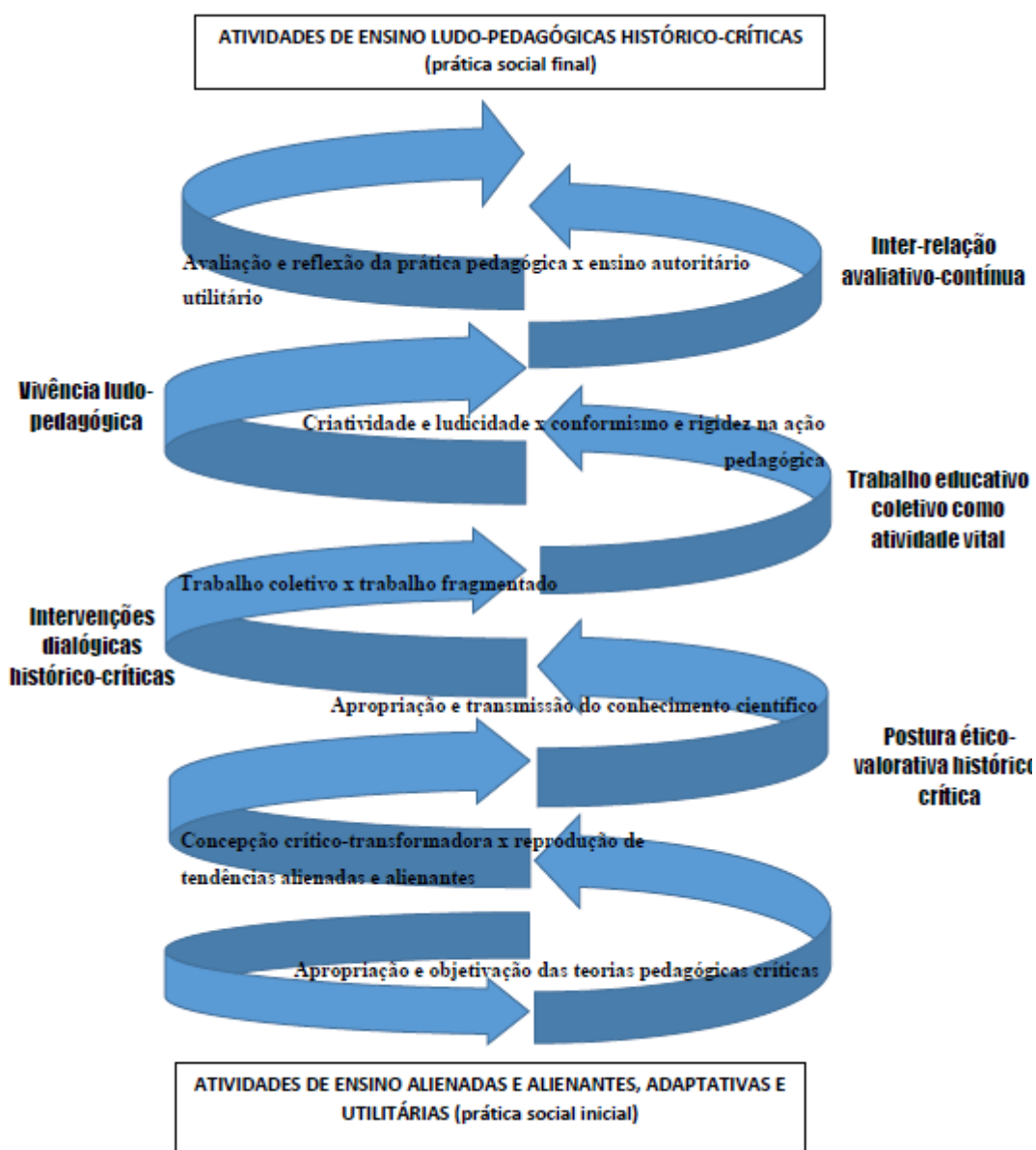
análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Dessa forma, a inter-relação avaliativo-contínua na atividade ludo-pedagógica viabiliza um processo de ensino em que o aluno é sujeito ativo e, mediante a intervenção do professor, é instigado a repensar suas práticas e avançar no seu aprendizado de forma crítica. Nesse processo, a avaliação adquire um caráter vital, tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para o trabalho do professor.

Por essa razão a dimensão avaliativa nessa atividade de ensino está presente durante todo o processo e pressupõe uma constante inter-relação, pois, ao mesmo tempo em que evidencia os avanços ou não do desenvolvimento dos alunos, também faz com que o professor repense, replaneje e reorganize a atividade de ensino, de modo a possibilitar ao aluno vivências mais significativas e efetivas para seu aprendizado e desenvolvimento concreto.

Para concluir essas reflexões, a partir do exercício de análise que buscou extrair as categorias dos trabalhos do GEIPEE, procedemos à superação das contradições impostas e evidenciadas na realidade e propusemos práticas sociais que compõem a atividade ludo-pedagógica a partir do método materialista histórico dialético, o que demonstra nosso esforço em defendê-la como atividade de ensino histórico-crítica e assim contribuir para uma educação escolar humanizadora. Numa tentativa de sintetizar, elaboramos o seguinte esquema:

Figura 3: Espiral dialética



Fonte: elaboração própria

Saviani (2008; 2011; 2019) afirma que é tarefa da educação selecionar os elementos essenciais do que foi objetivado pelos seres humanos historicamente e que constituem a realidade de cada época. A partir disso, cabe à pedagogia organizar e sequenciar esses elementos para viabilizar da melhor forma sua apropriação pelos alunos na escola a fim de que possam integrar a sociedade ativa e criticamente.

Concordamos com o autor e entendemos que no caso dos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os elementos essenciais são o conhecimento sistematizado, os rudimentos da ciência, em conjunto com práticas de respeito à integridade do ser humano, diálogo, gentileza, paz, inclusão, equidade, solidariedade, respeito às individualidades, participação, cooperação e trabalho coletivo, elementos essenciais e mais desenvolvidos objetivados pela humanidade e indispensáveis para que a espécie humana se humanize de fato.

Como já afirmamos em outros momentos desta tese, a educação não é neutra e nunca será visto que está inserida numa sociedade de classes em que os interesses da classe trabalhadora se opõem ao interesse da classe dominante e, para que como professores direcionemos nossos esforços para uma educação humanizadora, é necessário reconhecermos nos como integrantes da classe trabalhadora e lutar por esses interesses de modo que para isso é preciso radicalizar-se, ou seja, ir à raiz dos problemas, e assim assumir a postura de enfrentamento à classe dominante que defende a educação escolar voltada a fins utilitários e reprodutora de tendências alienadas e alienantes. Viotto Filho (2019, p. 149) nos mostra que:

[...] evidencia-se, nesse momento histórico, a necessidade de se repensar a escola atual, visando superar o processo de alienação, cristalizado e reproduzido tanto nas escolas, como em outras instituições sociais e educativas de nosso país, o qual se configura por meio de uma educação de má qualidade imposta à maioria dos brasileiros, que impossibilita e/ou compromete, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, artísticos, éticos e políticos, dentre outros conhecimentos genéricos construídos pela humanidade, fato que compromete, sobretudo, o processo de construção da consciência crítica desses sujeitos e deixa-os submetidos à alienação.

É com o intuito de contribuir com professores que buscam, por meio do trabalho educativo histórico-crítico, o desenvolvimento das máximas capacidades de seus alunos, que nos propomos a analisar os trabalhos realizados pelos membros do GEIPEE com suas dificuldades e avanços com relação ao aprendizado dos alunos sujeitos das pesquisas. Nessa trajetória, avançamos do aparente ao concreto por meio da análise e nesse processo organizamos as categorias que julgamos serem essenciais para que pudéssemos reproduzir teoricamente a

atividade ludo-pedagógica como uma atividade de ensino histórico-crítica que segue a proposta metodológica da Pedagogia histórico-crítica que toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada sendo que nesse processo se insere a mediação do trabalho ludo-pedagógico efetivado por meio da problematização, instrumentalização e catarse.

Entendemos que os desdobramentos deste trabalho evidenciam a hegemonia de teorias pedagógicas e psicológicas não críticas na educação que não enfrentam as tendências alienadas e alienantes mas as sustentam e contribuem com sua reprodução e mantêm o ensino com fins utilitários e voltado à adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista.

Diante dessa realidade, há que se questionar que tipo de conhecimento é transmitido aos alunos, a forma como é transmitido e apropriado pelos alunos e como esse processo tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos.

O que visamos ao analisar os trabalhos geipeanos e as atividade ludo-pedagógica vem ao encontro da necessidade de, a partir de teorias críticas como a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica epistemologicamente fundamentadas no materialismo histórico dialético, propor aos professores de alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental um modelo de atividade de ensino que enfrente e supere a reprodução as tendências alienadas e alienantes que solapam o processo de ensino e aprendizagem e agravam seus problemas.

Esse modelo por nós pensado oferece possibilidades de questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe à educação escolar e a compreensão de suas múltiplas determinações oferece instrumentos para o enfrentamento de propostas que defendem que a finalidade da educação escolar está restrita à preparação de indivíduos para a adaptação à sociedade capitalista e reprodução de práticas sociais alienadas e alienantes.

Dessa maneira, diante do esforço por nós empreendido no processo de construção desta tese, defendemos que a utilização da atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica para alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo aqueles que demonstram dificuldades em adaptar-se ao modelo de educação escolar atual, é um caminho possível de se trilhar mesmo frente ao condicionamento em que a escola se encontra.

6 Considerações finais

A problemática que nos motivou a construir esta tese é também uma preocupação da Pedagogia histórico-crítica e de todos aqueles pesquisadores comprometidos com a transformação da educação e da sociedade. Evidenciamos que as teorias pedagógicas e psicológicas hegemônicas na educação escolar pública no Brasil têm orientado um ensino com fins utilitários, esvaziado de conhecimentos científicos, fragmentado e que não propõem o enfrentamento e superação de tendências alienadas e alienantes (mas as sustentam) reproduzidas pelos alunos no interior da escola. Tais concepções, portanto, alinham-se aos interesses da sociedade capitalista, pois estão voltadas à adaptação dos alunos para reproduzir as características e alimentar o mercado de trabalho capitalista sem questioná-lo.

Essa situação nos apresenta, à primeira vista, uma escola condicionada pelo modo de produção capitalista, sendo que tal movimento acaba por fazer com que professores, alunos, gestores e toda comunidade aceitem com resiliência a realidade capitalista, e encobrem qualquer perspectiva de transformação. Sustentam apenas o mínimo para a finalidade de atender o trabalhador na busca pela sua mera sobrevivência física e de sua família, cujos membros, como num ciclo vicioso, aprenderão a reproduzir essas mesmas relações de adaptação social e do trabalho.

Nesse processo de reprodução das condições sociais capitalista e do trabalho alienado capitalista, que perpassa as relações e atividades na educação escolar pública, os conhecimentos veiculados são aqueles mínimos ligados ao aprendizado da leitura e cálculos elementares de matemática, sendo que tais conteúdos são ensinados sem a compreensão de suas implicações históricas²⁹. O ensino das artes, da filosofia, da literatura e das ciências é restrito quando não é totalmente deixado de lado. Assim, sem privilegiar um ensino reflexivo e crítico, as tendências alienadas e alienantes como violência verbal e física, estigma, preconceitos, discriminação social e estereotipia, continuam a ser reproduzidas pelos alunos, assim como fenômenos sociais capitalistas como o individualismo, diretivismo, exclusivismo e competitivismo dentre outros comportamentos que são até mesmo reforçados por alguns professores e familiares.

Concordamos com Saviani (2019) acerca dos desafios teóricos impostos pela estrutura social ao desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica e da sua apropriação pelos

²⁹ As implicações históricas dizem respeito ao uso cultural dos instrumentos simbólicos e materiais para o desenvolvimento do sujeito e para que ele possa atuar ativa e criticamente na transformação social (Luria, 2010).

professores. Esse desafio também se aplica à Teoria histórico-cultural cujo acesso ainda tem se dado por autores que excluem suas raízes do materialismo histórico dialético, esvaziando sua essência revolucionária.

Entendemos que a situação em que encontramos a escola pública com todas as suas dificuldades complica ainda mais colocar em prática o desenvolvimento das teorias críticas e, portanto, testar e comprovar a validade, o alcance e a fecundidade dessas proposições teóricas como nos alerta Saviani (2019).

Além disso, como vimos no primeiro capítulo desta tese, o ensino na educação escolar brasileira encontra-se regido pelas teorias psicológicas e pedagógicas hegemônicas e não-críticas. Ademais, não há uma continuidade de políticas educativas, visto que um trabalho efetivo a partir da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica demandam um processo contínuo de estudos para sua apropriação e incorporação.

Estamos cientes também das condições materiais da educação escolar brasileira que dificultam que os professores tenham acesso e se sintam motivados a assumirem o compromisso com a assimilação das teorias críticas a fim de efetivarem uma prática docente imbuída da perspectiva histórico-crítica. Baixos salários, jornadas extensas, burocracia, sofrimento psíquico e a desvalorização profissional são alguns dos fatores que contribuem para a alienação não só de professores, mas para toda classe trabalhadora.

No que tange aos desafios impostos à educação escolar pela política no Brasil, no âmbito federal passamos por quatro anos sob o nefasto governo de extrema direita e em São Paulo, já se somam décadas do domínio de governos da direita e agora da extrema direita.

Entretanto, assim como já constatamos nesta tese, esses desafios têm se agravado desde a década de 1990 com o paulatino crescimento da influência de estratégias e táticas do empresariado transnacional³⁰. (Saviani, 2019)

Ao passo que reconhecemos os desafios da educação escolar brasileira e sua determinação pela sociedade capitalista, também a reconhecemos como inserida nas relações histórico-sociais as quais os seres humanos, a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica e assumindo uma postura ativa, são capazes de reagir sobre seu determinante.

³⁰ “[...] uma “Internacional capitalista educativa”, posta em prática por um conglomerado de organizações empresariais que, no Brasil, tem como carro chefe o movimento “Todos pela Educação”, mantido pelas seguintes entidades: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA2, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal, contando, ainda, com os seguintes parceiros: Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento.” (Saviani, 2019, p. 236-237)

Por isso ressaltamos que é indispensável que os professores tenham condições de se apropriar da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica a fim de que possam também reconhecer-se inseridos na realidade da sociedade capitalista e enquanto classe trabalhadora cuja mão de obra é explorada.

Essa postura assumimos a partir da apropriação das contribuições teórico-filosóficas da Teoria histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico dialético em estudos e trabalho coletivos dentro do GEIPEE sob a orientação de Viotto Filho (2019, p. 149):

Os educadores, ao assumirem um posicionamento crítico diante da realidade que assola a sociedade e chega na escola pública e, conseqüentemente, assola a consciência da maioria dos sujeitos das classes populares, precisam, simultaneamente, reconhecer o seu papel revolucionário e a importância de sua ação educativa, crítica e transformadora no interior da escola. Nesse sentido, poderão se empenhar em desvelar a complexa trama de relações ideológicas que se apresenta na sociedade e na escola - cuja finalidade primordial é obscurecer consciências e tornar os sujeitos submetidos ao poder da classe dominante -, e orientar, organizar e proporcionar condições de reflexão crítica sobre a situação, na direção da sua superação e desde o interior da escola.

A trajetória dos pesquisadores do GEIPEE é balizada por esse empenho em desvelar a realidade em suas múltiplas determinações, sendo que a atividade ludo-pedagógica sempre esteve presente desde as primeiras pesquisas do grupo, oferecendo essa possibilidade de compreensão da dinâmica da realidade escolar, ainda que no início das pesquisas essa atividade não fosse declarada como uma atividade de ensino, embora os pesquisadores do grupo assim a utilizassem em suas intervenções-formativas, como verificamos a partir de nossa análise dos trabalhos realizados pelos pesquisadores do GEIPEE.

Desse modo, constatando a problemática da hegemonia das teorias pedagógicas e psicológicas não-críticas na manutenção do ensino utilitário e adaptativo e das tendências alienadas e alienantes, a necessidade de se propor formas de se enfrentar esse problema levantada pela Pedagogia histórico-crítica na educação escolar brasileira e acompanhando a trajetória das pesquisas do GEIPEE presente nas salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propomos a defesa da atividade ludo-pedagógica enquanto uma atividade de ensino que contribui com o enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade capitalista ao mesmo tempo que é capaz de contribuir com a construção de uma educação escolar humanizadora.

Partindo da prática social inicial, traçamos como objetivos específicos refletir sobre a historicidade das teorias psicológicas e pedagógicas hegemônicas e não-críticas que têm orientado a prática docente na educação escolar no Brasil até os dias atuais e tomamos o percurso histórico do desenvolvimento do conceito de atividade ludo-pedagógica utilizado no GEIPEE.

Em seguida, procedemos à análise das atividades desenvolvidas e descritas nas teses e dissertações dos membros do grupo e, a partir desse exercício de reprodução teórica do real, fundamentados no materialismo histórico dialético, conseguimos apreender as categorias em movimento na realidade e avançar na superação das contradições que se apresentaram como a apropriação e objetivação das teorias pedagógicas críticas, apropriação e transmissão do conhecimento científico, trabalho coletivo e trabalho fragmentado, avaliação e reflexão da prática pedagógica x ensino autoritário utilitário, concepção crítico transformadora e reprodução de tendências alienadas e alienantes, entre criatividade e ludicidade x conformismo e rigidez na ação pedagógica e outras dicotomias ao propormos uma atividade de ensino como uma prática social transformada, a saber, a utilização da atividade ludo-pedagógica enquanto atividade de ensino histórico-crítica e, nesse sentido, defendê-la como um modelo de atividade de ensino para crianças e jovens pré-adolescentes, na qual os professores encontram possibilidades importantes para a construção de uma prática social educativa crítica na escola.

Tal superação se dá quando enquanto professores partimos da prática social inicial e caótica e nos apropriamos de uma postura ético-valorativa histórico-crítica, quando realizamos intervenções dialógicas histórico-críticas, quando nos organizamos para um trabalho educativo coletivo como atividade vital, quando proporcionamos uma vivência ludo-pedagógica aos alunos e uma inter-relação avaliativo-contínua chegando à uma prática social final, transformada e humanizada.

O grande diferencial dessa atividade de ensino está em pelo menos dois pontos. primeiro é concebê-la como lúdica e pedagógica. Não como conceitos que se opõem, mas que se complementam, como duas faces de uma mesma moeda. O segundo é que a despeito das teorias pedagógicas e psicológicas hegemônicas e não-críticas, a atividade de ensino ludo-pedagógica foi engendrada a partir dos estudos da Teoria histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e do método materialista histórico dialético e, devido a essas determinações, propõe a transformação dos sujeitos a fim de que assumam uma prática social ativa e crítica, tal como defendida por Viotto Filho (2019) ao pensar a escola atual como escola-comunidade.

Nesse sentido estamos de acordo com a defesa da Escola-comunidade de Viotto Filho (2019, pp. 149-150) ao nos ensinar que:

Essa tarefa de transformar a escola numa comunidade, no melhor sentido Helleriano, passa pela atuação de todos os educadores, sobretudo os professores, como também pedagogos, psicólogos e outros profissionais que atuam na escola, além dos estudantes, seus pais e familiares, pois a escola precisa transformar-se em um movimento social ativo que não limita-se entre quatro paredes e apresentar-se para a sociedade pelo viés da crítica, da participação e da valorização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Para a construção de uma escola autônoma e crítica, pensada e construída pelos sujeitos dela participantes e mediados por estudos teórico-críticos rigorosos, como a Escola-comunidade, defendemos que a atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica se torna instrumento metodológico de grande importância nesse processo, pois possibilita práticas educativas críticas e coletivas, de modo que se efetive em atividades educativas emancipatórias (Viotto Filho, 2019).

Nesse ponto, baseados nas reflexões desenvolvidas nesta tese, podemos afirmar que adotar a atividade ludo-pedagógica como atividade de ensino histórico-crítica na educação escolar, nos permite voltar à realidade concreta da educação escolar, compreendendo a síntese das múltiplas determinações que configura esse processo, para agirmos sobre ela numa direção transformadora, enfrentando e superando o ensino utilitário e adaptativo e as tendências alienadas e alienantes dentro da escola, processo que sintetizamos na figura 3 da espiral dialética ao evidenciar as contradições e propor sua superação.

A vivência teórico-prática no GEIPEE e o trabalho coletivo dentro das escolas públicas nos possibilitou pensar, planejar e efetivar atividades de ensino de caráter lúdico, pedagógico e histórico-crítico que criassem condições para que os alunos, apesar de suas dificuldades, pudessem avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento em direção a humanização.

Assim, assumindo nossa postura como estudiosos críticos da educação escolar brasileira, discutimos a escola a partir do viés epistemológico materialista histórico dialético e, em razão disso, buscamos transformá-la contribuindo com os professores e nos colocando ao seu lado. É o que o GEIPEE vem historicamente fazendo. É o que nos propomos ao defendermos a atividade de ensino ludo-pedagógica histórico-crítica nesta tese.

7 Referências

- ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**. 2017, 198 f. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2017.
- ANJOS, R. E. O processo de formação acadêmica numa perspectiva crítica e suas implicações na atuação profissional como professor. In: VIOTTO FILHO, I. A. T. (Org.). **Formação e atuação crítica em educação**: reflexões teórico-práticas emancipadoras. São Carlos: Pedro & João, 2023a. p. 123-142.
- ANJOS, R. E. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescentes. In: FACCI, M. G. D., LEONARDO, N. S. T., FRANCO, A. F. F. (Orgs). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranaíba: EduFatecie, 2023b. p. 234-253.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANHA, M. L. D. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.
- ARENA, D. B. A palavra na vida, a palavra na escrita, In: ARENA, A. P. B.; RESENDE, V. A. D. L. **A vida na escrita e a escrita na vida**: um encontro dentre Vigotsky, Volóshinov e Freinet. São Carlos. Pedro e João, 2020. p. 11-24.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Online, ed. 23, ano 2005, p. 108-118, 29 ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?lang=pt#>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- ASBAHR, F. F. D. S.; LOPES, J. S. "A culpa é sua". **Psicologia USP** [online]. 2006, v. 17, n. 1, p. 53-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>>. Epub 30 Nov 2010. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Orientador: Marilene Proença Rebello de Souza. 2011. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia escolar e desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, Bauru, v. 33, p. 414-427, fev. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BEZERRA, J. P. D. **Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola:** implicações de um programa de intervenção ludopedagógico a partir do gênero musical samba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2015.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural:** contribuições de práticas literárias na primeira infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** São Paulo: Artes Médicas, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul. 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/#>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação da Editora Unesp (FEU), 1999.

CHAVES, M. FRANCO, A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D., (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.158-183

CHEROGLU, S. MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D., (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 135-157.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Aut.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antologia. Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** Investigación psicológica teórica y experimental. Tradución de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição para uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas. Autores Associados, 1983.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, ed. 3, ano 2006, n. 32, p. 607-618, Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para si – Edição comemorativa**. Campinas. Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N; SILVA, E. M; ANJOS, R. E. Determinação e liberdade na criação mediada por sistemas de signos. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, ed. 1, ano 2021, n. 11, p. 1-20, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/99913>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DUARTE, N. SILVA, E. M., DUARTE, E.C.M., O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Rev. Debates em Educação**. Alagoas, ano 2024, n. 38, p. 1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17541/11649>. Acesso em: 4 jul. 2024.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIX, T.S.P. **A timidez na escola**: um estudo histórico-cultural. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FELIX, T. D. S. P. **O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade:** as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157093>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FERREIRA, M. P. D. A. **A centralidade do lúdico na formação humana:** críticas das teses de Johan Huizinga. Orientador: Elza Margarida de Mendonça Peixoto. 2019. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30155>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GALVÃO, A. C., LAVOURA, T. N., MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-60.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, ed. 12, ano 1998, p. 27-32, Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1969.

LAZARETTI, L.M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D., (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.185-210

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** 2 ed. Centauro. São Paulo, 2004.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2008.

LOBMAN, C. Jogo, Aprendizagem e Desenvolvimento. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 201-214.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. v. 1. Editora Civilizações Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ, 1979.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MALANCHEN, J. **Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica**: formação emancipadora e resistência ao capital. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, ano 2021, n. 18, p. 123-132. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 18 set. 2022.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauere Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Grundisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. eBook Kindle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas. Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. Et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, ed. 9, ano 2017, n. 1, p. 107-121, Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1405030-a-base-nacional-comum-curricular-um-novo-episodio-de-esvaziamento-da-escola-brasil. Acesso em: 31 mai. 2022.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.

MARTINS, S. T. F. Processo Grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**; 15 (1): 201-217; jan./jun. 2003.

MARTINS, L. M. Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sóciohistórica. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, Educação e Subjetividade**: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.36-60, 2008.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dev. 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, Florianópolis, ed. 4, ano 2016, n. 13, p. 1572-1586, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em revista**. Curitiba, ed. 34, ano 2018, n. 71, p. 223-239, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/#>. Acesso em: 13 out. 2022.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso. acessos em 26 jun. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. G. D. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Aut.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T. O Desenvolvimento Histórico-Cultural Da Criança Nas Aulas de Educação Física: Possibilidades de Trabalho a Partir da Atividade Principal e Dos Temas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, R.L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil**: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

NUNES, R. L. **A atividade de brincar na pré-escola:** possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora.. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191074>. Acesso em: 22 jun. 2022.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I.A.T.; SALOMÃO, F.R. **Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos.** Revista Cocar. V.16 N.34/2022 p.1-21 ISSN: 2237-0315. UEPA: Belém, 2022.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo.** Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, V. S. **Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual de estudantes do ensino fundamental.** 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. FERRETTI, C. J. *et al.* **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola.** São Paulo, Xamã, 1999. P. 101-120.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D., (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90

PELEGRINE, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças:** a pobreza e a exclusão social em foco. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1999.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Lisboa: Dom Quixote, 1973.
PINA, L.D.; GAMA, C.N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.18, nº 36, p.343-364, maio-ago, 2020. p.343-364.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, ed. 1, ano 2003, n. 1, p. 93-114, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RINALDINI, L. **O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2019.

RUBINSTEIN, J.L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1977.

SANTOS, R. C. F. **Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo a partir da teoria histórico-cultural**. 2013a. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de down**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014b.

SANTOS, A. A. N. **A atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural**. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020b.

SANTOS, S. O. **As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos**. 2013c. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP - Campus de Marília, [S. l.], 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ed. 3, ano 2016, n. 4, p. 54-84, Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 30 mai. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, F. S. **Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo. Terracota. 2017.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. São Paulo, 2009.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968;

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. São Paulo, Libertad. 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas I. El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Madrid: Visor, 1997

VIGOTSKY, L.S. **La imaginación y creación en la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em 5 jan. 2023.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid, Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. E-book.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. In: VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. A. N.; FELIX, T. S. P. **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEthc**. São Carlos: Pedro e João, 2018, p. 23-48.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Escola-comunidade:** educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. Tese de Livre docência – UNESP-Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2019.

VIOTTO FILHO, I. A. (2022). **Dermeval Saviani:** um trabalhador da Educação Brasileira e Idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. Revista GESTO-Debate, 6(01-31). <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17193>.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. A. N.; FELIX, T. S. P. **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEthc.** São Carlos: Pedro e João, 2018.

VIOTTO FILHO, I. A. T; RINALDINI, L. R.; NUNES, R. L. As faces lúdicas da educação física: a atividade ludo-pedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na escola. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6586>. Acesso em: 19 dez. 2022.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.