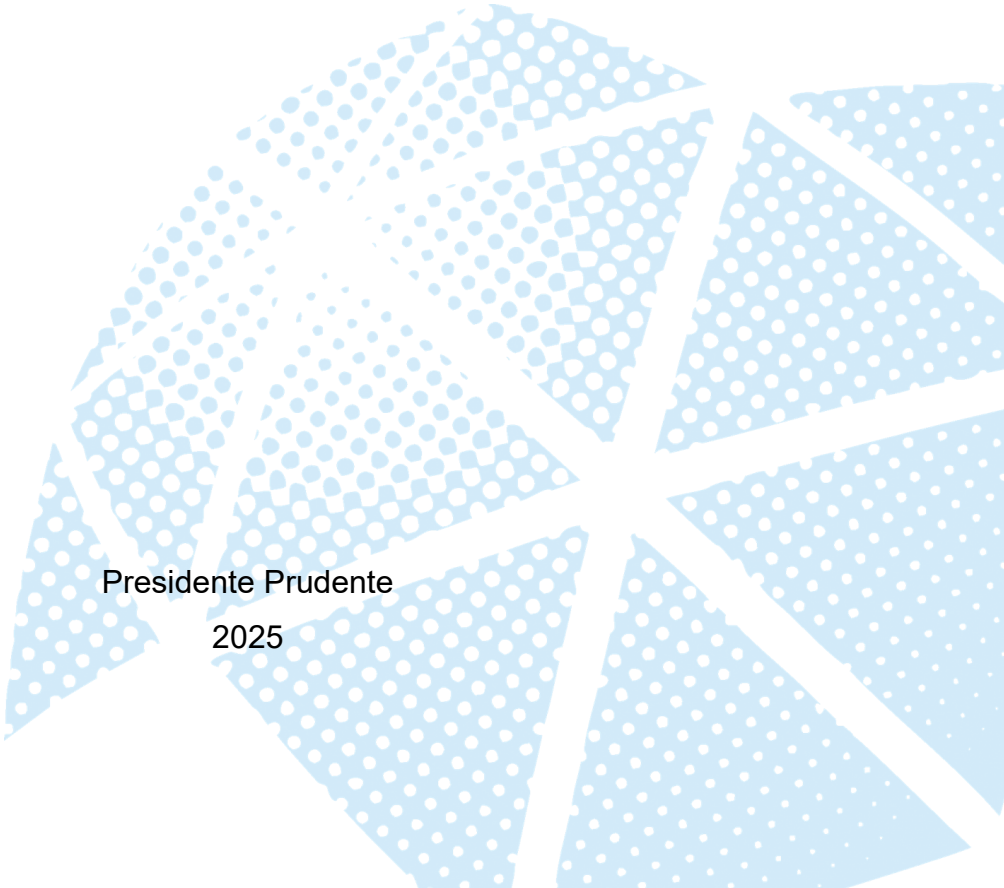


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

FERNANDA APARECIDA CAETANO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE MEDIADOR E FORMATIVO
NA RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA BÁSICA:**
Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Presidente Prudente
2025



FERNANDA APARECIDA CAETANO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE MEDIADOR E FORMATIVO
NA RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA BÁSICA:**

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

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

Presidente Prudente

2025

C128c

Caetano, Fernanda Aparecida

O coordenador pedagógico como agente mediador e formativo na
ressignificação do trabalho docente na escola básica : contribuições da teoria
histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica / Fernanda Aparecida

Caetano. -- Presidente Prudente, 2025

263 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

1. Coordenadores educacionais. 2. Mediação. 3. Formação continuada. 4.
Pedagogia crítica. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Título da tese: O coordenador pedagógico como agente mediador e formativo na ressignificação do trabalho docente na escola básica: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO**
Data: 25/01/2025 12:08:09 -0300
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
UNESP – Campus de Presidente Prudente

Prof. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais
UEM – Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima
UNESP – Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 28 de novembro de 2025.

Dedico este trabalho à todos os profissionais da educação, em especial, aos docentes que, com rigor profissional, comprometimento ético e sensibilidade social, contribuem para a construção de uma educação igualitária, justa e emancipatória, reafirmando, por meio de sua prática pedagógica, a necessidade do conhecimento científico na formação crítica e reflexiva de sujeitos e na promoção de uma sociedade mais consciente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, pela oportunidade de formação acadêmica e científica.

Ao Professor Doutor José Milton de Lima, pela oportunidade dada de ingressar neste programa e por suas colocações, ao meu orientador Professor Doutor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho pela orientação rigorosa, pela escuta atenta, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas e pela confiança depositada no desenvolvimento desta pesquisa e na minha trajetória acadêmica.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas reflexões e debates que contribuíram de forma significativa para a ampliação do olhar crítico sobre a educação e o trabalho docente.

Aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade, pela colaboração e pela partilha de saberes e experiências que tornaram possível a construção deste estudo.

À banca examinadora, pelas pertinentes contribuições que enriqueceram a versão final desta tese.

Aos colegas de pesquisa e grupo de estudos, pela convivência, pelo diálogo e pela troca de conhecimentos que fortaleceram este percurso formativo.

À minha família, principalmente minha mãe, pelo incentivo e apoio constante durante todo o processo.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a consolidação de minha formação acadêmica e pessoal.

“É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber) a discriminação social na e através da escola.”

(Vasconcellos, 2019, p. 129).

RESUMO

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa “*Processos formativos, infância e juventude*” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente. O problema de pesquisa centra-se na necessidade de reorientar a formação continuada de professores, superando práticas mecanicistas e espontaneístas por meio de fundamentação teórica crítica que possibilite uma compreensão mais ampla e profunda dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, estabelece como objetivo central analisar como o coordenador pedagógico, reconhecido como agente mediador no processo de formação continuada dos professores, pode possibilitar a ressignificação do trabalho docente em uma direção histórico-crítica, superando práticas mecanicistas e espontaneístas presentes na escola. O estudo está ancorado nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e defende a tese de que o trabalho docente mediado pelo coordenador pedagógico, quando amparado por base teórica crítica, possibilita a ressignificação da prática educativa. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa intervenção-formativa que visa compreender e analisar a realidade estudada a fim de transformá-la. Os dados foram analisados à luz do Materialismo Histórico-Dialético, de modo a apreendê-los como síntese das múltiplas determinações. A coleta de dados envolveu a elaboração e a implementação de um programa formativo junto aos docentes, utilizando questionários, relatos de encontros, entrevistas e observação de aulas, os quais foram categorizados com o uso da ferramenta de análise de similitude do programa Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – (IRAMUTEC) e analisados ao longo do processo de pesquisa. Como síntese dos resultados, destaca-se a necessidade da formação continuada em serviço na escola, a inserção de teorias pedagógicas críticas junto aos professores, o resgate e a valorização do professor como intelectual da educação. A título de considerações finais, sugere-se, a reorganização da matriz curricular dos cursos de Pedagogia como forma de subsidiar os docentes com conhecimentos teórico-críticos fundamentais, inerentes à sua prática, bem como formações específicas para o coordenador pedagógico numa perspectiva histórico-crítica. Evidencia-se, ainda, a necessidade de políticas públicas voltadas à formação, à atuação e ao provimento de cargo dos coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; mediação pedagógica; intervenção formativa na escola, formação professores.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line “*Formative processes, childhood, and youth*” of the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology, São Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente campus. The research problem focuses on the need to reorient teachers’ continuing education, overcoming mechanistic and spontaneous practices through a critical theoretical foundation that enables a broader and deeper understanding of teaching and learning processes. To this end, the main objective is to analyze how the pedagogical coordinator, recognized as a mediating agent in the process of teachers’ continuing education, can enable the re-signification of teaching work in a historical-critical direction, overcoming mechanistic and spontaneous practices present in schools. The study is grounded in the theoretical assumptions of Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy and defends the thesis that teaching work mediated by the pedagogical coordinator, when supported by a critical theoretical basis, enables the re-signification of educational practice. Methodologically, formative intervention research was adopted, aiming to understand and analyze the studied reality in order to transform it. Data were analyzed in the light of Historical-Dialectical Materialism, so as to apprehend them as a synthesis of multiple determinations. Data collection involved the design and implementation of a formative program with teachers, using questionnaires, reports of meetings, interviews, and classroom observations, which were categorized using the similarity analysis tool of the software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) and analyzed throughout the research process. As a synthesis of the results, the study highlights the need for in-service continuing education within the school, the incorporation of critical pedagogical theories among teachers, and the recovery and valorization of the teacher as an intellectual of education. In the final considerations, the study suggests the reorganization of the curriculum matrix of Pedagogy courses as a way to provide teachers with fundamental theoretical-critical knowledge inherent to their practice, as well as specific training for pedagogical coordinators from a historical-critical perspective. Furthermore, the need for public policies aimed at the training, professional practice, and appointment of pedagogical coordinators is emphasized.

Keywords: pedagogical coordinator; pedagogical mediation; formative intervention in schools; teacher training at school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Descritor “mediação; coordenador pedagógico”	24
Quadro 2 – Descritor “mediação; Teoria Histórico-Cultural”	30
Quadro 3 – Recorte do anexo I a que se refere o § 1º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022	39
Ilustração 1 – Gráfico de similitude inicial: Função e atuação do coordenador pedagógico	48
Ilustração 2 – Gráfico de similitude final: Função e atuação do coordenador pedagógico	52
Ilustração 3 – Ato mediado	56
Ilustração 4 – O processo dialético da pesquisa	66
Ilustração 5 – Matriz curricular	87
Gráfico 1 – Sexo dos sujeitos da pesquisa	88
Gráfico 2 – Idade dos sujeitos da pesquisa	89
Gráfico 3 – Escolaridade dos sujeitos da pesquisa	90
Gráfico 4 – Tempo de carreira no magistério público	90
Gráfico 5 - Tempo de carreira no magistério nesta escola	91
Gráfico 6 – Tipo de provimento no cargo	92
Gráfico 7 – Experiência maior dos sujeitos da pesquisa	92
Gráfico 8 – Considerações sobre a prioridade do trabalho dos sujeitos da pesquisa	93
Gráfico 9 – Contribuições do programa de formação para a prática docente	99
Gráfico 10 – Expectativa do processo de formação	101

Gráfico 11 – Conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural	102
Gráfico 12 – Conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica	104
Gráfico 13 – Contribuições da teoria para a sala de aula	106
Quadro 4 – Cronograma do programa de formação	111
Quadro 5 – Organização dos grupos para leitura prévia do texto	128
Quadro 6 – Organização dos grupos para leitura prévia do texto	136
Quadro 7 – Organização dos grupos para leitura prévia do texto	146
Quadro 8– Organização dos grupos para leitura prévia do texto	155
Quadro 9 – Épocas do desenvolvimento infantil e suas relações	159
Quadro 10 – Organização dos grupos para leitura prévia do texto	159
Quadro 11 – Cronograma de apresentações das aulas	183
Quadro 12 – Cronograma de apresentações das aulas	185
Quadro 13 – Vivência do conteúdo	186
Ilustração 6 – Atividade de representação por desenho de objetos com formas geométricas	187
Ilustrações 7 e 8 – Reconhecimento e representação dos objetos com as formas geométricas presente na sala de aula	187
Ilustrações 9 e 10 – Apresentação da obra de arte do autor citado	188
Ilustração 11 – Releitura e socialização da obra proposta no material	188
Ilustrações 12 e 13 – Jogo das formas geométricas e identificação do nome da forma relacionada à sua escrita convencional	189
Quadro 14 - Cronograma de apresentações das aulas	191

Ilustração 14 – Gráfico de similitude inicial: contribuições do conhecimento científico para a prática docente	198
Ilustração 15 – Gráfico de similitude final: contribuições do conhecimento científico para a prática docente	200
Ilustração 16 – Gráfico de similitude inicial: expectativa inicial	202
Ilustração 17 – Gráfico de similitude final: as expectativas foram atendidas?	203
Quadro 15 – Comparativo das expectativas dos docentes	203
Ilustração 18 – Gráfico de similitude inicial: conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural	204
Ilustração 19 – Gráfico de similitude final: conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural	206
Quadro 16 – Comparativo entre os conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural	206
Ilustração 20 – Gráfico de similitude final: conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica	209
Quadro 16 – Comparativo entre os conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica	210
Ilustração 21 – Gráfico de similitude inicial: maiores dificuldades	212
Ilustração 22 – Gráfico de similitude final: contribuições da teoria para a prática	215
Ilustração 23 – Gráfico de similitude inicial: características de um bom professor	219
Ilustração 24 – Gráfico de similitude final: características de um bom professor	221
Ilustração 25 – Gráfico de similitude: o “que” ensinar	229
Ilustração 26 – Gráfico de similitude: “como” ensinar	233

Ilustração 27 – Gráfico de similitude de participação	236
Ilustração 28 – Gráfico de similitude: aspectos positivos e negativos	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEIPEEthc	Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OASISBR	O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEB	Professor da Educação Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento e Finanças do Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O PONTO DE PARTIDA E O PONTO DE CHEGADA	21
2.1	O PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
2.2	O MAPEAMENTO DA TEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ANÁLISE INICIAL.....	23
2.3	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	35
2.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.....	59
3	O CAMINHO PERCORRIDO.....	69
3.1	A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
3.2	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
3.3	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	84
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
4	O MOVIMENTO E O PROCESSO DO PROGRAMA FORMATIVO	94
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	94
4.2	A PRÁTICA SOCIAL INICIAL COMO EXPRESSÃO DA REALIDADE APARENTE.....	97
4.2.1	Das contribuições do conhecimento científico para os professores e suas expectativas.....	99
4.2.2	O que sabem sobre a Teoria Histórico-Cultural?.....	101
4.2.3	O que sabem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica?.....	104
4.2.4	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.....	106
4.2.5	Os problemas na prática pedagógica e a ação docente inicial.....	109
4.3	A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA APROPRIAÇÃO DO SABER.....	111
4.3.1	Bloco 1 - Apresentação do projeto e expectativas dos docentes.....	115
4.3.2	Bloco 2 - A concepção de homem.....	117
4.3.3	Bloco 3 - Alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.....	125
4.3.4	Bloco 4 - A teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento...145	
4.3.5	Bloco 5 - Alguns pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	162

4.4	A INSTRUMENTALIZAÇÃO COMO UNIDADE DIALÉTICA ENTRE CONTEÚDO E FORMA.....	174
4.4.1	Bloco 6 - O "que" ensinar?.....	174
4.4.2	Bloco 7 - Como ensinar?.....	179
4.5	A CATARSE COMO SALTO QUALITATIVO DA CONSCIÊNCIA SINCRÉTICA À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA.....	184
5	O PONTO DE PARTIDA E O PONTO DE CHEGADA	196
5.1	PRÁTICA SOCIAL TRANSFORMADA.....	195
5.1.1	Das contribuições do conhecimento científico para os professores e suas expectativas a partir da teorização.....	196
5.1.2	Os conhecimentos apropriados sobre a Teoria Histórico-Cultural.....	204
5.1.3	Os conhecimentos apropriados sobre a Pedagogia Histórico-Crítica...208	
5.1.4	Os problemas da prática pedagógica e a ação docente a partir da teorização.....	212
5.1.5	Os avanços na prática educativa a partir da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.....	228
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
	REFERÊNCIAS	254
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL	261
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	263
	APÊNDICE C – ENTREVISTA	264

1 INTRODUÇÃO

Nossa preocupação com o aprender científico possui uma longa trajetória que se iniciou na graduação e, no decorrer dos anos, foi se ampliando com a apropriação de novos conhecimentos aliados à experiência profissional. Nesse processo, compreendemos que o aprender não se desvincula do ensinar e que deve ser construído em processo, respeitando a situação social e desenvolvimento dos sujeitos.

Quando iniciamos o mestrado em educação, nossa preocupação inicial visava à busca de aportes teóricos para compreender o processo de aprendizagem no contexto escolar. Tendo em vista que, até então, a nossa expectativa inicial era desenvolver uma metodologia de ensino que facilitasse o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, devido às nossas dificuldades no período em que atuamos como professora.

No mestrado, devido à amplitude do tema, delimitamos nosso objeto de pesquisa e optamos pela compreensão do processo de ensinar e aprender Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental, isso pelo fato de a disciplina ser vista, tanto pelos docentes quanto pelos alunos, como muito difícil e por se tratar de uma série/ano inicial do Ciclo I que passava e passa por avaliações externas até hoje.

Para a construção da dissertação, os dados foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, considerando que esse aporte nos ofereceu elementos suficientes para uma compreensão mais ampla acerca da temática estudada. Como síntese dos resultados daquela investigação, destacamos a necessidade de repensar a atividade de ensino; bem como a preocupação acerca da reorientação sobre o trabalho formativo dos professores, a fim de ressignificar o trabalho docente, com foco em um corpo teórico mais consistente, capaz de proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda dos processos de ensinar e aprender na escola em uma perspectiva crítica.

Para esta pesquisa de doutorado, justificamos a necessidade de refletir sobre formas de propor a reorientação do trabalho formativo do professor, tomando como problema de pesquisa o fato de que na escola em que atuamos como coordenadora, existem os horários destinados à formação continuada dos docentes, cujos encontros “pedagógicos”, realizados em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) pouco atendem às necessidades dos professores, haja vista que várias outras

atividades são propostas, tais como: palestras; cursos; reuniões, ou temáticas voltadas ao Currículo Paulista e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais atividades contribuem, de certa forma, para ampliar o conhecimento do professor, mas não se configuram como formação crítica dos professores da escola e pouco favorecem a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula e na escola, as quais devem se pautar em um viés crítico e transformador.

Somado a isso, diante das demandas inseridas no cotidiano escolar, várias tarefas são postas a este profissional, que, muitas vezes, se torna um solucionador de problemas pontuais e suas atribuições acabam se perdendo nesse processo, o que contribui para que o seu trabalho se torne mecânico e alienado.

A partir de um mapeamento sobre a temática e como relevância acadêmica, notamos a existência de uma lacuna, no que tange aos estudos sobre o coordenador pedagógico como agente mediador. Além disso, pautado em uma perspectiva crítica, considerando a sua condução da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, tendo em vista compreendermos a realidade do coordenador pedagógico como sujeito mediador crítico no processo de formação continuada e na ressignificação do trabalho dos professores na escola, utilizamos como fonte de buscas, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (OASISBR).

Nos três repositórios, utilizamos como filtro de pesquisas, teses e dissertações, em programas de pós-graduação em Educação, na área de Ciências Humanas, nos anos de 2000 a 2020, período considerável para identificarmos o que foi superado e o que precisava ser investigado acerca da temática estudada. Buscamos os descritores que apareciam no título do trabalho ou no assunto principal.

O primeiro descritor foi composto pelas palavras “mediação”; “coordenador pedagógico”, para compreendermos como o conceito de mediação tem sido relacionado ao coordenador pedagógico. No segundo descritor, pesquisamos os termos “mediação”; “Teoria Histórico-Cultural”, a fim de entendermos como o conceito tem sido estudado a partir deste referencial teórico; e no terceiro, os termos “mediação”; “coordenador pedagógico”; “Teoria Histórico-Cultural”, visando, assim,

apreender o que as pesquisas dizem sobre as relações entre esses termos, tendo em vista que são elementos centrais da nossa tese.

Como síntese das pesquisas, no primeiro descritor, notamos que há uma lacuna revelada na ausência de estudos aprofundados sobre o conceito de mediação na perspectiva histórico-cultural quando se discute o papel do coordenador pedagógico como agente mediador na formação continuada e/ou na ressignificação do trabalho docente, que é o objetivo central da nossa tese.

No segundo descritor, podemos dizer que a mediação aparece como elo entre o sujeito e objeto, possibilitando novas formas de pensar, entretanto não possui relações com a atuação do coordenador pedagógico e não traz a mediação enquanto a interposição entre estímulo e resposta que provoca a mudança no comportamento e nas formas de pensar do sujeito.

No que se refere ao terceiro descritor, interpretamos que muitos trabalhos que se relacionavam ao coordenador pedagógico tratavam de formação continuada, ações, atribuições, desafios, competências e funções, e, quando se tratava do conceito de mediação, relacionavam-se ao docente, conceitos, materiais, recursos etc., e, na Teoria Histórico-Cultural, os trabalhos apresentavam outras vertentes, não relacionadas ao profissional em questão.

De acordo com esses dados iniciais, notamos a ausência de estudos direcionados ao coordenador pedagógico, como agente mediador, com base na perspectiva Histórico-Cultural em termos de formação e ressignificação do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando o espaço de formação continuada para tanto.

Pretendemos, portanto, em nível de doutorado, como objetivo geral, analisar como o coordenador pedagógico, como agente mediador, no processo de formação continuada dos professores, contribui para a ressignificação do trabalho docente em uma direção histórico-crítica, com vistas à superação de práticas naturalizantes, espontaneístas e tecnicistas na escola.

Além de possibilitar um novo olhar a respeito da formação continuada de professores na escola e sobre a contribuição desse profissional para tal, defendemos a tese principal de que o trabalho docente, tendo o coordenador pedagógico como agente mediador desse processo, a partir da perspectiva Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita o direcionamento e a ressignificação do

trabalho do professor por meio da conscientização acerca dos processos de ensinar e aprender na escola, mediante um processo formativo.

Para o desenvolvimento da tese, adotamos a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski¹ e colaboradores, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e demais estudiosos, tendo em vista a necessidade de destacar os aspectos do ensinar e do aprender na escola e a importância do papel do coordenador pedagógico como agente mediador na formação docente e na organização dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na escola.

Para tanto, utilizamos a lógica dialética, presente no Materialismo Histórico-Dialético, como orientação dos pensamentos da pesquisadora e como caminho para a análise dos dados da pesquisa formativa-interventiva, realizada junto aos professores na escola onde desenvolvemos a investigação.

Nessa direção, considerando o movimento dialético da teoria, procuramos, além de utilizá-lo na análise dos dados, trazê-lo na escrita desta tese, justamente por acreditarmos que o processo de conhecimento se dá na objetivação e apropriação da cultura construída historicamente.

Nesta escrita, consideramos uma das possibilidades metodológicas organizadas por Gasparin (2012) com base nos estudos de Saviani (2024) sobre o método histórico-crítico na educação escolar. Vale ressaltar que esta organização se dá para fins de escrita, tendo em vista que são momentos interligados na construção do trabalho de produção do conhecimento, salientando que sua evolução se dá ao longo de todo o processo investigativo.

Para melhor compreensão do percurso de pesquisa, esta tese está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais, conforme descrito a seguir.

No capítulo 1, detalhamos todo o problema de pesquisa, bem como o estado da arte e o papel do coordenador pedagógico e suas contribuições como agente mediador na formação continuada² do professor.

No capítulo 2, destacamos a metodologia da pesquisa, o percurso metodológico, a caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos.

¹ Utilizaremos, no decorrer do texto, a nomenclatura traduzida e utilizada no Brasil “Vigotski”, em todas as passagens e textos que se relacionam ao autor.

² Utilizamos formação continuada, por entendermos ser um processo dialético que não se esgota, já que o conhecimento sempre é superado por incorporação.

No capítulo 3, aprofundamos todo o processo do programa formativo, levando em conta os momentos dialéticos propostos por Saviani (2024) e incorporados na didática por Gasparin (2012) na organização do programa formativo desenvolvido junto aos docentes.

Ao tomar a realidade dos sujeitos como ponto de partida, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, torna-se possível apreender a realidade em suas múltiplas determinações impulsionando, a formação de uma consciência crítica dos sujeitos envolvidos sobre a realidade imediata, considerando o movimento dialético entre instrumentalização, catarse e prática social final.

Segundo Saviani (2024), esse percurso organiza-se em momentos dialéticos articulados entre si, nomeados de “prática social inicial”, que representa o ponto de partida, marcada pela realidade aparente. Diante disso, nos pautamos nos dados levantados no questionário inicial sobre todo o processo da pesquisa, envolvendo os conhecimentos que os docentes já dispunham sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como os problemas enfrentados na sua prática pedagógica.

Posteriormente, realizamos o estudo da teoria, levando em conta as pontuações postas pelos docentes, e identificamos a problematização levantada por eles, relacionada aos aspectos que envolvem o “que” e “como” ensinar.

Além disso, discorremos sobre o processo de análise e possibilidade de superação desta problematização por meio da teoria, tendo o coordenador pedagógico como agente mediador. Visualizamos isso na instrumentalização, por ser o momento em que o conhecimento foi posto para ser sistematizado e apropriado pelos professores.

O momento catártico foi apreendido com mais profundidade durante a entrevista realizada com três docentes, a fim de entendermos como se deu o salto qualitativo na apropriação de conhecimento a partir da teoria, movimento de transformação que veio acontecendo durante todo o processo interventivo, e não apenas neste momento catártico. Isso é importante salientar, pois a catarse é o ápice que indica a transformação que vem ocorrendo com o sujeito ao longo do processo interventivo-formativo.

No capítulo 4, compreendemos a prática social final, estabelecendo relações entre os dados do questionário inicial e final, com a finalidade de apreendermos o processo comparativo de conscientização entre os conhecimentos

iniciais e os apropriados ao término do programa de formação, além dos avanços na prática pedagógica. Ressaltamos, nesse contexto, que utilizamos a palavra “término” para fins de escrita, já que se trata de um processo dialético que não se esgota e mantém-se na escola, mesmo com a finalização da escrita da tese, pois a vivência formativa, carregada de pensamento crítico, é introjetada pelos sujeitos em sua prática pedagógica e, de certa forma, também em sua vida social.

Nas considerações finais, apresentamos esse movimento de apropriação de conhecimento da pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica, bem como o resumo dos dados levantados durante o percurso e as possibilidades de superação. Assim como, à guisa de síntese dos resultados, defendemos a tese de que o coordenador pedagógico, enquanto agente mediador histórico-crítico, utilizando o espaço de formação continuada do docente, pautado em uma perspectiva crítica da pedagogia e da psicologia, contribui para a ressignificação tanto do trabalho do professor quanto do seu próprio como coordenador, no sentido de superar teorias e práticas naturalizantes, espontaneístas, mecanicistas e alienadas.

Entretanto, ainda temos alguns obstáculos a serem superados, dentre eles, a reorganização da matriz curricular dos cursos de pedagogia, já que nossas pesquisas mostraram que os docentes não tiveram acesso aos conteúdos deste referencial teórico na graduação e nem sobre quais são as funções do coordenador pedagógico na escola e suas contribuições na prática docente, conteúdos que também são fundamentais na graduação, tendo em vista que esse conhecimento é uma das condições para atuar como coordenador pedagógico de uma instituição.

Ademais, reforçamos a necessidade de formações específicas para o coordenador pedagógico, que deem subsídios teóricos e histórico-críticos fundamentais para sua ação e atuação, bem como mudanças nos critérios para o provimento de cargo deste profissional, podendo ser por meio de provas de conhecimentos e títulos que valorizem os conhecimentos e o mérito do candidato, assim como eleições, para que o cargo não fique à mercê da mera indicação do superior imediato presente na escola.

Ainda, defendemos que a organização de um currículo municipal com base neste corpo teórico se torna indispensável, para que se desenvolva um trabalho sistematizado e sequenciado, tudo isso atrelado a mudanças nas políticas públicas voltadas à educação escolar.

2 O PONTO DE PARTIDA E O PONTO DE CHEGADA

O presente capítulo tem por objetivo central apresentar o propósito da pesquisa que consiste em compreender como o coordenador pedagógico, como agente mediador, pode ressignificar o trabalho docente, com vistas à superação de práticas naturalizantes e espontaneístas, pautadas no pressuposto teórico da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando o espaço de formação continuada como locus privilegiado de intervenção.

Para tanto, realizamos um mapeamento sobre o tema, para identificarmos o que há de sistematizado em pesquisas e, dessa forma, comprovamos o aspecto inédito da temática.

Discutiremos, também, o papel do coordenador pedagógico e apresentaremos o processo de formação continuada dos docentes de uma escola pública proposto para este trabalho de tese.

2.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Definimos como problema de pesquisa, o fato de que os encontros de ATPC não têm contribuído para uma formação crítica dos professores da escola e pouco favorecem a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula, pois, mesmo que existam os horários destinados à formação continuada dos docentes, os encontros “pedagógicos”, pouco atendem as necessidades de formação pedagógica.

Definimos como problema de pesquisa, o fato de que os encontros de ATPC não têm contribuído para uma formação crítica dos professores da escola e pouco favorecem a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula, pois, mesmo que existam os horários destinados à formação continuada dos docentes, os encontros “pedagógicos” pouco atendem às necessidades de formação pedagógica.

Observamos que, nesses momentos, várias atividades são propostas, tais como palestras, cursos, reuniões, que contribuem, de certa forma, para ampliar o conhecimento do professor, mas não se configuram como formação que, de fato, atenda às necessidades postas nas suas práticas educativas na escola.

A justificativa deste estudo e da investigação se dá a partir da necessidade de se pensar em práticas formativas a partir do ponto de vista do coordenador pedagógico, reconhecido enquanto agente mediador do processo de formação do

professor, com vistas à reorientação do trabalho docente a partir da própria realidade escolar, contribuindo para a sua transformação, por meio da apropriação teórica crítica e da conscientização dos professores, utilizando o espaço de formação continuada como via legítima de mudança.

A nossa tese se debruça sobre a questão de como o coordenador pedagógico, como agente mediador, a partir de um processo formativo ancorado da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita a resignificação do trabalho docente com vistas à transformação da realidade escolar.

Como já mencionamos no início desta tese, em nossa dissertação de mestrado destacamos a necessidade de repensar a atividade de ensino, bem como a preocupação acerca da reorientação sobre o trabalho formativo dos professores, a fim de resignificar o trabalho docente, com foco em um corpo teórico mais consistente, capaz de proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda dos processos de ensinar e aprender na escola em uma perspectiva crítica e humanizadora.

Somando-se a isso, estando na função de coordenadora pedagógica, notamos que a escola possui muitos materiais didáticos que, por vezes, não atendem a realidade da sala de aula; as formações continuadas pouco interferem nas necessidades dos docentes, pois nestes horários acontecem cursos, palestras, reuniões, sendo que pouco tempo resta para estudos e discussões dos reais problemas da sala de aula e apropriação de teorias pedagógicas críticas que ajudem os professores a repensarem suas práticas pedagógicas na instituição escolar.

Portanto, neste trabalho de doutorado, pretendemos utilizar esse espaço de formação da escola, principalmente os momentos de ATPC, para propormos estudos teóricos que vão subsidiar a prática do professor, a fim de resignificar o seu trabalho, a partir de possibilidades teórico-metodológicas que superem práticas naturalizantes, espontaneístas e tecnicistas.

Ademais, considerando a ação do coordenador pedagógico como agente mediador, com vistas à transformação da realidade escolar, por meio do conhecimento teórico, como forma de possibilitar um trabalho mais consciente por parte do professor e, conseqüentemente no aprendizado dos alunos em uma perspectiva crítica, que, em suma, visa à superação por incorporação, dos saberes espontâneos por saberes elaborados pela via do conhecimento teórico ancorado nas reflexões sobre as demandas da prática educativa.

2.2 O MAPEAMENTO DA TEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ANÁLISE INICIAL

O presente subitem tem por objetivo apresentar o mapeamento realizado sobre o conceito de “mediação” na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural atrelado à atuação do coordenador pedagógico, a fim de compreendermos a produção de conhecimento e as pesquisas nesta área, realizadas nos últimos 20 anos, período considerável para identificarmos o que foi superado e o que precisa ser investigado acerca da temática estudada.

Dessa forma, para o levantamento de estudos e publicações sobre o conceito de mediação, utilizamos três descritores, em três bancos de dados distintos, objetivando mapear as pesquisas realizadas envolvendo o conceito citado em teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Utilizamos como fonte de buscas, as seguintes plataformas: o “Banco de Teses e Dissertações da CAPES”, a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e “Portal Brasileiro de Publicações e dados científicos em acesso aberto (OASISBR)”.

Nos três repositórios, utilizamos como filtro de pesquisas, teses e dissertações, em programas de pós-graduação em educação na área de ciências humanas nos anos de 2000 a 2020, utilizando os critérios em que os descritores apareciam no título do trabalho ou como assunto principal.

O primeiro par de descritores pesquisados foi “mediação; coordenador pedagógico”, para compreendermos como o conceito de mediação tem sido relacionado a este profissional. No banco de teses e dissertações da CAPES, constatamos 984 pesquisas, sendo 642 dissertações e 342 teses, de modo que foram selecionados 5 trabalhos de acordo com os critérios pontuados para inserção de trabalhos em nossa pesquisa.

Na BDTD, identificamos 147 pesquisas, sendo 93 dissertações e 54 teses, selecionando apenas 3 trabalhos coerentes com o nosso objeto de estudo; já no OASISBR, encontramos 31 pesquisas, sendo 21 dissertações e 6 teses e selecionamos 5 trabalhos para compor nosso corpus de análise.

Considerando os trabalhos que se repetem nos repositórios pesquisados, somaram-se 8 trabalhos, dos quais 5 são dissertações e 3 teses, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1- Descritor “mediação; coordenador pedagógico”

Autor e Título	Ano	Instituição de ensino	Modalidade	Repositório
Pattaro, Rita de Cassia ventura. O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral.	2013	Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	Dissertação	CAPES
Mosquini, Juliane do nascimento. A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.	2019	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente).	Tese	CAPES/BDTD/OASISBR
Henriques, Joselene Rodrigues. Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso.	2019	Universidade Metodista De Piracicaba.	Tese	CAPES
Sousa, Leiva Rodrigues de. A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.	2014	Universidade do Estado do Pará.	Dissertação	CAPES
Goncalves, Rosy. Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora.	2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	Dissertação	CAPES/OASISBR
Bezerra, Edneide da Conceição. A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização.	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese	BDTD/OASISBR
Oliveira, Érica Franco de. O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis.	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	OASISBR
Corrêa, Wilian Cândido. Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos.	2015	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	OASISBR

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Dentre os trabalhos encontrados, Sousa (2014) destaca a importância de uma formação docente em serviço voltada para as necessidades dos docentes, que emergem do contexto escolar e podem ser mediadas pelo coordenador pedagógico.

A autora ainda acrescenta que não é uma prática escolar concreta ou repetitiva que assegura a formação, tendo em vista que é necessário criar um percurso formativo por meio de vivências, pois “a oportunidade de exercer vivências em itinerários formativos requer considerar os cenários em que a prática profissional do professor se efetiva” (Sousa, 2014, p. 104), sendo a escola esse local em que essas vivências são oportunizadas.

A autora destaca o conceito de mediação defendida por Placco e Souza, (2008, *apud* Sousa, 2014) salientando que,

Esta, entendida na perspectiva vigotskiana, investiga os conhecimentos que os professores dominam para realizar uma intervenção propositiva, com o intuito de favorecer a reorganização de seus conhecimentos de modo a alcançar patamares mais elevados ao transitar de forma processual a estágios de conhecimentos mais aprimorados (Placco; Souza, 2008, *apud*, Souza, 2014, p. 112).

Percebemos neste trecho que a mediação está mais relacionada ao processo interativo do que à superação por incorporação de um pensamento por meio da relação com o outro, no caso, o coordenador pedagógico, como agente desse processo. Assim, a autora coloca em evidência a importância deste profissional na formação “centrada na escola” como meio de auxiliar os professores na resolução das problemáticas enfrentadas no dia a dia, apontando que uma das funções do coordenador pedagógico está relacionada ao aspecto formativo.

A base das atividades de formação é o conjunto de questões específicas do cotidiano do grupo da unidade educativa em que atua. Ele ajuda a diagnosticar os obstáculos que os professores encontram para chegar a sua própria solução de forma contextualizada e qualificada (Souza, 2014, p.114).

A pesquisadora prossegue com suas colocações acerca da atuação e das funções do coordenador pedagógico no processo formativo centrado na escola, mas não aprofunda o conceito de mediação na discussão. Conclui que o coordenador pedagógico contribui e favorece mudanças na prática docente e no cotidiano escolar, existindo uma necessidade permanente da reconstrução do aspecto formativo na escola (Souza, 2014).

Os estudos de Patarro (2013) vão tratar do coordenador enquanto mediador da práxis docente voltada à escola de tempo integral. Evidencia que o coordenador é o profissional que vai atuar na mediação da relação teoria e prática docente, entendendo por práxis como a relação que o homem estabelece com a sociedade em sua totalidade e que a práxis do professor pode ter o coordenador como agente mediador.

Para essa discussão, a autora traz o conceito de instrumentos e signos utilizados por Vigotski (2007) para discutir o conceito de mediação, afirmando que,

Seja pelos instrumentos ou pelos signos, a mediação ocorre do social para o individual, pois o homem constitui-se nas relações sociais travadas no contato com o outro, que por sua vez, constitui-se também como mediador do conhecimento construído e acumulado ao longo da história humana (Patarro, 2013, p. 76).

A autora reafirma que, nas relações sociais que permeiam o ambiente escolar, o coordenador é o profissional cuja função é mediar a práxis do professor. Reitera que,

[...] isso não significa, entretanto, que o coordenador pedagógico seja capaz de, sozinho, modificar a realidade escolar em que está inserido, mas sim, que cada um nesse espaço precisa tomar para si os conhecimentos norteadores para uma atuação responsável e comprometida com a formação das novas gerações (Patarro, 2013, p. 77).

Nessa condição, ganha destaque a importância das interações no contexto escolar tendo o coordenador como agente mediador, pautado por um corpo teórico consistente que contribua com um ensino de qualidade. Destarte,

Essa intencionalidade é exigida como condição para a atuação do coordenador pedagógico como mediador no contexto escolar, que precisa conceber sua prática em função de diversos aspectos, dentre os quais estão: a própria formação, concepções e valores; a racionalidade constitutiva do contexto escolar em que está inserido; os sujeitos desse contexto e, finalmente, as orientações e pressupostos que concebem a formação do ser humano em suas multidimensões (Patarro, 2013, p. 78).

A partir desse viés, a autora discute o papel do coordenador enquanto mediador da práxis docente no ensino integral, que é o foco maior do trabalho. Percebemos, aqui, a necessidade do direcionamento de um trabalho formativo que considere um corpo teórico consistente e que direcione o trabalho docente como um

todo e não apenas como o referencial teórico de uma pesquisa. Além disso, a autora destaca a necessidade de um processo formativo para o coordenador aliado a um modelo educacional consistente teórica e metodologicamente.

Gonçalves (2020) busca, em seu trabalho, tematizar experiências estéticas em um processo formativo com professores da educação infantil, mediados pelo coordenador pedagógico.

A autora cita a “mediação” em uma perspectiva de ponte entre um objeto do conhecimento e outro, a partir da análise da sua própria prática no processo de formação continuada em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - (HTPC)³. A concepção de mediação aparece no excerto destacado a seguir:

Acredito que a mediação da linguagem cinematográfica no processo formativo pode ensinar a olhar para nossa rotina e para o outro com olhar mais sensível e acolhedor, desvinculando nossas práticas de ações realizadas no “modo automático” (Gonçalves, 2020, p.131).

“Agora compreendo que faço a mediação do encontro entre os estudos e os envolvidos nesse processo” (Gonçalves, 2020, p. 165). Dessa maneira, notamos, portanto, que, o conceito de mediação não aparece de maneira mais detalhada e aprofundada, e, sim, como significações da própria reflexão da autora.

Mosquini (2019) aborda a mediação do coordenador pedagógico na disciplina de matemática, considerando o conceito de mediação proposto por Vigotski (2007), o autor salienta que:

A mediação pode ser definida, portanto, como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma dada relação. Essa relação, ao invés de ocorrer de forma direta, passa a ser mediada por esse elemento (Mosquini, 2019, p. 63).

Os elementos mediadores, portanto, possibilitam que as relações se tornem mais complexas, complexificando o pensamento e ações do sujeito. Notamos aqui que o conceito de mediação é mais que uma ponte, e, sim, um estímulo que possibilita a transformação do pensamento, portanto, o desenvolvimento se dá na superação das contradições entre as formas primitivas e superiores de pensamento.

³ No decorrer desse trabalho adotamos a nomenclatura de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) utilizada no município em que ocorreu a pesquisa.

A autora parte dessa concepção para entender o coordenador como sujeito que vai atuar como agente mediador na prática docente no ensino da matemática. Tal estudo busca direcionar a prática para o ensino da matemática, entretanto, em seu processo formativo não toma como referencial central a perspectiva Histórico-Cultural, mas, sim, se ampara sobre as concepções que norteavam a formação de professores tais como, “[...] os conceitos subjacentes à formação de professores estão estritamente determinados pelos conceitos de escola, ensino e currículo que prevalecem em cada época” (Mosquini, 2019, p. 68).

A autora conclui que a mediação vista como problematização da prática traz contribuições para o conhecimento profissional, o aperfeiçoamento da prática e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática (Mosquini, 2019).

Em sua pesquisa, Oliveira (2021) aborda sobre a mediação curricular assumida pela coordenadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em como tal conceito é compreendido nesse contexto.

Entende que “a mediação do currículo é aquela, que juntamente à articulação do projeto político pedagógico da escola, está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem”, (Oliveira, 2021, p. 46). Nesse sentido, a autora utiliza a terminologia “mediação” proposta no dicionário e a define como “mediar, agir como mediador, intervir, intermediar e relacionar são ações que aparecem associadas às acepções de mediação” (Oliveira, 2021, p. 46).

A autora enfatiza, ainda, que o conceito está relacionado com a interação entre as pessoas e /ou objetos, entendendo que “a coordenadora pedagógica através da relação com os professores e as professoras intervém, age na construção do currículo da EJA” (Oliveira, 2021, p. 46), não aprofunda as discussões acerca do conceito de mediação e aponta que o currículo pode contribuir com práticas de ensino que dialoguem com as necessidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Bezerra (2009) discute a ação do coordenador pedagógico da EJA na mediação do trabalho docente na alfabetização. Para tanto, discute a mediação como fundamental para a compreensão do processo de formação dos professores, salienta que a mediação é “categoria chave no processo de compreensão da concepção de aprendizagem da abordagem sócio-histórica deve ser compreendida como elemento intermediador entre o objeto de conhecimento e o sujeito que aprende” (Bezerra, 2009, p. 44).

A autora entende a mediação como o terceiro elemento entre o sujeito e objeto do conhecimento, que vai possibilitar a transformação do pensamento. Assim, aprofunda a discussão do conceito ao discorrer sobre a alfabetização na EJA em uma abordagem qualitativa de estudo de caso. Conclui que a identidade profissional do coordenador pedagógico ainda não está definida, sendo necessária uma ampliação dos estudos sobre o papel e atuação desse profissional na escola.

Corrêa (2015) discorre, ainda, sobre a mediação do coordenador pedagógico na formação de professores da EJA, cita que utiliza a mediação na perspectiva Histórico-Cultural, enfatizando as relações sociais entre o coordenador e os professores, professores e alunos e objetos do conhecimento, porém, não aprofunda os estudos sobre o conceito. Considera que existe a necessidade de compreender e direcionar a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva, viabilizando o trabalho coletivo, de modo a superar a mera análise das práticas docentes.

Por fim, Henriques (2019) discute a mediação do coordenador pedagógico centrada na escola na perspectiva do professor reflexivo, que segundo ela,

surge da crítica à perspectiva da racionalidade técnica, concebendo o ensino como uma atividade altamente complexa, na qual são vivenciadas cotidianamente situações imprevistas, ambíguas, conflitantes e em constante mutação, para as quais não há soluções definidas (Henriques 2019, p.20).

Nesse sentido, a formação se dá no contexto da própria prática. Cita o conceito enfatizando a importância das relações e destaca a importância de o coordenador atuar no processo de formação continuada como parte do desenvolvimento profissional do docente.

Em síntese, no primeiro descritor totalizaram 8 trabalhos, alguns tratam a mediação do coordenador pedagógico enquanto parte fundamental de direcionamento do trabalho docente por meio de um processo de formação continuada, como em Mosquini (2019), Souza (2014), Patarro (2013), Henriques (2019), Gonçalves (2020), Bezerra (2010), Corrêa (2015), Oliveira (2021).

Os trabalhos, porém, são direcionados às vertentes e objetos do conhecimento distintos, tais como o ensino da matemática (Mosquini, 2019); Educação de Jovens e Adultos (Bezerra, 2010; Corrêa, 2015; Oliveira, 2021); escola

em tempo integral (Patarro, 2013); educação infantil (Gonçalves, 2020); e desenvolvimento do profissional docente (Henriques, 2019).

Compreendemos que, no que se refere à esse descritor, há uma lacuna com a ausência de estudos aprofundados sobre o conceito de mediação na perspectiva Histórico-Cultural quando se discute o papel do coordenador pedagógico como agente mediador na formação continuada e/ou na ressignificação do trabalho docente, que é o objetivo central da nossa tese.

Destacam a necessidade de uma reorientação no aspecto formativo do docente, mas não citam a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico, epistemológico e metodológico para tomar como base essa formação tendo o coordenador pedagógico como agente mediador, com vistas à ressignificação do trabalho docente.

No segundo descritor, pesquisamos os termos “mediação; Teoria Histórico-Cultural”, com a finalidade de compreendermos como o conceito tem sido estudado neste referencial teórico.

No banco de teses e dissertações da CAPES, constatamos 1293 pesquisas, sendo 849 dissertações e 444 teses, das quais foram selecionados 3 trabalhos. Na BDTD, identificamos 235 pesquisas, sendo 159 dissertações e 76 teses e foram selecionados 4 trabalhos; no OASISBR, encontramos 23 pesquisas, sendo 14 dissertações e 7 teses e 1 trabalho selecionado. Ainda, excetuando-se alguns trabalhos que se repetem, consideramos 7 pesquisas, sendo 3 dissertações e 4 teses, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2- Descritor “mediação; Teoria Histórico-Cultural”

Autor e Título	Ano	Instituição de ensino	Modalidade	Repositório
lizzi, Maria Sandreana salvador da silva. O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino.	2020	Universidade Estadual de Maringá	Tese	CAPES
Souza, Marcia Guimaraes oliveira de. A mediação no curso de pedagogia-EAD: um estudo na perspectiva histórico-cultural.	2013	Universidade de Uberaba	Dissertação	CAPES

Melo, Hilce Aaguiar. Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural.	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese	CAPES
Bianchini, Angelo Rodrigo. Mediação midiática e teoria histórico-cultural: aproximações pedagógicas	2011	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese	BDTD
Sousa, Daniela Rodrigues de. Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural.	2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Tese	BDTD
Faria, Luciana. Mediação Escolar no Ensino da Matemática: Unidade entre Teoria e Prática na Perspectiva Histórico-Cultural	2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	Dissertação	BDTD/OASISBR
Andrada, Luana Pimenta de. O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica	2006	Universidade de Brasília	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Andrada (2006) discute a mediação na ação docente, definindo-a como

“[...] a ação de interposição, de colocar-se no meio. Nesta perspectiva, a ideia do professor como agente mediador, traz a imagem daquele que se coloca entre o aluno e o conhecimento, fazendo um elo entre ambos [...]”, (Andrada, 2006, p. 108),

Tal dinâmica vai possibilitar a transformação do pensamento, sendo nessa direção a caracterização da mediação no trabalho docente.

Nessa perspectiva, o papel do professor enquanto sujeito mediador cria possibilidades de desenvolvimento dos alunos por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Lizzi (2020) discute a mediação dos conceitos teóricos no desenvolvimento do pensamento enquanto forma de organização de ensino, superando práticas pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas.

Para análise e compreensão dos dados, a autora utiliza os princípios da dialética e coloca o conceito como [...] “o processo de mediação entre as partes e o

todo, e do todo para as partes bem como das relações mais complexas, impossíveis de serem compreendidas a partir da análise” (Lizzi, 2020, p. 36), sendo necessária a compreensão do concreto pela mediação do abstrato. Aqui, o conceito de mediação envolve como os conceitos podem transformar as formas de pensamento.

Na discussão de Souza (2013), a mediação aparece enquanto forma de organização no ensino dos cursos de pedagogia na modalidade Ensino a Distância (EAD). Considera a mediação como essencial no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a relação dialética entre conhecimento e desenvolvimento.

Segundo a autora,

Consideramos a mediação como fator intrínseco ao processo ensino e aprendizagem. A qual independe da modalidade de ensino praticada pelas instituições e, conforme os preceitos vigotskianos, é um processo de intervenção de elementos mediadores classificados em signos e instrumentos. Esses elementos são o resultado de um processo que se dá em nível social e histórico, ou seja, são constituintes de uma cultura. (Souza, 2013, p. 19)

Partindo desse pressuposto, o professor, enquanto organizador do ensino, pode possibilitar a mediação didático-pedagógica nesta modalidade, entretanto conclui que a própria EAD limita as possibilidades de mediação didático-pedagógica, visto que as atividades e o ensino estão submetidos às determinações verticalizadas que fragmentam a atuação do professor (Souza, 2013).

Melo (2016) situa a mediação enquanto estratégia necessária na inclusão de alunos com deficiência intelectual contribuindo com o seu desenvolvimento, já que, a partir desse conceito, a organização do ensino pode ser feita de maneira intencional, favorecendo a inclusão escolar. “Nesse sentido, o conceito de mediação (via trabalho pedagógico intencional) se insere como uma importante chave para a humanização sócio-histórica dos alunos” (Melo, 2016, p. 34).

A autora reitera que a mediação é a práxis necessária no apoio à inclusão, devendo articular-se em todo o processo da dinâmica escolar, dentre os quais, destacam-se os recursos e as estratégias pedagógicas na situação de superação da exclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Bianchinni (2011) entende a mediação dos recursos midiáticos na EAD como possibilidade pedagógica no desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Aponta que a mediação entre sujeito, objeto, cultura possibilita o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e isso se dá na relação entre ensino e aprendizagem, em específico, no trabalho educativo.

Com isso, “o próprio ato da mediação, que deve ser realizado, neste caso, com base em elementos que implicam o desenvolvimento do psiquismo humano, como por exemplo, o conceito de zona de desenvolvimento e atividade” (Bianchini, 2011, p. 117). Notamos, aqui, que o autor parte do conceito de mediação para discutir o ensino intencional como propulsor do desenvolvimento com apoio dos recursos midiáticos.

Já Sousa (2019) compreende a tecnologia como processo de mediação no trabalho docente e suas interferências na humanização e/ou alienação no trabalho do professor. Define a mediação como um terceiro elemento entre homem-mundo que, ao interligar-se, transforma-os dialeticamente, ou seja,

A mediação semiótica, processo de mediação ligado ao valor semiótico do signo, permite o intercâmbio social por meio das linguagens e dos sistemas de generalizações, que são genuinamente atos do pensamento dialético que ocorrem entre grupo social e indivíduo (Sousa, 2019, p.28).

Nesse sentido, o significado, portanto, como uma construção social é uma expressão direta do pensamento que vai modificando na medida em que é mediado por signos. Partindo dessa premissa, o autor destaca as tecnologias como elementos mediadores que podem humanizar ou alienar o trabalho do professor.

Por fim, Faria (2019) concebe a mediação do professor no ensino da matemática como forma de possibilitar o desenvolvimento do aluno em um processo dialético entre o ensinar e o aprender.

Assim, acredita que a qualidade da mediação por meio dos signos contribui para o desenvolvimento psíquico dos alunos (Faria, 2019). Acrescenta que,

[...] os trabalhos voltados à concepção epistemológica docente revelam que a intencionalidade e a mediação no processo educativo são condições para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, por meio do planejamento dos conteúdos, das ações didáticas e saberes historicamente sistematizados, diferenciando qualitativamente a educação escolar dos processos informais, assistemáticos e cotidianos (Faria, 2019, p. 28).

Dessa forma, a mediação está profundamente atrelada ao desenvolvimento das capacidades máximas dos estudantes, desde que articulada de maneira intencional e consciente.

Por fim, conclui que a falta de articulação entre teoria e prática, a limitação de recursos tecnológicos e a alienação do trabalho docente impedem a criação de condições necessárias para a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Neste descritor, podemos dizer que os trabalhos discutem o conceito de mediação na perspectiva Histórico-Cultural em uma vertente mais ampla. Andrada (2006) discute a mediação do professor no aprendizado dos alunos; Faria (2019) apresenta a mediação do professor no ensino da matemática; Souza (2013), Sousa (2019) e Bianchini (2011) discutem a mediação da EAD e recursos tecnológicos e midiáticos no aprendizado dos alunos, respectivamente; Lizzi (2020) propõe a mediação de conceitos enquanto possibilidade de desenvolvimento dos alunos e Melo (2016) aborda a mediação enquanto possibilidade de inclusão de alunos com deficiência intelectual⁴.

Nesse viés, podemos dizer que a mediação aparece como elemento entre o sujeito e o objeto, possibilitando novas formas de pensar, todavia, não possui relações com a atuação do coordenador pedagógico.

No terceiro descritor, pesquisamos os termos “mediação; coordenador pedagógico; Teoria Histórico-Cultural”, articulados, a fim de compreendermos o que as pesquisas dizem sobre esses termos relacionados entre si, tendo em vista que são elementos centrais da nossa tese.

No banco de teses e dissertações da CAPES, constatamos 378 pesquisas, sendo 261 dissertações e 117 teses, porém não houve a seleção de nenhum trabalho por não apresentarem a relação entre os descritores no título ou no assunto principal. Na BDTD, identificamos 10 pesquisas, sendo 4 dissertações e 6 teses, mas não selecionamos nenhum trabalho porque tangenciam o nosso objeto de estudo; no OASISBR, encontramos 1 pesquisa, 1 dissertação, e nenhum se encaixou em nosso recorte de pesquisa.

Considerando este terceiro descritor, muitos trabalhos que se relacionavam ao coordenador pedagógico tratavam de formação continuada, ação, atribuições, desafios, competências e função, e, quando se tratava do conceito de mediação, relacionavam-se ao docente, conceitos, materiais, recursos etc., e, ao considerarmos a Teoria Histórico-Cultural, percebemos que os trabalhos apresentavam outras

⁴ Mantivemos a nomenclatura utilizada pela autora.

vertentes, um dos aspectos que apontam a relevância e o caráter inédito da nossa pesquisa, haja vista o enfoque dado.

2.3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste item, abordaremos o papel do coordenador pedagógico e a concepção dos professores acerca da função desse profissional.

O histórico da constituição deste profissional se deu ao longo dos anos, de modo que o exercício da coordenação pedagógica em seus primórdios estava associado à função supervisora e ao controle na e da educação primitiva.

De acordo com Saviani (2008), quando a sociedade se configurava em um regime denominado comunismo primitivo e “os homens se apropriavam coletivamente dos meios de vida fornecidos diretamente pela natureza para satisfazer suas necessidades existenciais”, (Saviani, 2008, p. 14) a educação acontecia de maneira espontânea, e os adultos supervisionavam e orientavam as crianças.

Com o advento da divisão de classes e da propriedade privada, a existência humana passou a ser dividida entre proprietários, burgueses e proletariado, ou seja, trabalhadores. Com isso, a educação também se dividiu e se diferenciou entre os filhos da burguesia e dos proletários, conforme destaca o autor ao explicar que “A educação dos membros da classe que dispõe do ócio⁵, de lazer, de tempo livre, passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho” (Saviani, 2008, p. 16).

Essa nova organização da educação letrada que passa a caracterizar a escola, de forma que a função supervisora foi encontrada na figura do pedagogo enquanto profissional que conduz a aprendizagem, já na classe dos trabalhadores essa função era vista na pessoa que administrava os trabalhadores em geral. Nas palavras do autor,

Pode-se, pois, concluir que, o pedagogo, que supervisionava a educação (*paidéia*) das crianças da classe dominante correspondia ao capataz que supervisionava a educação (*duléia*) dos trabalhadores, isto é, dos escravos” (Saviani, 2008, p. 17, grifos do autor).

⁵ De acordo com Saviani (2008) “a palavra escola deriva da etimologia grega, cujo significado é lugar do ócio”.

Sendo assim, a ideia de supervisão escolar começa a ser esboçada durante a organização da instrução pública que vai se dar com a chegada dos Jesuítas em 1549, em seu plano geral denominado *Ration Studiorum*⁶ (Saviani, 2008), segundo o autor,

O plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (Saviani, 2008, p. 20).

Segundo o documento citado pelo autor, a função supervisora era designada ao prefeito de estudos, mediante 30 regras das quais algumas se destacam, a saber:

A regra nº 1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus” (ibidem: 138). A regra nº 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar e ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor” (Ibidem:140-1)” (Saviani, 2008, p. 21)

Notamos claramente que a função possuía tarefas específicas que diferiam das estipuladas para o reitor e os professores, já com aspectos direcionados à instrução e formação docente.

Com a instituição da reforma pombalina em 1749, extinguiu-se o que poderia ser chamado de sistema de ensino e o caráter da ação supervisora também se modificou, dividindo-se entre o diretor geral que era responsável pela inspeção e direção das escolas em termos gerais e os diretores de estudos que se responsabilizaram pela fiscalização, coordenação, direção e orientação do ensino em nível local.

⁶ Remete as constituições da Companhia de Jesus elaboradas por Inácio de Loyola, seu fundador, entrando em vigor em 1552 (Saviani, 2008).

Acrescenta o autor que a profissão de supervisor surge na década de 1920 com o aparecimento dos técnicos em escolarização e a cisão entre a parte administrativa e técnica, sendo esta responsabilidade da figura do supervisor se colocando ao inspetor “[...] um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor” (Saviani, 2008, p. 27).

No caso do Estado de São Paulo, a nomenclatura supervisor é destinada ao profissional que desempenha as funções que antes eram previstas ao inspetor “[...] denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares” (Saviani, 2008, p. 27).

A Lei Complementar nº 114 de 13 de novembro de 1974 que “Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas”, organizava e regia o magistério público do Estado de São Paulo de acordo com a Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em vigor naquela época, a carreira do magistério estava especificada no artigo 9 como constituída por:

- I – Cargos docentes, com classes:
 - a) Professor I;
 - b) Professor II;
 - c) Professor III.
- II – Cargos de Especialistas de Educação, com classes:
 - a) Orientador Educacional;
 - b) Diretor de Escola;
 - c) Supervisor Pedagógico (São Paulo, 1974, p.1).

Dentre os quais, o professor I caracterizava-se como professor primário, de alunos excepcionais e assistente de cegos etc., já o professor II, é mencionado na lei como preparador, que atualmente equivale aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental; o professor III, ou professor secundário, atuava tanto nas séries dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no 2º grau, equivalente ao atual Ensino Médio.

O orientador educacional substituiu a função de professor inspetor, o diretor de escola e supervisor pedagógico compunham os cargos de especialistas da educação, sendo que a principal diferença entre o orientador educacional e o supervisor pedagógico é que os segundos faziam a inspeção de áreas específicas,

como o Ensino Médio, o Ensino Primário, a Educação de Cegos etc. (São Paulo, 1974).

A função do coordenador pedagógico estava prevista no artigo 10 como “I- Assistente de Diretor de Escola; II – Coordenador Pedagógico; III – Professor Coordenador” (São Paulo, 1974, p.1), como funções do quadro do magistério, ou seja, um professor da rede poderia ocupar o cargo e desempenhar tal função.

O coordenador pedagógico estava relacionado, sobretudo, ao profissional que era responsável pela gestão pedagógica da escola como um todo, já o professor coordenador se responsabilizava por áreas específicas da gestão pedagógica da escola, de acordo com os componentes curriculares que lecionava, ambas as funções eram designadas por indicação do diretor da escola.

Ao longo dos anos, a legislação do magistério público estadual sofreu algumas alterações, que não iremos detalhar, por não ser o objetivo da nossa tese, mas para situar que essas alterações se deram até a sua última atualização pela Lei Complementar, de 30 de março de 2022, que:

Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas (São Paulo, 2022, p.1).

Nessa última atualização, as atribuições da coordenação pedagógica compõem as funções de Especialista da Educação e Gestão Educacional, sendo designadas na seção IV como:

Artigo 7º - Ficam criadas as seguintes funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional:

- I – Coordenador de Equipe Curricular;
- II – Professor Especialista em Currículo;
- III - Coordenador de Gestão Pedagógica;
- ~~IV – Coordenador de Organização Escolar.~~
- IV - Vice-Diretor Escolar. (NR)

- *Inciso IV com redação dada pela Lei Complementar nº 1.396, de 22/12/2023.*

§ 1º - As funções de que trata este artigo serão desempenhadas de acordo com os graus diferenciados de formação, responsabilidade e experiência

profissional requeridos para seu exercício, observados os requisitos mínimos e as atribuições especificadas no Anexo I desta lei complementar.

§ 2º - Para fins do disposto neste artigo, a quantificação das funções, observado o módulo de pessoal da unidade escolar e da Diretoria de Ensino, serão estabelecidas em regulamento, cabendo ao Secretário da Educação definir as unidades a que se destinam.

§ 3º - O exercício das funções previstas nos incisos I a IV deste artigo poderá ser retribuído pelo pagamento de Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, nos termos dos artigos 52 a 60 desta lei complementar (São Paulo, 2022, p. 2).

As funções e atribuições são especificadas de acordo com a nomenclatura do cargo, as quais são estabelecidas no anexo I da referida lei, a saber:

Quadro 3 - Recorte do anexo I a que se refere o § 1º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.

Denominação	Atribuições	Requisitos
Coordenador de Equipe Curricular	Coordenar as atividades do Professor Especialista, assim como a implementação, o monitoramento e a avaliação do Currículo Paulista e das demais políticas educacionais em articulação com a Equipe de Supervisão de Ensino, e coordenar as ações de apoio pedagógico e educacional junto aos docentes e especialistas em educação.	Ser professor de Ensino Fundamental e Médio, Professor de Educação Básica I, Professor de Educação Básica II; possuir licenciatura plena; ter no mínimo 3 (três) anos de experiência em docência ou em políticas educacionais; entre outros requisitos a serem definidos em regulamento.
Coordenador de Gestão Pedagógica	Elaborar, desenvolver monitorar e avaliar todas as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores.	Ser professor de Ensino Fundamental e Médio, Professor de Educação Básica I, Professor de Educação Básica II ou Professor II; preferencialmente com licenciatura plena em Pedagogia; ter no mínimo 3 (três) anos de experiência em docência entre outros requisitos a serem definidos em regulamento.
Coordenador de Organização Escolar	Gerir as atividades administrativas e os serviços de apoio aos alunos, aos	Ser professor de Ensino Fundamental e Médio, Professor de Educação Básica I, Professor de Educação

	servidores e às atividades pedagógicas, além de promover a melhoria da convivência e do clima escolar.	Básica II ou Professor II; ter no mínimo 3 (três) anos de experiência em docência entre outros requisitos a serem definidos em regulamento.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em São Paulo, 2022, p. 39.

De acordo com as atribuições designadas na lei, podemos observar que se dividem entre o profissional que vai se responsabilizar por ações específicas da área do conhecimento de acordo com o componente curricular, aquele que se responsabilizará por todos os aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e a formação docente e o profissional responsável pelas “mediações de conflitos”.

Essas especificações se referem aos profissionais da rede Estadual de Ensino, no entanto, nas redes municipais, na qual atuamos, a nomenclatura do cargo é coordenador pedagógico com as atribuições equivalentes ao coordenador de equipe curricular, coordenador de gestão pedagógica e coordenador de gestão escolar, ou seja, um profissional que supre a função de três, retomaremos essa discussão nas atribuições do cargo de coordenador pedagógico do município no qual atuamos⁷. Isto é, trata-se do profissional que desenvolve suas funções dentro da escola em termos de ensino, aprendizagem e formação continuada dos docentes em serviço.

Nessa linha de pensamento, iremos nos debruçar nas atribuições do coordenador de gestão pedagógica, que é o cargo similar em termos de atribuições com o coordenador pedagógico municipal.

Com base na Lei 1374 de março de 2022, foi instituída a Resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SEDUC nº 53 de 29 de junho de 2022, que “Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas”, em seu artigo 4 constitui como atribuições:

Artigo 4º - Constituem-se atribuições do docente designado Coordenador de Gestão Pedagógica:
I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

⁷ Cabe ressaltar que, mesmo partindo de uma legislação Federal e Estadual, cada município possui um plano de carreira e magistério específico de acordo com a sua realidade e as atribuições e a nomenclatura do cargo de coordenador pedagógico pode sofrer modificações.

II - orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III - ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;

IV - apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos.

V - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

VI - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

VIII - coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

IX - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

a) a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

c) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos;

d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola (São Paulo, 2022, p. 2-3).

Na Lei Municipal nº 641/2019 do município de Anhumas, estipulou-se a criação do “[...] cargo de provimento em comissão, acrescentando a lei nº 281/2008, de 27 de fevereiro de 2008, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, anexo I extinguindo outros e dá outras providências”, altera a nomenclatura de assessor de coordenação pedagógica, até então vigente no plano de carreira atual, para a nomenclatura de coordenador pedagógico.

O cargo permanece como de provimento em comissão, dentro da classe de suporte pedagógico, juntamente com os cargos de diretor de escola e diretor de

departamento de educação. As atribuições previstas nessa lei não se alteraram, permanecendo:

- I - Propiciar assistência aos educandos, planejando, orientando e avaliando suas atividades, para possibilitar-lhes o desenvolvimento intelectual e a formação de suas personalidades.
- II - Realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, utilizando documentação científica e outras fontes de informação, analisando os resultados dos métodos empregados, para ampliar o próprio campo de conhecimento.
- III- Colaborar na fase de elaboração da proposta pedagógica da escola, orientando e opinando sobre suas implicações no processo de orientação educacional, para contribuir no planejamento do sistema de ensino.
- IV- Zelar pelo constante aperfeiçoamento do pessoal docente, levando-os a participar do programa de treinamento e reciclagem, para manter o processo educativo em bom nível.
- V- Promover e coordenar reuniões com pais, visando à integração escola-família-comunidade, para mantê-los informados sobre a situação escolar de seus filhos.
- VI- Participar do processo de avaliação escolar e recuperação de alunos, examinando as causas de eventuais fracassos, para aconselhar a aplicação de métodos mais adequados.
- VII - Executar outras tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato (Anhumas, 2019, não paginado).

Percebe-se que na lei municipal que cria o cargo de coordenador pedagógico, as atribuições são resumidas em relação à lei estadual, entretanto, pontua que esse profissional deve zelar pelo aperfeiçoamento dos docentes, quando, na verdade, a atribuição está para além do zelar, e, sim, promover a formação continuada desses docentes, de modo que se aperfeiçoem em temas teóricos relacionados à sua prática.

Outro ponto a se destacar é o inciso VII que estipula “executar tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato”, nos levando a compreender que o superior imediato pode determinar quaisquer tarefas ao coordenador, esvaziando a importância das suas reais atribuições em uma unidade escolar.

Ainda segundo a lei 281/2008, os requisitos de provimento do cargo são possuir licenciatura plena em pedagogia, no mínimo 3 anos de experiência docente e pertencer ao quadro de docentes efetivos do município, assim como na legislação estadual, não se tem um preparo para atuar na função, o professor ingressa no cargo e vai se constituindo por si só ou suas atribuições ficam à mercê do superior imediato.

No Regimento Interno da Unidade Escolar na qual atuamos, as atribuições do coordenador pedagógico estão descritas no Título VII - Da Organização Técnico-Administrativa e Pedagógica, capítulo 3 “Do núcleo Gestor Pedagógico”:

Art. 30º - O Núcleo Gestor Pedagógico tem a função de proporcionar apoio aos docentes e discentes, relativo a:

I - Elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;

II - Coordenação pedagógica e mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola.

Parágrafo Único - Integra o Núcleo Gestor Pedagógico o Coordenador Pedagógico (Regimento Interno, 2016, p. 17-18).

Levando em conta as legislações postas, as atribuições do coordenador pedagógico se resumem aos aspectos pedagógicos da escola, os quais dizem respeito ao ensinar, aprender e à formação continuada dos docentes, bem como a elaboração de documentos pedagógicos e ao auxílio ao diretor da escola.

Além disso, a Resolução SEDUC, do Estado de São Paulo, nº 53 de 29 de junho de 2022, ainda em seu artigo 4, das atribuições do coordenador, prevê que se deva levar em conta todos os mecanismos de relacionamento entre os pares, possibilitando um espaço dialógico, colaborativo das práticas gestoras e docente. Nessa linha de pensamento, concordamos com Vasconcelos (2019) quando explicita que, para exercer a função de coordenador, é necessário estar capacitado para as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Segundo o autor, a dimensão atitudinal é a mais complexa, pois requer do coordenador uma atitude de empatia e compreensão para com o professor para que juntos possam pensar em possibilidades para a superação de determinada problemática, já que muitas vezes a prática distorcida vem de um processo de alienação do docente, como destaca:

Se nós não conseguimos um grau mínimo de **empatia** (capacidade de nos colocarmos no lugar do outro), se logo partimos para o juízo moral do professor, estabelecemos uma ruptura no relacionamento pela colocação do estigma: o professor **é** autoritário, **é** descompromissado, etc. ao invés de buscar compreender, entender que ele eventualmente **está sendo**, está tendo algumas práticas autoritárias (Vasconcelos, 2019 p. 134 – 135, grifos do autor).

O coordenador não pode ter uma visão restrita sobre o professor, mas, pelo contrário, pensar no que ele pode vir a ser a partir da sua ação como agente mediador, conforme proposto nesta tese, amparado pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, por meio do processo de formação continuada.

Para desenvolver esse olhar mais amplo do que o sujeito pode vir a ser, o autor propõe uma análise da realidade a partir de algumas categorias que vão orientar

a prática do coordenador, são elas: a criticidade, historicidade e totalidade (Vasconcelos, 2019).

A criticidade envolve olhar a realidade para além do que está posto, “diante do problema, é preciso uma atitude de análise, de investigação, de busca de compreensão da estrutura profunda e de compromisso com a transformação” (Vasconcelos, 2019, p. 136). Quando o coordenador consegue identificar as contradições presentes na realidade e nos educadores e trabalhá-las, é possível auxiliar na tomada de consciência e na busca da superação que vai se dar por meio do conhecimento teórico no processo formativo de ação e reflexão.

A totalidade envolve a visão do conjunto das situações e suas relações, “[...] entra aqui a relação entre *parte* e *todo*, geral e particular” (Vasconcelos, 2019, p. 138, grifos do autor), a compreensão da realidade concreta é de fundamental importância para a intervenção do coordenador.

A historicidade tem a ver com a compreensão da gênese e o desenvolvimento do problema, ou seja, quais fatores contribuíram para que a ação docente esteja acontecendo de tal forma e não de outra.

Essas categorias permitem ao coordenador ter um novo olhar sobre sua prática e a dos professores, compreendendo os fenômenos em seu movimento e complexidade. Além de pensar a realidade a partir das categorias descritas, na função de coordenador, é preciso desenvolver a sensibilidade e a confiança.

Vasconcelos (2019, p.140) destaca que “a sensibilidade dá uma certa leveza ao tão desafiador que é o trabalho de formação, sobretudo quando consideramos a necessidade de desconstruir conceitos, hábitos e atitudes já enraizados”, essa sensibilidade por parte do coordenador possibilita que o professor tenha mais confiança nesse profissional e as relações se tornam mais humanas.

Já a dimensão procedimental abrange o domínio por parte do coordenador do saber fazer, ou seja, de “encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades)” (Vasconcelos, 2019, p. 142), para que sua atuação se dê de maneira significativa e transformadora na escola. Nesta dimensão também são pontuadas algumas categorias a serem levadas em conta, categorias de intervenção, de sustentação e estratégias complementares de trabalho.

A categoria de intervenção evidencia algumas referências nas quais a ação do coordenador pode se pautar, a primeira a ser considerada é a práxis, alterar a prática em confronto com o movimento real, “[...] é preciso transformar ideias em

ações concretas, para assim, dialeticamente transformar a própria consciência [...]” (Vasconcelos, 2019, p. 142), considerando a realidade inicial alternando-a com o movimento do real. O autor ainda acrescenta que:

A práxis plena, portanto, é muito complexa, já que envolve não apenas a reflexão (clareza da realidade e da finalidade) e emoção (*necessidade*), mas também para que possa realmente acontecer, a correspondência a determinadas condições objetivas (*possibilidade*) (Vasconcelos, 2019, p. 142, grifos do autor).

Nessa perspectiva a atividade educativa engloba o processo interativo entre teoria e prática considerando o movimento da realidade para avançar em termos de conhecimento.

Para construir a práxis, é necessário a estruturação de um método, isto significa que o coordenador pedagógico precisa ter um método que fundamenta o seu trabalho. Isso porque:

Ter *Métodos* [*Metá* (fim) + *Hodós* (caminho)] ajuda a entender a complexidade do real; há uma grande diferença entre perceber intuitivamente o imbróglio que está aí, e o se munir de instrumentos de análise, de tal forma que se consiga estabelecer relações (dando melhores condições para a intervenção). (Vasconcelos, 2019, p. 145, grifos do autor).

A definição de um plano de ação a partir da realidade é fundamental para o desenvolvimento de ações intencionais e sequenciadas junto aos docentes.

Outra referência a ser considerada é a continuidade-ruptura, que, segundo o autor, nada mais é do que do que partir de onde o professor está e possibilitar um avanço em termos de conhecimento, ressignificar o real pela via da teorização.

O diálogo problematizador também é essencial, pois o docente também precisa da intervenção de um olhar externo para organizar a sua prática e o coordenador pedagógico é o principal agente responsável por essa função de direcionamento do trabalho do professor.

A significação é outra referência a ser considerada na ação do coordenador como agente mediador, já que é a partir dela que o professor vai construir um sentido para sua prática e ajudar o aluno na elaboração de um sentido para o estudo.

Vasconcelos (2019) explica que a categoria de sustentação tem a ver com as ações que vão desencadear e sustentar o processo de mudança na escola. A primeira é a ética que implica que cada agente do processo educativo assuma as

responsabilidades pelos seus atos, principalmente o sigilo do coordenador no que for solicitado pelo professor. A visão do processo também faz parte dessa categoria por possibilitar clareza da totalidade que está posta, tanto na escola quanto na própria atuação do coordenador.

A avaliação também se relaciona com a sustentação do processo de mudança, pois permite rever as ações que deram certo e as ações que precisam ser repensadas. A participação do professor em todo esse desenvolvimento facilita o processo formativo e as intervenções, pelo fato de se sentir responsável pelas ações educativas junto com o coordenador. Conforme o autor:

É fundamental a participação do professor no processo de mudança na condição de **sujeito** e não de objeto. É preciso lembrar que quem vai estar na sala de aula no cotidiano é o professor, e se ele não estiver minimamente convencido, o trabalho fica só na superfície. Por outro lado, alguns orientadores pedagógicos, querendo superar a posição autoritária, acaba assumindo uma posição espontaneísta. (Vasconcelos, 2019, p. 153, grifos do autor).

O coordenador, portanto, há que considerar uma posição dialética entre a problematização e a decisão coletiva para que se ganhe o professor na proposta. Por fim, as estratégias complementares de trabalho que envolvem o conjunto de atividades desempenhadas pelo coordenador na escola, a saber:

Atendimento individual ao professor (sistemático ou de acordo com solicitação), orientação individual ou coletiva para o planejamento de sala de aula; sessão de orientação semanal por ano, ciclo ou área; acompanhamento de aulas; coordenação das reuniões pedagógicas; reunião sistemática com equipe diretiva; busca de subsídio para docentes; análise de material didático; estímulo à pesquisa; incremento da formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores; encontros sistemáticos de formação do coordenador pedagógico de uma rede de ensino ou de um conjunto de escola, etc. (Vasconcelos, 2019, p. 154-155).

Dentre essas funções não se pode perder o foco do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e professores que se dará por meio de ações como: buscar estratégia adequadas de interação com os docentes; estar a par de experiências exitosas relacionadas aos assuntos da escola; ter uma visão estratégica em relação aos docentes, pais e alunos, para que possa lidar com cada um da maneira que precisa; recorrer a estudos de casos concretos para reflexão teórica; acompanhar as aulas e fazer as devolutivas, visando a tomada de consciência e avanço do professor. Em face disso, a sua atuação permite ser um aliado dos docentes para que,

de fato, se construa um trabalho formativo coletivo e coerente com as necessidades da escola.

A dimensão conceitual diz respeito ao papel do coordenador na construção do conhecimento dos professores “[...] é justamente criar condições para que o professor descubra a melhor forma de ajudar o aluno aprender, possibilitando que o professor teorize sobre sua prática” (Vasconcelos, 2019, p. 159).

Para tanto, há que se considerar o aspecto da construção-desconstrução que é superar um conhecimento antigo por incorporação de um conhecimento novo, superar o formalismo para que se construam novas possibilidades de práticas mais humanizadoras, criar um clima de liberdade e respeito e o diálogo autêntico para propiciar momentos sistemáticos de expressão e reflexão dos professores (Vasconcelos, 2019).

Outro aspecto da dimensão conceitual são os saberes disciplinares em termos de concepção de educação e seus fundamentos aliados aos conceitos fundamentais a cada área do conhecimento, que envolve o próprio aspecto formativo do coordenador.

Em cada realidade escolar há a necessidade de um novo aprendizado. O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre a prática, busca cursos de aperfeiçoamento, troca experiências, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores da mesma forma que pode dar a sua contribuição na formação dos professores. (Vasconcelos, 2019, p. 170).

Entendemos que no processo formativo junto aos docentes, o coordenador também se forma e avança em seu trabalho. As dimensões postas, neste item, nos revelam que o coordenador também precisa se desenvolver em termos de conhecimento, comportamentos e ações para que sua atuação atenda satisfatoriamente às necessidades da escola, no sentido de transformá-la.

Entretanto nossos estudos mostram que o próprio coordenador não tem clareza das suas atribuições, visto que, no decorrer do tempo, sua designação se dá por indicação, seja da secretaria de educação, do diretor escolar, com critérios formativos em alguma licenciatura, no nosso caso, em pedagogia, com experiência docente de no mínimo 3 anos.

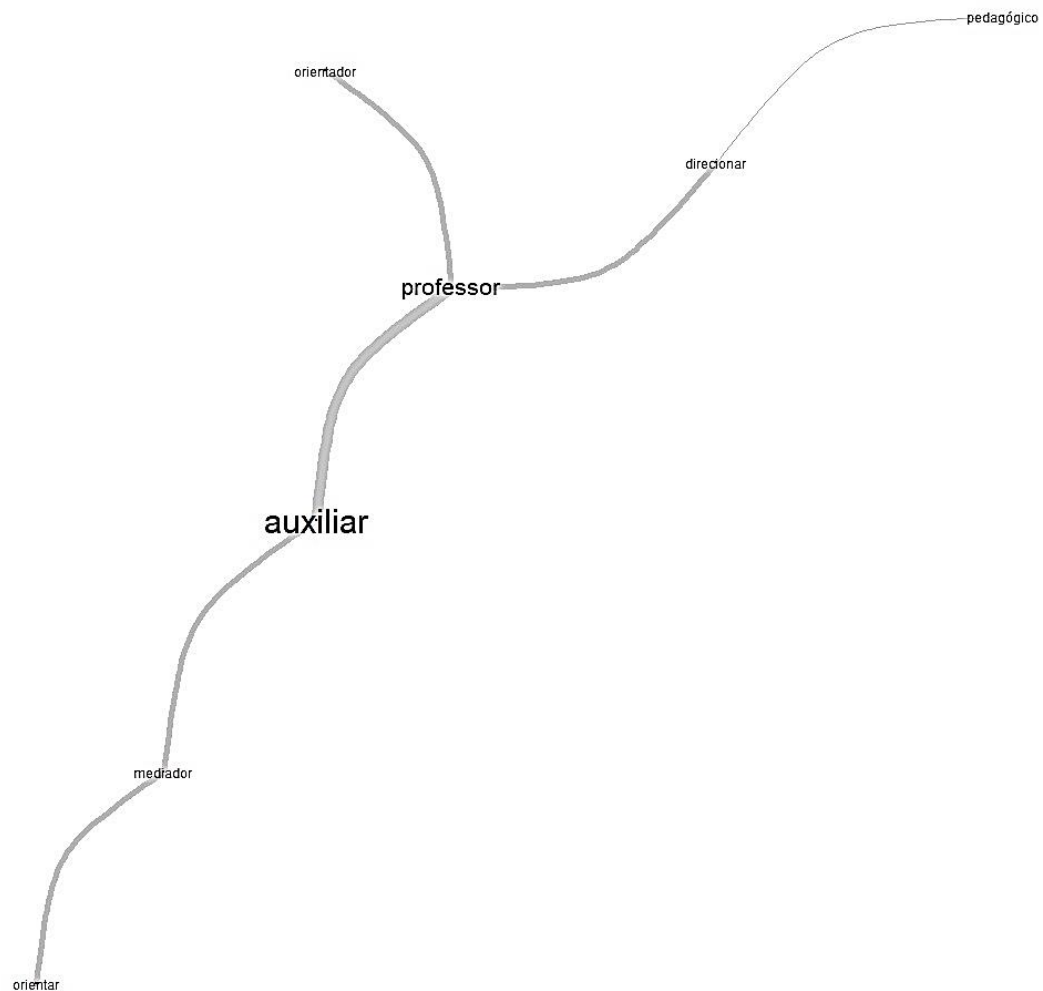
A formação inicial não fornece esse preparo suficiente para a atuação na coordenação pedagógica, de acordo com nosso questionário inicial, utilizado na coleta

de dados. Isso porque indagamos os docentes sobre o papel do coordenador pedagógico na escola e na sua atuação como docente, obtivemos como respostas sintetizadas no gráfico de similitude, mostrando que a principal função do coordenador pedagógico na escola e na atuação junto ao docente como aquele profissional que vai “auxiliar” o “professor”, no sentido de “orientar”, “direcionar” o trabalho pedagógico, por um lado, e por outro, “auxiliar”, “mediar” e “orientar” o docente.

A palavra “auxiliar” predomina como principal função e atuação do coordenador pedagógico na escola.

Ilustração 1 – Gráfico de similitude inicial⁸: Função e atuação do coordenador pedagógico.

⁸ Ao longo do texto, algumas palavras encontram-se cortadas em decorrência do processamento automático gerado pelo próprio software utilizado. Não foi possível realizar alterações ou restaurar integralmente esses termos sem comprometer os dados originais produzidos pela ferramenta.



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Validando as respostas que obtivemos dos docentes quando indagamos sobre a função do coordenador pedagógico na escola, apresentamos algumas, quais sejam:

Auxiliar, direcionar, organizar, manter e informar professores naquilo que lhes forem necessários;

Orientador da prática pedagógica;

Ser presença;

Orientação e auxílio;

Gestão pedagógica;

Direcionar professores;

Organizar, acompanhar e elaborar estratégias de ensino que sejam exitosas para auxiliar os professores em sala de aula;

Coordenar e direcionar os professores;

Mediador;

Orientar, guiar e intermediar possíveis conflitos que venha ocorrer dentro da escola;

É o elo de ligação entre todos os envolvidos no processo escolar;

Essencial;

Cuidar da parte pedagógica, orientação sobre ensino e aprendizagem.

Sobre o papel do coordenador pedagógico na atuação do docente as respostas não modificaram muito, nos revelando incertezas sobre a atuação desse profissional e demonstrando como ele pode contribuir para a formação dos docentes.

Orientador;

Suma importância, pois é o coordenador quem vai ajudar o professor na sua prática;

Auxílio aos professores;

Parceria;

Auxiliá-lo da melhor forma possível, para alcançarem os objetivos propostos;

Formação continuada dos professores;

Tudo;

Mediador;

Possibilitar reflexões e orientar para um melhor desenvolvimento para que as metas sejam alcançadas;

O coordenador tem o papel de mediador;

Essencial auxilia muito;

Orientação, transmissão de conhecimento;

Entendemos que a falta de clareza e conhecimento acerca das funções desse profissional se dá pelo fato de a própria legislação “desmembrar”, suas funções, modificar sua nomenclatura. Ademais, na formação inicial do professor não há um aprofundamento sobre como se deu a constituição desse profissional e o seu lugar na escola.

A atuação desse profissional, que não se dá por meio de concurso público para provimento do seu cargo, não possui uma remuneração de acordo com suas atribuições, sendo que sua remuneração, na maior parte das vezes, se dá por gratificação ou adicional da função.

Reiteramos que, se o professor da sala de aula é convidado a assumir o papel de coordenador pedagógico, não lhe é oferecida uma formação direcionada para o desempenho da função, e isso também não está garantido na formação inicial, conforme observamos nas respostas pontuadas pelos professores.

Conforme já destacamos, nossa pesquisa partiu da realidade aparente dos sujeitos envolvidos, para tanto aplicamos um questionário inicial, cujas questões se desdobraram acerca dos conhecimentos que os professores dispunham sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, questões que envolvem o processo de ensinar e aprender e sobre o papel do coordenador pedagógico na escola.

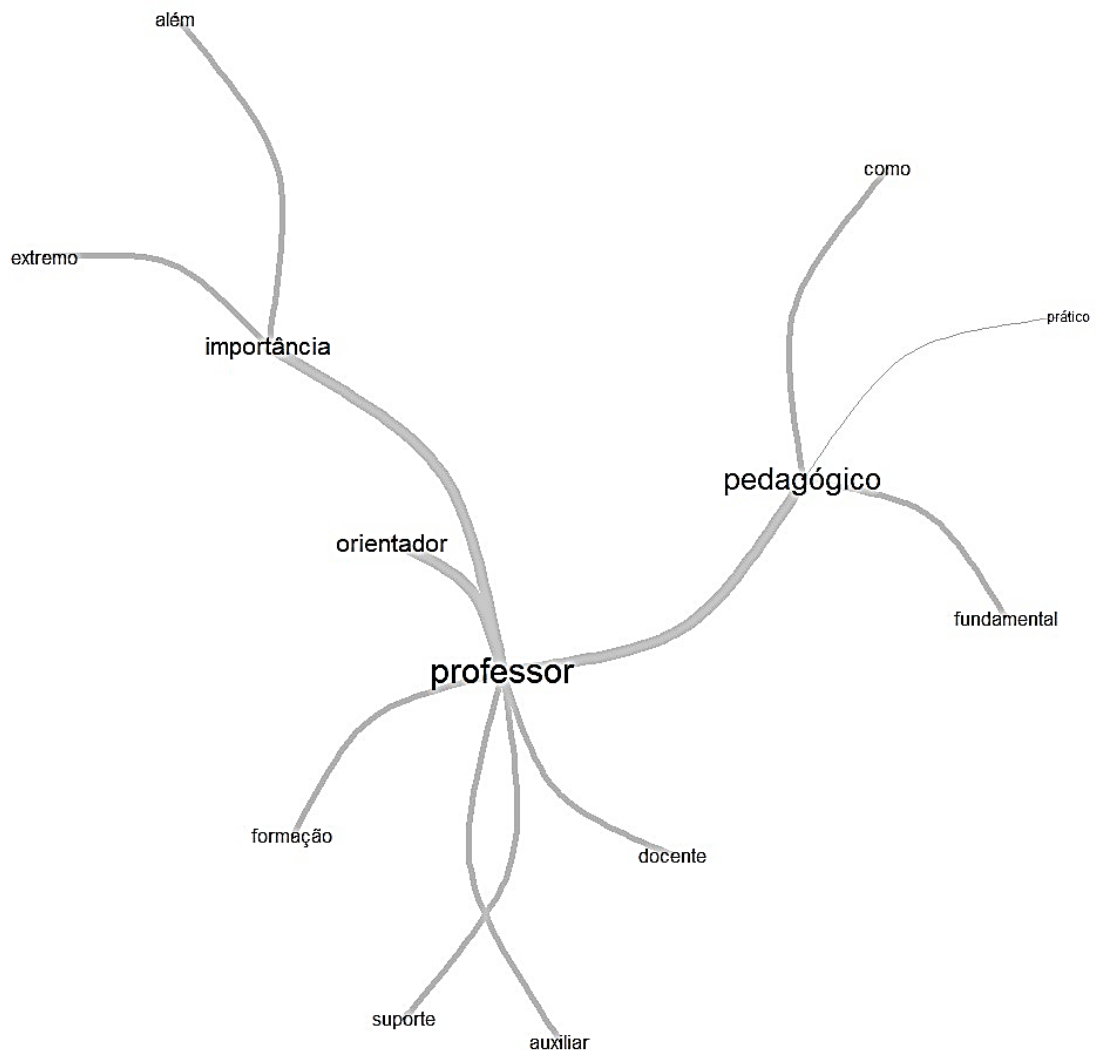
Ao final do programa formativo, retomamos o questionário, identificado por nós como questionário final, e aqui vamos elucidar a concepção dos docentes sobre o papel do coordenador na escola e o papel do coordenador pedagógico na atuação docente, após os estudos realizados.

As respostas dos questionários foram organizadas, categorizadas com o uso da ferramenta de análise de similitude do programa Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEC), que utiliza como ponto de análise a frequência e conexão entre as palavras que mais aparecem nas respostas dos docentes.

O gráfico de similitude nos mostra que houve uma superação por incorporação sobre como o professor entende esse profissional na escola e na sua atuação, as palavras “professor” e o aspecto “pedagógico” se configuram no centro de atuação do coordenador. Junto ao “professor”, estabeleceram conexões com as palavras “auxiliar”, “suporte”, “formação”, por outro lado, e aquele que se configura como o “orientador” de “extrema importância”.

Quando se referem ao aspecto “pedagógico”, este profissional se torna “fundamental” em ajudar o professor “como” “melhorar” sua prática, mostrando uma nova visão do professor sobre a função e atuação do coordenador pedagógico na prática docente.

Ilustração 2 - Gráfico de similitude final: Função e atuação do coordenador pedagógico.



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Na medida em que transcrevemos as respostas sobre o papel do coordenador na escola, obtivemos:

É fundamental para um bom desenvolvimento no ambiente escolar;

Desenvolver práticas que incentivem e permitam refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. Deve-se observar as práticas utilizadas e regularizar com os objetivos pretendidos pela escola;

Orientador;

É de extrema importância, pois além de ser suporte e orientador do trabalho pedagógico, ele é responsável pela formação docente na unidade.

De extrema importância;

É primordial para a formação continuada dos professores;

Essencial;

De fundamental importância sendo articulador entre a teoria e a prática.

Vem a ser um mediador entre os professores e as demais pontes, auxilia em todos os pontos relacionados ao pedagógico, (E além);

Como formador;

Formador;

O norte para cada professor um grande auxílio;

De extrema importância para todos, apoiando no trabalho do professor.

Sobre o papel do coordenador na atuação enquanto docente, registraram:

Fundamental nos auxilia, nos ajuda ao surgir dúvidas no cotidiano;

Contribui com a formação continuada dos professores, como articulador do ensino;

Orientador;

É de extrema importância, pois além de ser suporte e orientador do trabalho pedagógico, ele é responsável pela formação docente na unidade;

De mediação e orientador;

Ele vai mediar todo o trabalho do professor;

Importante, me auxilia, ajuda nas dúvidas;

Auxiliadora e orientadora;

Vem a dar suporte pedagógico aos professores;

Orientador, direcionador do meu trabalho como docente;

Parceria e respaldo pedagógico;

Nosso mediador;

Que a coordenação apoia e acompanha o trabalho do professor colaborando para o trabalho pedagogo.

No questionário final, embora não tenha sido o objetivo maior desta tese discutir as concepções dos professores sobre as atribuições do coordenador

pedagógico na escola e na atuação do docente, notamos que houve uma mudança de percepção de como o professor percebe esse profissional na escola, como aquele que além de “*ajudar*”, “*mediar*”, “*direcionar*,” sobretudo, se configura como agente mediador no aspecto formativo dos docentes, tanto nos aspectos teóricos como práticos.

Nessa tese, defendemos o coordenador pedagógico como agente mediador que pode ressignificar o trabalho docente, com vistas à superação de práticas pedagógicas mecânicas para que, de fato, esse profissional cumpra uma de suas atribuições como sujeito formador docente, sendo a mediação o conceito presente nesse processo.

O conceito de mediação surge a partir de duas vertentes filosóficas, a idealista de origem cristã, a hegeliana; e a vertente da tradição marxista. A primeira está relacionada, sobretudo, a herança teológica, estabelecendo a mediação entre Deus e o mundo. Ou seja, “[...] mediação do Cristo entre Deus e o mundo; mediação dos santos entre os pecadores e Deus” (Signates, 1998, p. 38). Já na corrente filosófica, o termo é utilizado para explicar os vínculos dialéticos entre categorias distintas.

Segundo Gadotti (1995), a dialética retoma como tema central da e na filosofia a partir de Hegel que concebeu a dialética enquanto movimento negativo de toda realidade, isto é, a possibilidade de negar a si mesma. Para ele a ideia de razão relaciona-se com a evolução, mudança do próprio mundo,

Assim, Hegel chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato: a razão domina o mundo e tem por função a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem do todo. Essa **razão é dialética**, isto é, procede por unidade e oposição de contrários. Hegel retoma, assim, o conceito de “unidade dos contrários” como pensava Heráclito (Gadotti, 1995, p. 18, grifos do autor).

Hegel considera o processo racional como um processo dialético no qual a contradição é o motor do pensamento e ao mesmo tempo da história.

O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí a síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem a oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese (Gadotti, 1995, p. 18).

Gadotti (1995) acrescenta que “[...] é apenas a partir de Marx e Engels que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)”, (Gadotti, 1995, p. 19).

Marx supera o idealismo de Hegel por um realismo materialista no qual o social determina a consciência do homem. Afirmo o autor que, “para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano”, (Gadotti, 1995, p. 19). A dialética passa a ser mais do que um método para chegar à verdade, envolve a concepção de homem, da sociedade e da revelação entre ambos.

O que distingue Marx e Hegel, neste ponto, é a explicação do movimento. Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. Mas enquanto Hegel localiza o movimento contraditório na lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, de todas as coisas e em íntima interação com elas (Gadotti, 1995, p. 20).

Sendo assim, para Marx, há que se identificar o movimento dentro do próprio fenômeno e na interação com os demais fenômenos que o circundam. Para tanto, a mediação vai ser utilizada para explicar os vínculos dialéticos entre suas categorias, totalidade, movimento e contradição, que serão discutidos no próximo capítulo.

Signates (1998, p. 38), aponta que “o significado mais corrente de *mediação* se vincula à ideia de intermediário [...]”, sendo que na filosofia utiliza-se esse sentido, entretanto, não se restringe a isso, “[...] pode, também, adquirir uma feição mais processual ou ligada à ideia de movimento” (Signates, 1998, p. 38), ou seja, uma ação como condição de produção de outra, situando a dialética como proposição teórica acerca do movimento da realidade.

No marxismo, a noção que antecede mediação é a noção do reflexo, que se trata da relação entre infraestrutura e superestrutura na sociedade, sendo que o pensamento “[...] seria, pois, o reflexo do mundo real ou da realidade por trás das aparências” (Signates, 1998, p. 38) e que encontra a essência fundamental do real.

Vigotski (2013), ao adentrar na discussão materialista histórico-dialética, trata o conceito de mediação a partir de dois elementos intermediários que dirigem o domínio dos processos psíquicos: os instrumentos técnicos e os instrumentos psicológicos. Os instrumentos técnicos são os elementos intermediários entre a atividade do homem e o objeto externo, provocando mudanças no próprio objeto, por exemplo, a transformação do galho de uma árvore em um objeto denominado de lança

para caçar. Já os instrumentos psicológicos são os elementos intermediários, que não modificam o objeto, e, sim, a forma do sujeito pensar, seu psiquismo e o seu comportamento, esses instrumentos psicológicos são denominados pelo autor de signos.

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais, estruturalmente são dispositivos sociais, não orgânicos ou individuais, estão dirigidos ao domínio dos próprios processos da mesma forma que a técnica está para o domínio dos processos da natureza (Vigotski, 2013, p.1, tradução nossa).

O autor destaca como exemplos desses instrumentos psicológicos, a linguagem, as diferentes formas de numeração, simbolismo mnemônico, obras de arte, diagramas, mapas, desenhos, etc., objetos do psiquismo humano criados no bojo da cultura construída pela humanidade.

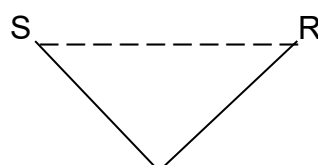
Esses instrumentos psicológicos modificam a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração de uma nova forma de pensar e um novo comportamento humano orientado pela apropriação dos signos e por eles mediado.

Vigotski (2013) acrescenta que os atos e os processos de comportamentos naturais se distinguem das formas de comportamento instrumental, ou superiores, os primeiros se desenvolvem em um longo processo de evolução e são comuns aos homens e alguns animais superiores, os segundos são produtos da evolução histórica da humanidade.

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo- o que pode ser representado pela fórmula simples ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre estímulo e resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente) (Vigotski, 2007, p. 33, grifos do autor).

Um processo simples de estímulo e resposta é substituído por um ato complexo mediado, que, segundo o autor, pode ser representado da seguinte forma:

Ilustração 3 – Ato mediado



X

Fonte: Vigotski, 2007, p.33.

A letra S indica o comportamento, estímulo, o R se refere à resposta e o X ao signo que tem a função mediadora, nesse caso o impulso direto para reagir é inibido e o estímulo auxiliar incorporado, X, facilita a complementação da operação por meio do pensamento.

Vigotski (2007), acrescenta que esse elo intermediário não é apenas um método para aumentar a eficiência de determinada operação preexistente ou um adicional na cadeia (S→R).

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos na cultura (Vigotski, 2007, p. 34, grifos do autor).

Desse modo, o conceito de mediação pode ser definido, portanto, como aquilo que se interpõe, no nosso caso, o conhecimento científico, entre o estímulo e a resposta, possibilitando novas formas de pensar e de comportamento, por meio da ação intencional do coordenador.

Nessa perspectiva teórica, a mediação não é entendida como a relação entre os pares, e, sim, ao que o professor se apropriou de conhecimentos críticos e científicos, por meio da ação do coordenador, e que modificou suas formas de pensar e se comportar. O coordenador, portanto, não é o mediador, mas o agente da mediação, o sujeito que vai transmitir o conhecimento teórico, provocando o salto qualitativo no pensamento e comportamento do professor.

O autor reitera que o ato mediado por signos estabelece um novo ponto de vista sobre a relação entre o comportamento e o fenômeno externo, visto que o fenômeno externo desempenha um papel entre o objeto e o sujeito para resolver determinada tarefa, tal qual o homem transforma a natureza (Vigotski, 2013).

O comportamento, sobretudo, se torna o meio de executar essa tarefa utilizando as operações psíquicas necessárias, de modo que, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, o ato do comportamento se converte em uma operação intelectual. Conforme o autor,

O domínio de um instrumento psicológico e, por mediação sua, da correspondente função psíquica natural, a eleva em um nível superior, aumenta e amplia a sua atividade, recria a sua estrutura e seu mecanismo. Os processos psíquicos naturais não se eliminam, entra em combinação com o ato instrumental e depende funcionalmente em sua estrutura do instrumento utilizado (Vigotski, 2013, p. 4, tradução nossa).

Desse modo, o conhecimento anterior não é eliminado, mas, antes, incorporado e superado pelo conhecimento novo, a depender da qualidade dos conteúdos e procedimentos oportunizados pelo outro, pelo par mais desenvolvido, no caso de nossa pesquisa, o coordenador pedagógico.

Sobre o papel do outro como agente mediador, Vigotski (2013, p. 101 tradução nossa) destaca que “[...] todo o interno nas funções psíquicas superiores foi externo”. Ou seja, todo o contato que a criança estabelece com o adulto é semelhante ao comportamento dos animais, por meio de olhar, gritando, agarrando o outro pela manga, para chegar em um nível mais superior de desenvolvimento.

Surgindo as relações mediadas por meio da comunicação que é efetivada pela mediação do signo que, conforme já pontuamos, primeiro é externo para depois se tornar interno,

Como por exemplo, analisaremos a história do gesto indicativo que, como veremos posteriormente, desempenha um papel externamente importante no desenvolvimento da linguagem da criança e constitui em geral, a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento. [...] A criança, na tentativa de agarrar um objeto fora do seu alcance, estende suas mãos em direção ao objeto, mas não alcança, seus braços se penduram no ar e os dedos fazem movimentos indicativos. Se trata de uma situação inicial que tem um desenvolvimento anterior. Aparece pela primeira vez o movimento indicativo que podemos denominar convencionalmente, com pleno fundamento, de gesto indicativo em si. A criança com seu movimento assinala objetivamente o que pretende conseguir. Quando a mãe ajuda a criança e interpreta seu movimento como indicação, a situação muda radicalmente. O gesto indicativo, se converte em um gesto para os outros (Vigotski, 2013, p. 102, tradução nossa).

Sendo assim, a criança é a última pessoa a ter consciência do seu gesto, primeiro é compreendido pelo outro para depois ser compreendido por ela mesma, por esse motivo primeiro é externo para depois ser interno.

Nas palavras do autor:

Em resposta ao movimento fracassado de pegar o objeto, se produz uma reação, não pelo objeto e sim por parte de outra pessoa. São as outras pessoas que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da

criança. Somente mais tarde a criança relaciona o seu movimento fracassado com toda a situação objetiva, ela mesma começa a considerar seu movimento como uma indicação (Vigotski, 2013, p. 102, tradução nossa).

Portanto, a função do próprio movimento passa do objeto a ser dirigido por outra pessoa, se convertendo em um meio de relação. Nesse sentido, todos os processos internos, anteriormente foram externos, por meio da relação com o outro.

Vale ressaltar que o conceito de mediação, aqui posto, não se refere a uma ponte entre a pessoa e o ambiente, mas ao que se interpõe entre o sujeito e o objeto que possibilita a transformação do pensamento. Portanto, o desenvolvimento se dá na superação das contradições entre as formas primitivas e superiores de pensamento.

Podemos considerar, então, que a educação é uma atividade mediada por signos, sobretudo, “como conteúdos da educação e ela como traço ineliminável da humanização” (Martins, 2013, p. 133).

Assim, os processos de apropriação e internalização das objetivações humanas disponibilizadas a cada indivíduo particular se dá por meio dos signos e de outros indivíduos, ou seja, por meio do processo educativo.

De acordo com os dados da nossa tese, podemos concluir que a formação inicial na graduação em Pedagogia e a experiência como docente, requisitos necessários para atuar como coordenador pedagógico na escola, não oferecem conhecimentos teóricos e práticos necessários para que esse profissional desempenhe sua função, de modo a garantir o sucesso e o cumprimento de objetivos na escola.

Sobre a formação teórica e prática direcionada aos coordenadores pedagógicos para ingresso e permanência no cargo, destacamos que, por mais que existam formações pontuais, não têm sido suficientes para esse profissional desempenhar um trabalho direcionado e consciente junto aos docentes.

No próximo subitem, abordaremos, portanto, uma possibilidade de formação continuada junto aos docentes a partir do referencial teórico proposto, que será aprofundado no capítulo 3.

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Conforme destacamos no subitem anterior, o coordenador pedagógico deveria ser o sujeito responsável pela formação continuada do docente, que, por meio de um processo formativo, possibilitará a transformação da consciência dos professores.

Os dados da nossa pesquisa, já apresentados anteriormente, nos revelam que a licenciatura em pedagogia ou em outra área do conhecimento, somada a alguns anos de experiência docente não são suficientes para que o professor ocupe e desempenhe a função de coordenador pedagógico de forma coerente com a natureza e a função do cargo.

Constata-se que esse profissional acaba por se constituir na sua prática, sem fundamento teórico para sua atuação ou, até mesmo, pode ficar à mercê das delegações do superior imediato, como é no caso do município em que atuamos.

Posto isso, vamos nos centrar em uma das atribuições do coordenador, objetivo maior da nossa tese, qual seja: a formação continuada dos docentes, por meio da sua ação como sujeito mediador desse profissional.

No questionário inicial aplicado aos sujeitos, sobre as suas concepções acerca da importância do coordenador pedagógico na atuação dos docentes, apenas um professor mencionou o coordenador pedagógico enquanto sujeito formador do docente. Após todo o trabalho desenvolvido por meio do programa formativo, essa afirmação se fez presente com mais frequência, revelando uma mudança de pensamento do professor em relação a essa atribuição deste profissional no interior da escola.

Discorreremos brevemente sobre como se dá a formação continuada dos professores tendo o coordenador pedagógico como agente mediador, e como se deu esse processo formativo que assumimos neste trabalho, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como referências teórico-críticas essenciais para a formação de professores.

A formação continuada também passou por uma longa trajetória, sendo que, segundo Imbernón (2010), entre as décadas de 1970 e 1980 foram realizados muitos estudos, a fim de determinar as atitudes dos docentes em relação aos programas de formação. Nesse contexto, a formação continuada se dava a partir de um modelo individual,

[...] esse modelo caracterizava-se por um processo no qual os mesmos professores “se planejavam” e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderia facilitar algum aprendizado. (Imbernón, 2010, p. 16-17).

Entretanto, eram práticas em que se formavam poucos professores, já que era um saber individual e que perdurava por toda a sua vida profissional.

Já na década de 1980, a partir da reforma neocapitalista, a formação inicial adquire um nível universitário, surgindo a necessidade de criar programas de formação continuada, em sua maioria,

[...] em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação (como microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas, entre outros) e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação. (Imbernón, 2010, p. 17-18).

Tratou-se de uma época em que predominava o paradigma da racionalidade técnica, na qual a formação continuada eficaz era o principal tópico de pesquisa na formação continuada, e os docentes eram formados em modelos de treinamentos pautados em cursos padronizados (Imbernón, 2010).

Segundo o autor, na década de 1990, iniciou-se um processo de mudança no que diz respeito à formação continuada, já que o modelo proposto pelo paradigma da racionalidade técnica não possibilitou resultados satisfatórios, uma vez que a formação era decidida por outras pessoas que selecionavam atividades formadoras que, supostamente, ajudariam os professores a alcançarem os resultados almejados.

A preocupação com a formação continuada começou a desenvolver-se no âmbito universitário por meio de estudos teóricos,

[...] como o desenvolvimento de **modelos de formação** alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (Imbernón, 2010, p. 20, grifos do autor).

Essas novas modalidades ainda eram pautadas na racionalidade técnica, porque houve uma mistura entre os modelos de treinamento e os projetos educativos pautados na pesquisa-ação, o professor passou a ser concebido como investigador

de sua própria prática, e iniciou-se uma nova maneira de pensar, praticar e analisar a formação de professores.

A partir dos anos 2000 até a atualidade, com a mudança dos contextos sociais, novas demandas associadas à formação foram emergindo relacionadas à necessidade de um contexto participativo nas práticas de formação.

[...] possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (de volta ao passado ou de “volta ao básico”, de lições-modelo, de noções [...] de competências que devem ser assumidas para ser um bom professor, etc.). Ou seja, a ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo [...]. (Imbernón, 2010, p. 23, grifos do autor).

Nessa ocasião, o formador vai diagnosticar os obstáculos que ele entende como necessidades do professor e vai propor intervenções.

Vimos, portanto, que a trajetória do processo do conceito de conhecimento atrelado ao conceito de formação docente foi se modificando no decorrer do tempo.

De acordo com a trajetória posta por Imbernón (2010), podemos dizer que houve muitos avanços na maneira de se pensar a formação continuada, entretanto, o foco se tornou apenas a transmissão de conhecimentos a esse professor para que pudesse ter avanços na sua prática.

Da mesma forma, não considerou esse professor como sujeito ativo nesse processo, o que o autor menciona como “rumo ao futuro”, pois, para ele, a formação deve partir das situações problemáticas dos professores, considerando a sua voz para que a formação assuma uma perspectiva crítica, possibilitando mudanças tanto na prática individual quanto coletiva dos docentes.

Partindo desse pressuposto, o autor defende que há que se considerar todos os aspectos que permearam a formação continuada, bem com o contexto social em que estamos inseridos, ou seja, “olhar para trás e ver o que é que funcionou e o que aprendemos. Não começar sempre do zero” (Imbernón, 2010, p. 37).

Além disso, evitar processos inacabados,

[...] formar é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria implícita ou explícita que a fundamenta (Imbernón, 2010, p.37).

O coordenador oferecerá instrumentos teóricos que possibilitem ao professor pensar a sua prática em um processo formativo que tem em vista o benefício coletivo e individual, por meio dos pares.

Sobre esse assunto, Placco e Silva (2015) apontam que formar o docente pressupõe a reorientação de suas ações a partir de referências e parâmetros que superem uma modelagem única. Tal perspectiva envolve algumas dimensões como técnico-científica, na qual a formação deve sistematizar a área de conhecimento, porém, de maneira flexível, “o domínio do conteúdo não se restringe mais ao conhecimento de uma área específica, mas se exige que esse conhecer se articule com outros saberes e práticas” (Placco; Silva, 2015, p.26).

Ainda há que se considerar a dimensão da própria formação continuada enquanto busca novos conhecimentos que vão incorporar a formação básica.

É importante destacar que se entende a formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (Placco; Silva, 2015, p. 27).

As autoras acrescentam a dimensão do trabalho coletivo para atingir os objetivos da escola, a dimensão dos saberes para ensinar, que tem a ver com as diferentes formas de ver e entender como o conhecimento é produzido, a dimensão crítico-reflexiva que implica conhecer seus próprios processos de ensinar e a dimensão avaliativa que envolve a avaliação do processo (Placco; Silva, 2015).

Todo esse processo de entendimento de como a formação continuada pode se estruturar para atender as necessidades dos docentes, há que se considerar as condições para que isso ocorra e o espaço para que isso aconteça é chamado de ATPC, composto por duas aulas semanais, dentro da jornada de trabalho do professor.

Essa jornada de trabalho se divide em uma parte com aluno e outra parte sem aluno, conforme o artigo 10 da Lei Complementar 1374, de 30 de março de 2022, a saber:

Artigo 10 – A jornada de trabalho do Professor de Ensino Fundamental e Médio que atua na Trilha de Regência será:

- I – 2/3 (dois terços) da jornada em atividades de interação com os educandos;
e
- II- 1/3 (um terço) da jornada em atividades pedagógicas na unidade escolar, sem interação com educandos. (São Paulo, 2022, p. 39).

A jornada de atividades pedagógicas sem interação com alunos, são divididas em dois aspectos, ATPC e Aulas em Local de Livre Escolha (ATPL), conforme a Resolução SEDUC, 133 de 29 de novembro de 2021 que “dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino”.

Artigo 1º - A jornada de trabalho ou carga horária docente será constituída de aulas com estudantes, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e Aulas em Local de Livre Escolha – ATPL.

§ 1º – Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a responsáveis por estudantes;

§ 2º – Entende-se por ATPL aquelas aulas que se destinam à preparação de aulas com estudantes e avaliação dos trabalhos dos estudantes. (São Paulo, 2021, p. 1).

Essas jornadas variam de acordo com a jornada de trabalho integral do professor. Na lei municipal 490/2013 que altera dispositivos à Lei nº 281, de 27 de fevereiro de 2008 que “institui o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Anhumas e dá providências correlatas”, estão asseguradas no artigo 31 que diz:

Art. 31- Das aulas destinadas a trabalho pedagógico a serem cumpridas na unidade escolar, no mínimo 2 (duas), serão cumpridas coletivamente com os pares, e serão destinadas para reuniões e outras atividades pedagógicas de estudo, ao atendimento a pais de alunos.

§ 1º - As aulas de trabalho pedagógico a serem cumpridas na unidade escolar em atividades coletivas serão organizadas pela respectiva unidade escolar e o horário de trabalho será determinado pela direção escolar, atendidas as diretrizes do sistema municipal de ensino.

§ 2º - As aulas, em local de livre escolha do docente, serão destinadas ao planejamento de aulas, rotina semanal, correção de atividades, elaboração e correção de provas, elaboração de material pedagógico, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, formação e aperfeiçoamento profissional, devendo o docente atender, por conta destas aulas as convocações de formação, palestras, reuniões, inaugurações e outras. O não atendimento implicará em infração aos deveres estatutários. (Anhumas, 2013, p.1-3)

Como podemos observar tanto a lei estadual quanto a municipal garantem um horário destinado à formação docente em serviço, mas não se restringe a isso, inclui atendimento aos pais, reuniões de pais etc. Com isso, o caráter formativo se perde e esse direito à formação continuada em serviço não é garantido em sua totalidade ao professor, observados nos relatos dos docentes no questionário inicial,

quando perguntamos aos docentes qual a crítica que fariam às ATPC atualmente: 7,7% pontuaram que *“Desviar a formação para outras pautas”*, 7,7% *“deveríamos ter mais ATPC na escola”*, 7,7% *“as ATPCs nem sempre cumprem sua função”* e 7,7% *“que sejam usados sem perder a sua essência”*.

Os professores entendem esse espaço como um momento formativo, porém, muitas vezes, isso não acontece. Afirmamos isso com clareza, já que estando na função de coordenadora pedagógica, temos muitas dificuldades em utilizar esse momento como espaço de formação continuada.

Esses momentos, muitas vezes, são utilizados para reuniões de pais, reuniões de conselho, formações propostas pela secretaria da educação, reuniões propostas pela administração municipal, enfim, não conseguindo garantir uma sequência formativa aos docentes nesses espaços.

A partir dessa problemática foi que a nossa tese se estruturou em como o coordenador, na condição de agente mediador, pode ressignificar o trabalho docente com vistas à superação de práticas naturalizantes e espontaneístas na escola, por meio do processo de formação em serviço, em um cenário onde não se oferece condições para que isso ocorra, seja pelo fato de o coordenador pedagógico não ter direcionamento teórico das suas atribuições, seja por conta da má utilização dos espaços de formação em serviço na educação escolar.

Diante disso, defendemos, nesta tese, que sim, é possível que o coordenador, como sujeito mediador, contribua com ressignificação do trabalho docente, desde que esse profissional esteja imbuído de uma teoria consistente que direcione a sua prática e isso chegue até o professor por meio de um trabalho coletivo, já que não podemos contar com o que a legislação prevê em termos de formação continuada do professor, e o que não se prevê em termos de formação para a atuação do coordenador pedagógico.

Para a defesa da nossa tese, considerando o referencial teórico proposto, elaboramos um programa de formação em ATPC com o objetivo de mediar o processo formativo do professor de modo que possa ressignificar o seu trabalho na escola e, desta feita, transformar qualitativamente a sua prática pedagógica.

Apoiamo-nos nos estudos de Mazzeu (1998) que traz uma proposta metodológica para formação continuada de professores em uma perspectiva Histórico-Crítica. Segundo o autor, a proposta “[...] se constitui apenas um esboço

para a formulação de uma proposta mais detalhada de formação de professores” (Mazzeu, 1998, p. 11).

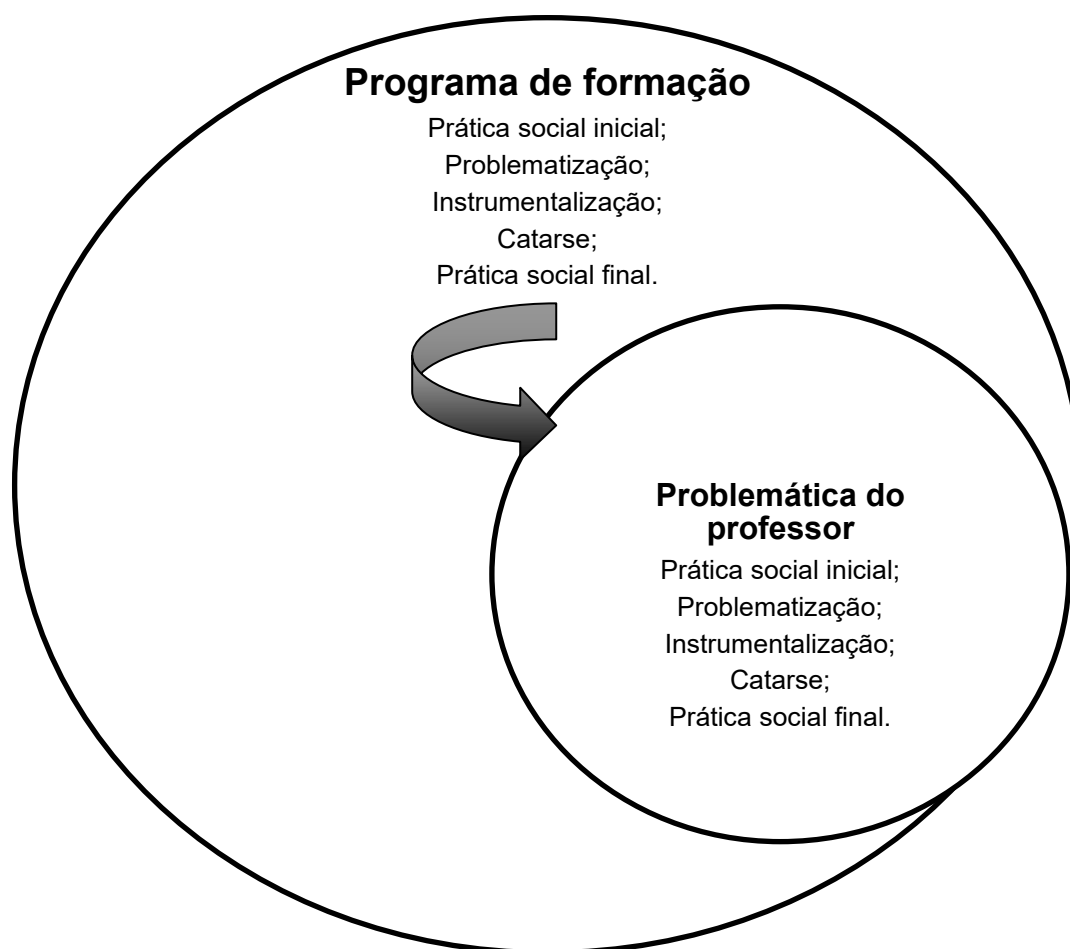
O autor faz esse esboço metodológico, aprofundado por nós, a partir dos cinco momentos dialéticos estudados por Saviani (2024) e incorporados na didática por Gasparin (2012), que são a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Esses momentos no processo formativo serão melhor apresentados no capítulo 4.

Nesse caso, o programa formativo parte da realidade aparente dos professores, para que se possa buscar na teoria, elementos que trarão contribuições para compreender essa realidade a partir da reflexão teórica.

Todo esse processo possibilitará que o professor rompa com situações cotidianas e espontâneas rumo à transformação da sua prática e a si mesmo a partir da teoria, que também não deixa de estabelecer relações com as dimensões formativas apresentadas por Placco e Silva (2015), que, por meio da dimensão de um trabalho coletivo, chega à dimensão dos saberes, que envolve as formas de entender o conhecimento, pensar sobre esses conhecimentos, dimensão crítico-reflexiva e, por fim, avaliar todo o processo, dimensão avaliativa.

Dentro do processo formativo, pautados na metodologia proposta pelos autores, para entender como o coordenador enquanto agente mediador contribui para a ressignificação do trabalho docente, os docentes também utilizaram essa metodologia para compreender a problemática posta por eles no início do programa de formação, sintetizado no fluxograma abaixo.

Ilustração 4 - O processo dialético da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No decorrer do trabalho, mencionamos a palavra, momentos, como pontua o autor, porém compreendemos que não se trata de momentos rígidos e automatizados em sequência, mas, sim, de um processo dialético de superação por incorporação de conhecimentos, apresentado no capítulo quatro.

No próximo capítulo, elucidaremos todo o processo metodológico que norteou nossa pesquisa, cuja referência central é a pesquisa de intervenção-formativa, metodologia de cunho coletivo implementada pelos pesquisadores do Grupo de Estudos, Intervenção, e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural (GEIPEEthc) da UNESP-Presidente Prudente, conduzido pelo professor Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

A intenção dos pesquisadores é a transformação humana por meio da educação e, por conseguinte, a transformação social, tomando como método de análise o materialismo histórico-dialético, mediante o qual, partimos da nossa

realidade aparente, por meio da teorização retomamos a esta mesma realidade, porém de maneira pensada, “[...] enfatizando, sobretudo, a relação dialética entre ação consciente, coletiva, crítica de pesquisadores, processo de transformação da consciência dos sujeitos da pesquisa [...]” (Viotto Filho, 2018, p. 33), em uma direção crítica e humanizada. Aprofundaremos tais conceitos no próximo capítulo.

3 O CAMINHO PERCORRIDO

Conforme já destacamos, neste capítulo abordaremos a metodologia e o percurso metodológico da pesquisa, bem como a caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos.

3.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se configura como um trabalho de cunho qualitativo, em que partimos do contexto da escola para compreensão daquela realidade e a definição dos pontos de análise de acordo com os objetivos propostos.

Uma pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” (Godoy, 1995, p. 58), envolve a obtenção de dados descritivos sobre as pessoas, os lugares e os processos interativos, por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada.

Godoy (1995) aponta algumas características da pesquisa qualitativa, são elas: a realidade como fonte direta dos dados, envolvendo, então, observação, seleção, análise e interpretação dos dados; descrição minuciosa da observação; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados.

Dentro desse contexto, se caracteriza como uma pesquisa de intervenção que busca a transformação de determinada realidade a partir da reflexão e da ação.

A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (Rocha; Aguiar 2003, p. 66).

Nesse sentido, o pesquisador e os pesquisados são coautores, desde o diagnóstico da situação problema, até a sua resolução, tendo em vista a intervenção na realidade estudada. Rocha e Aguiar (2003) ainda acrescentam que:

É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (Rocha; Aguiar, 2003, p. 72).

Tendo em vista que nosso objetivo não seja apenas intervir sobre a realidade estudada, e, sim, possibilitar a mudança de pensamento dos sujeitos envolvidos, tomamos como referência metodológica central da nossa tese o conceito de pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018).

Segundo o autor, a pesquisa intervenção-formativa oferece uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação coletiva de investigação na escola. Reitera que essa metodologia de pesquisa se configura por ações coletivas “*in loco*”, envolvendo pesquisadores e sujeitos numa relação dialógica, interativa e dialética contínua.

A investigação dirige-se para o enfrentamento dos problemas e volta-se, simultaneamente, para a construção da consciência crítica dos sujeitos do processo de intervenção, assim como procura garantir a sistematização de conhecimentos decorrentes da realidade objetiva vivida e investigada na escola (Viotto Filho, 2018).

Esse conceito de metodologia foi construído por meio do trabalho coletivo de pesquisadores do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção, e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural) da UNESP-Presidente Prudente, cujo objetivo é, “demarcar as atividades de pesquisa como práxis científica e voltada ao processo de transformação humana pela via da educação escolar e acesso à uma escola pública de qualidade com vistas à transformação social” (Viotto Filho, 2018, p. 31).

Desse modo, para que pudesse superar o conceito de intervenção meramente qualitativa de pesquisa, assume-se, coletivamente, a pesquisa intervenção-formativa como possibilidade diferenciada de ação consciente e crítica do grupo de pesquisadores ao lado dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse processo de pesquisa em que se garante investigação da realidade e formação dos sujeitos para lidarem com a realidade, procura-se a transformação dos pensamentos, da linguagem e da consciência dos sujeitos participantes do processo, com vistas à transformação qualitativa da realidade estudada/investigada. O conceito de pesquisa intervenção-formativa, segundo Viotto filho (2018, p.32-33), estrutura-se a partir

De uma proposta que coloca aos pesquisadores o compromisso ético-político com a construção de conhecimentos aliados à transformação da realidade pesquisada e dos sujeitos dela participantes, os quais ao construir suas consciências numa direção crítica, por meio desse processo interventivo-formativo e conhecimento da realidade, poderão assegurar as

transformações realizadas no processo de pesquisa, efetivar sua auto-organização com vistas à garantia do movimento de transformação humana e social. (Viotto Filho, 2018, p. 32-33).

A finalidade, portanto, do nosso trabalho de tese, que se configurou a partir de uma pesquisa intervenção-formativa, visa a compreensão do papel do coordenador pedagógico como agente mediador, papel desempenhado pela pesquisadora ao longo do processo de pesquisa, com vistas à transformação da consciência dos sujeitos envolvidos, dos professores da escola objeto da intervenção e, ao mesmo tempo, identificando transformações no plano do pensamento e da ação da própria pesquisadora como sujeito ativo do processo de conhecimento da realidade pesquisada.

Tal como afirma Viotto Filho (2018, p.34), as transformações acontecem ao longo do processo de pesquisa intervenção-formativa, tanto dos sujeitos pesquisados quanto dos pesquisadores envolvidos, pois

O processo de construção da consciência humana, portanto, implica a apropriação de conhecimentos, os quais, quando de natureza crítica, contribuem para a formação de sujeitos críticos, sendo que na pesquisa intervenção-formativa esse é um importante objetivo a ser conquistado. (Viotto Filho, 2018, p. 34).

Além disso, cabe ressaltar que, para uma pesquisa se configurar como intervenção-formativa há que se considerar alguns postulados. Nunes, Viotto Filho e Salomão (2022) consideram: explicar o fenômeno saindo da sua aparência com vistas à sua essência, em um período de tempo considerável na realidade estudada e junto aos sujeitos envolvidos. Ainda, realizar um trabalho coletivo e por meio da intervenção no sentido de possibilitar a mudança de pensamento desses sujeitos.

A pesquisa intervenção-formativa tem como seu principal respaldo os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, uma vez que partimos da premissa de que os fatos só podem ser compreendidos em suas relações mais amplas, considerado o momento histórico em que ocorrem, visto que a realidade objetiva resulta da matéria em movimento, e que se transforma continuamente, sendo que a escola, certamente, também está submetida a esse movimento histórico, conforme afirma Viotto Filho (2018).

Em se tratando de uma compreensão da dialética, que é uma característica da pesquisa intervenção-formativa, nos remetemos a Martins (2008, p.42) quando afirma que:

Se todo existente é movimento, a dialética se apresenta no pensamento como a lógica pela qual ele deva ser compreendido. A lógica dialética fornece o caminho (método) para o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter material e histórico [...]. (Martins, 2008, p. 42).

A autora acrescenta ainda que a lógica dialética está voltada para o estudo do movimento e das contradições existentes entre os fatos, em que a construção do conhecimento demanda “[...] a superação da *apreensão aparente* em direção à *apreensão essencial* do fenômeno” (Martins, 2008, p. 56, grifos da autora). Ou seja, requer a compreensão do concreto à luz do pensamento abstrato, para que se retorne a esse concreto, agora pensado como síntese de suas múltiplas determinações.

O método dialético materialista histórico parte do princípio de que todo fenômeno existe independentemente da nossa consciência, daí o caráter material da nomenclatura *materialismo*, quando o pensamento se torna materializado a partir da interpretação da nossa consciência.

Essa realidade resulta da matéria em movimento, considerando um período *histórico*, e tendo em vista o modo pelos quais os seres humanos organizam a sua existência ao longo do tempo.

É *dialético*⁹, porque permite analisar os fenômenos em seu movimento. Para compreender os fenômenos em seu movimento, há que se considerar as três categorias da dialética, a saber: totalidade, contradição e movimento.

Segundo Gadotti (1995), na categoria da totalidade, tudo se relaciona “[...] a natureza se apresenta como um todo coerente onde os objetos e os fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente” (Gadotti, 1995, p. 24).

A totalidade, portanto, envolve a percepção do objeto em sua concreticidade e múltiplas determinações. Por ser um processo em movimento, entendemos que a totalidade não se esgota, apresenta-se dinâmica, processual e contraditória, o que nos direciona para a segunda categoria da dialética.

⁹ A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a **ciência das leis gerais do movimento**, tanto do mundo exterior como do pensamento humano (Gadotti, 1995, p.19, grifos do autor).

Torna-se importante salientar, como esclarece Novack (2006), que a lógica dialética considera as relações entre essência e aparência, entre quantidade e qualidade, forma e conteúdo, teoria e prática, dentre outras relações. Para o autor, a essência de uma coisa se desenvolve e se realiza ao longo do processo histórico. Portanto, “a essência em geral, e cada essência em particular tem, como tudo no mundo, um caráter material e histórico” (Novack, 2006, p. 95).

Podemos afirmar que o curso da evolução da essência de um objeto de investigação tem um caráter dialético ou contraditório, sendo que a essência de uma coisa nunca aparece por si mesma e independentemente, sempre se manifesta com e por meio de seu oposto, sendo este oposto o termo lógico de aparência. Acrescenta o autor que é por meio de “uma série de aparências relativamente acidentais que a essência manifesta seu conteúdo interno, adquire realidade e se exhibe tão completa e perfeitamente como lhe é possível sob as condições materiais dadas” (Novack, 2006, p. 95).

Para Novack (2006), as análises superficiais de um objeto não captam a sua essência, mas, sim, a sua aparência, os elementos perceptíveis e facilmente vistos a “olho nu”, ou mesmo por meio de falas superficiais. Na fase inicial de uma coisa, a aparência tende a subordinar a essência, no entanto, ao longo do caminho histórico, ambas divergem até chegar à oposição. Nessa perspectiva, essência e aparência convergem no cume, como faziam no começo, mas, na etapa posterior, a essência domina a aparência, afirma o autor.

A contradição, segundo Novack (2006, p.29) é uma lei da dialética que “formula o fato concreto de que coisas e tipos de coisas coexistentes, ou estados consecutivos da mesma coisa, diferem e se excluem mutuamente”. Nessa linha, Viotto Filho (2024) esclarece que todos os fenômenos da realidade natural, humana e social encerram contradições internas, sendo que “tudo é e não é ao mesmo tempo”, pois existe unidade e interpenetração de lados opostos do mesmo fenômeno.

Gadotti (1995) entende a categoria da contradição como a unidade e luta dos contrários, em que “[...] a transformação das coisas só é possível porque em seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e a posição” (Gadotti, 1995, p.26). A partir dessa categoria se busca a compreensão da contradição entre aparência e essência do objeto analisado.

A terceira categoria da dialética é o movimento, segundo Viotto Filho (2024, p.15), “a lei do movimento efetiva-se na constatação de que a realidade encontra-se

em incessante processo de transformação, ou seja, todo objeto natural, humano ou social, deve ser compreendido em seu movimento”, não apenas ser compreendido na sua condição atual, naquilo que ele é, mas também, no seu movimento de vir-a-ser.

Nas palavras de Gadotti (1995), a lei do movimento parte do princípio de que tudo se transforma, tem a ver com o vir a ser do objeto, tendo em vista a sua transformação qualitativa.

Reiteramos, portanto, que o método do Materialismo Histórico-Dialético permite compreender o objeto para além da sua aparência perceptível, chegando à sua essência pelo desvelamento das mediações e contradições internas do objeto em movimento, como apresentado por Novack (2006).

Nossa tese buscou captar esse movimento dialético do processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa em três momentos. O primeiro se deu na apreensão da realidade aparente do nosso objeto de análise, que visamos, buscando a compreensão de como o coordenador pedagógico, como agente mediador, contribui na ressignificação do trabalho docente com vistas à superação de práticas pedagógicas naturalizantes e espontaneístas, a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para apreensão do nosso objeto, o papel do coordenador pedagógico, como agente mediador, extraímos múltiplas determinações que envolvem a sua relação com o professor, o aluno, a comunidade escolar, as políticas públicas voltadas para a função e formação do coordenador pedagógico, suas condições de trabalho, entre outras determinações.

Em face disso, a nossa tese voltou-se para o papel do coordenador no trabalho de formação docente, frisando que não se trata de qualquer mediação realizada pelo Coordenador, mas, sim, aquela que vai possibilitar a mudança de pensamento do professor, de modo que conhecimentos críticos sejam incorporados na sua prática pedagógica.

Não se trata de qualquer trabalho docente, mas da realidade pesquisada, com determinados tipos de sujeitos, que possuem determinadas condições de formação, trabalho, concepções.

Para compreender como o coordenador, atuando como agente mediador, contribui na ressignificação do trabalho docente, consideramos o sujeito professor e suas múltiplas determinações históricas, sociais e culturais.

Assim, para que o trabalho docente se efetive, é preciso considerar a aparência real, só que agora, do ponto de vista do próprio professor, envolvendo sua aula, o aluno, a escola, a comunidade escolar, condições de trabalho, políticas de formação etc., e, assim, se efetiva o segundo momento dialético da pesquisa.

O terceiro momento se destaca na própria estrutura de escrita da tese, pois partimos da realidade aparente dos dados da pesquisa, em sua estrutura dinâmica e concreta, reproduzido no pensamento da pesquisadora as suas múltiplas determinações para, assim, voltarmos ao elemento concreto ou essência do fenômeno, só que agora pensado e permeado pelos instrumentos teóricos apropriados antes e ao longo do processo e objetivado nas referências da tese.

Por meio do conhecimento científico, chegamos ao concreto pensado do professor e, por conseguinte, ao do coordenador, cabendo ressaltar novamente, que esse processo não se esgota, e, sim, nos traz elementos para compreender o objeto de pesquisa em sua essência e objetivado ao longo do processo de investigação.

Esse movimento dialético foi apresentado no decorrer da escrita da tese e da análise dos dados, sendo que consideramos as possibilidades metodológicas, a partir dos estudos de Saviani (2012) e sistematizado na didática por Gasparin (2012). Em suma, nos atemos aos seguintes momentos dialéticos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Esses momentos serão discutidos detalhadamente no decorrer da pesquisa e são tratados separadamente somente para fins de escrita, já que se articulam entre si e o processo de transformação do pensamento dos sujeitos se dá durante e ao longo de todo o processo de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 11 professores da Educação Básica, PEB I, de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados se deu em ATPC, por meio de um programa de formação, elaborado pela pesquisadora, e que envolveu todos os docentes da unidade escolar.

Os principais instrumentos de pesquisa foram as observações gerais realizadas *in loco* na escola. Junto aos professores foi aplicado um questionário inicial de levantamento de expectativas, e de levantamento de conhecimentos sobre as teorias propostas, e o questionário final foi aplicado para confrontar com os dados iniciais, objetivando compreender o processo de mudança de pensamento dos docentes, assim como realizamos entrevistas para compreender o resultado do programa de formação realizado na escola.

Nesse processo de avaliação dos conhecimentos apropriados, também foram analisadas as devolutivas sobre o entendimento dos professores acerca dos textos estudados, bem como procuramos avaliar a prática realizada em sala de aula como concretização do processo de intervenção-formativo realizado.

Os procedimentos de coleta de dados e seus resultados, desde os questionários, as entrevistas, as observações sistemáticas gerais na escola, como também as observações em sala de aula, foram objeto de registro, organização, categorização e análise ao longo do processo de pesquisa-intervenção e elaboração do relatório de tese.

Os dados foram descritos e analisados à luz da lógica dialética histórica, conforme anunciado anteriormente, utilizando como ferramenta principal de organização dos dados o *software* “*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – (IRAMUTEC)”.

De acordo com Camargo e Justo, (2013a),

O IRAMUTEC, é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica do *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem *python* (www.python.org) (Camargo; Justo, 2013b, p.515).

Tem a finalidade “comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto” (Camargo; Justo, 2013a, p. 514), podendo ser utilizado em diferentes tipos de materiais escritos tais como: entrevista, questionários, redações, etc.

Esse programa viabiliza a organização de dados textuais, tais como:

Análises sobre corpus textuais:

- 1) Estatísticas textuais clássicas;
- 2) Pesquisa de especificidades a partir de segmentação definida de texto (análise de contraste de modalidades de variáveis);
- 3) Classificação Hierárquica Descendente (CHD), conforme método descrito por Reinert (1987 e 1990);
- 4) Análise de similitude de palavras presentes no texto;
- 5) Nuvem de palavras.

Análises sobre tabelas indivíduos/palavras:

- 1) CHD conforme algoritmo proposto por Reinert (1987);
- 2) CHD por matrizes de distância;
- 3) Análise de similitude (por exemplo, de palavras resultantes de evocações livres;
- 4) Nuvem de palavras;
- 5) Descrição e χ^2 . (Camargo; Justo, 2013b, p.2, grifos dos autores).

Em nossa pesquisa, utilizamos a análise de similitude sobre *corpus* textual, que consiste em um

Tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos (Marchand & Ratinaud, 2012) e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura e representação. (Camargo; Justo, 2013b, p.6).

Como *corpus*¹⁰ textual, utilizamos as respostas dos questionários a fim de identificarmos a frequência das palavras e suas conexões e comparações entre o questionário inicial e final, corroborando com a totalidade de respostas dadas.

É importante salientar que todo o processo de pesquisa intervenção-formativa, desde o trabalho formativo em grupo dos professores, suas falas, trabalhos de avaliação, registros em seus cadernos e os registros das intervenções feitas pela pesquisadora, foram objeto de análise e considerados para a sistematização de nossa tese.

3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Todo o percurso metodológico da presente pesquisa está pautado no Materialismo Histórico-Dialético, partindo da aparência, prática social inicial, para chegar à essência, prática social final do objeto de estudo.

O objetivo do processo de investigação voltou-se para a compreensão de como o coordenador pedagógico, atuando como agente mediador de formação na escola, pode contribuir para se ressignificar o trabalho docente na superação de práticas espontaneístas e naturalizantes e, sobretudo, considerando a práxis educativa como forma de apreensão mais fidedigna do nosso objeto de estudo.

Segundo Frigotto (2010), a teoria materialista histórica se dá na e pela práxis, já que a práxis expressa, justamente, “a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre realidade não é uma reflexão diletante, mas em função da ação para transformar” (Frigotto, 2010, p. 89).

¹⁰ O *corpus* é construído pelo pesquisador. É o conjunto de texto que se pretende analisar (Camargo; Justo, 2013b, p. 2).

Essa ação transformadora tem como ponto de partida a análise crítica da realidade por meio do conhecimento científico, e, para chegarmos à essa realidade de maneira pensada, efetuamos um processo de práxis educativa continuada na escola. Considerando a base teórica que adotamos, acreditamos que uma proposta de formação continuada junto a docentes da escola pública deve se estruturar na ação crítica e transformadora do real, efetivando-se como caminho importante para que a práxis pedagógica se efetive na ação coletiva desenvolvida.

Para atingirmos os objetivos propostos nesta tese, após definição do nosso objeto de estudo, mencionado no início deste capítulo, realizamos o levantamento bibliográfico de obras que abordam o tema, na busca do estado da arte, buscando entendermos como o objeto está situado no meio acadêmico.

Conforme já exposto anteriormente, não há pesquisas que relacionam o coordenador pedagógico como agente mediador a partir dos aportes teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas à ressignificação do trabalho docente pela via da superação de conhecimentos naturalizantes, de senso comum e pseudocientíficos presentes na escola e, em muitos casos, no pensamento dos professores.

De posse desse dado inicial, demos sequência na revisão e no aprofundamento da literatura baseada em autores da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica, referenciais estes que nortearam todo o trabalho.

Esse aprofundamento teórico aconteceu durante todo o processo de pesquisa e de construção desta tese, sendo que pesquisadora e sujeitos pesquisados usufruíram do processo de formação e tiveram oportunidades de avançar no seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, pela via da apropriação de conceitos teóricos essenciais presentes nos referenciais teóricos estudados.

A proposta de trabalho foi apresentada ao gestor da escola e à diretora do departamento municipal de educação, bem como aos docentes, para que pudessem concordar ou não em participar da pesquisa, sendo que os interessados em participar assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Após submissão e aprovação do projeto de pesquisa por parte do comitê de ética, iniciamos no dia 03 de abril do ano de 2023 o nosso programa de formação em serviço, junto aos docentes da instituição, com foco maior nos professores regentes de sala do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, elaborada e mediada pela pesquisadora e coordenadora pedagógica da instituição.

Nesse primeiro encontro, além da apresentação da proposta de trabalho aos docentes, disponibilizamos por meio do *google forms*, um questionário inicial, elaborado pela pesquisadora, para levantamento das expectativas dos docentes e seus conhecimentos iniciais sobre a teoria estudada.

A opção pelo questionário se deu por “ser um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi; Lakatos, 2016, p. 184).

As autoras complementam que seu uso possibilita a economia de tempo, atinge o maior número de pessoas, obtém respostas rápidas e precisas com mais liberdade nas respostas em razão do seu anonimato.

Para garantir que todas as questões fossem respondidas, pontuamos todas como obrigatória, assim não foi possível avançar questões sem responder a anterior, e disponibilizamos um período de tempo para que os docentes pudessem responder. Esse questionário foi composto por 3 seções com temas escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa. As questões, em sua maior parte, se configuraram como perguntas abertas, “[...] chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem próprias e emitir opiniões” (Marconi; Lakatos, 2016, p. 187).

Por se tratar de questões abertas, as respostas foram categorizadas pela quantidade de palavras ou termos repetidos ou relacionados entre si com mais frequência nas respostas e analisadas por meio da análise de similitude, pelo *software* IRAMUTEC, cada resposta de uma pergunta aberta compunha um *corpus* textual diferente para que pudéssemos trazer mais rigor para nossa análise.

Também foram elaboradas questões fechadas de múltipla escolha, definidas por Marconi e Lakatos (2016, p. 189), como “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto”, no caso da nossa pesquisa, a fim de identificarmos o nível de conhecimento dos docentes sobre as teorias estudadas, complementando com as questões abertas para justificar as respostas.

O questionário inicial foi composto por 22 questões, 14 fechadas, destas 4 com justificativas e 8 questões abertas divididas em 3 seções.

Na primeira seção, as informações estavam relacionadas à caracterização dos sujeitos da pesquisa, contendo 8 questões fechadas, relacionadas ao sexo, idade, escolaridade, tempo de carreira no magistério público, tempo de carreira de magistério

na instituição escolar em que aconteceu a pesquisa, tipo de provimento do cargo, qual etapa da escolaridade possui experiência maior e se considera o seu trabalho prioritário ou não.

A seção 2, nomeamos de “expectativas dos docentes”, nela objetivamos, além de entender as expectativas dos docentes, também seus conhecimentos sobre as teorias propostas. Essa seção foi composta por 6 questões, 1 fechada e as demais abertas com justificativas.

A primeira questão visava à opinião dos docentes sobre as contribuições desse programa de formação para sua prática; a segunda focou em quais eram os seus conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural; a terceira se referiu a quais eram os conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica; a quarta questão, de múltipla escolha, questionava se essas teorias são distintas, iguais ou se complementam; e, por fim, a última questão desta seção, indagava em que essas teorias podem contribuir com as dificuldades postas na sala de aula.

Na terceira seção, nomeada como “problemas na prática pedagógica”, composta por 8 questões abertas, objetivamos identificar as dificuldades dos docentes, como concebem o seu trabalho e o do coordenador pedagógico e seus conhecimentos sobre as ATPCs.

Nessa seção, a primeira questão voltou-se para as duas maiores dificuldades encontradas na sala de aula que impedem de alcançar os objetivos em ensinar; a segunda, dois motivos que o fazem ser professora; a terceira, duas características gerais de um bom professor; a quarta, duas características gerais de um bom professor na sala de aula; a quinta, quais críticas têm sobre as ATPCs; a sexta, o que acredita que devemos estudar em ATPC; a sétima qual o papel do coordenador pedagógico para sua atuação como professor; e por fim, a oitava, qual o papel do coordenador na escola.

Após a organização dos dados, por meio de seleção de respostas que mais apareciam ou seus sinônimos, elaboramos o programa de formação para realização dos estudos teóricos-formativos, utilizando duas aulas semanais destinadas para a ATPC, nas segundas-feiras, com duração de 6 meses.

Além do primeiro encontro, organizamos um cronograma de estudos para o primeiro semestre, com os conceitos principais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com melhor detalhamento no próximo capítulo dessa tese.

Estruturamos 10 encontros-formativos, iniciando no dia 17 de abril de 2023 com o conceito de concepção de homem enquanto sujeito histórico e social, por meio da atividade consciente, no dia 24 de abril de 2023, estudamos sobre a apropriação da cultura e o desenvolvimento humano.

No mês de maio, no dia 08, apresentamos a introdução da Teoria Histórico-Cultural e seus principais conceitos; no dia 15, abordamos sobre o psiquismo humano e a relação com o pensamento e a linguagem; no dia 22, o tema foi o desenvolvimento de conceitos científicos na infância; no dia 29, sobre a atividade principal.

No mês de junho, no dia 05, abordamos a periodização do desenvolvimento psicológico infantil, no dia 12, iniciamos os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e seus principais conceitos, no dia 19, o tema abordado foi Pedagogia Histórico-Crítica e as relações com a educação escolar; no dia 26, os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de apresentar as inter-relações entre as duas teorias.

No mês de julho iniciamos estudos voltados para a problemática posta pelos docentes “o que” e “como” ensinar, a partir daí elaboramos o cronograma formativo do 2º semestre, com mais 10 encontros.

No dia 24 o tema de estudo foi o “que” ensinar, de posse desse conhecimento emergiu a necessidade de materializar um plano de ensino, levando em conta os materiais didáticos disponíveis. Esse plano de ensino foi materializado em 3 encontros, sendo que o primeiro aconteceu no dia 31 de julho, após fizemos a pausa para as férias escolares.

Retomamos no mês de agosto e continuamos na elaboração do plano de ensino nos dias 07 e 21. No dia 28 o tema esteve voltado para o “como” ensinar, considerando a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto movimento dialético de construção de conhecimentos.

No mês de setembro, dia 18, realizamos a discussão sobre uma sequência de aulas pautadas na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica para que os professores pudessem visualizar na prática todos os conhecimentos teóricos estudados até então. No dia 25, os docentes iniciaram a elaboração da sua própria sequência de aulas, com base na metodologia estudada.

No mês de outubro, dias 02 e 23, os professores colocaram em prática a sequência elaborada e apresentaram seus resultados nos encontros formativos. Por

fim, no dia 30 fizemos a sistematização de tudo que estudamos e foi disponibilizado o mesmo questionário inicial, com algumas alterações, suprimimos toda a parte referente à caracterização dos sujeitos, inserimos a identificação, com a finalidade de estabelecermos relações com os docentes que tiveram um engajamento maior durante o programa de formação.

Além disso, todas as questões se caracterizaram como abertas e categorizadas da mesma forma que as do questionário inicial. Esse questionário final, continha 17 questões, sendo a primeira contabilizada como a identificação dos sujeitos, subdivididas em 3 seções de acordo com o tema.

A seção 1, “considerações sobre o programa formativo”, contendo 6 questões, a primeira, a identificação do participante; a segunda, se o programa formativo atendeu às expectativas iniciais; a terceira, se o programa formativo trouxe contribuições para a prática; a quarta, quais dificuldades encontradas no percurso formativo; a quinta, como o professor avalia sua participação no programa de formação; e por fim, a sexta, como avalia o programa de formação, considerando três pontos positivos e três pontos negativos.

Na seção 2, discorremos sobre “os aspectos teóricos e práticos”, identificamos como se deu a apropriação desses conhecimentos por parte dos docentes, em relação aos conhecimentos iniciais.

Essa seção contou com 8 questões, sendo a primeira o que você aprendeu sobre a Teoria Histórico-Cultural; a segunda, o que aprendeu sobre a Pedagogia Histórico-Crítica; a terceira, se os autores estudados contribuíram com as dificuldades apresentadas na sala de aula e como se deu essa contribuição; a quarta, considerando a teoria estudada; cite duas características gerais de um bom professor, e as características gerais de um bom professor na sala de aula, na quinta questão.

Na questão de número seis, questionamos sobre o que deve ser ensinado na escola levando em conta a teoria estudada; na sétima, considerando a teoria estudada, como devemos ensinar na escola e a oitava, como pretende utilizar esses conhecimentos nas próximas aulas.

Na seção 3, nomeada “mediação do coordenador pedagógico”, objetivamos compreender se ocorreram alterações no modo de ver o papel do coordenador pedagógico como agente mediador na escola. Essa seção teve 3 questões, a primeira sobre como o professor entende o papel do coordenador pedagógico na escola, a partir da teoria estudada; a segunda, como entende o papel

do coordenador pedagógico na sua atuação enquanto docente, também levando em conta a teoria posta; a terceira, a avaliação do coordenador como agente mediador durante o programa de formação, considerando três pontos positivos e três negativos.

Durante todo esse percurso, realizamos os estudos teórico-formativos junto aos docentes, a construção coletiva de práticas pedagógicas conscientes com base no corpo teórico estudado e a identificação dos desdobramentos do trabalho em sala de aula, a partir de observações de uma sequência didática, pela coordenadora em uma sala de aula e apresentações dos demais docentes no coletivo.

Somado a isso, selecionamos três docentes: um do 1º ano, que inicia o Ensino Fundamental, anos iniciais; um do 3º ano que fecha o primeiro ciclo dessa etapa da escolaridade e um do 5º ano que finaliza o Ensino Fundamental, anos iniciais. Acompanhamos a sequência de aulas do 1º ano e entrevistamos esses 3 docentes a fim de captarmos mais elementos para a nossa pesquisa.

Marconi e Lakatos (2016) entendem a entrevista como um meio de auxílio no diagnóstico ou tratamento de um problema inicial, “trata-se, pois, de uma conversação, efetuada face a face, de uma maneira metódica: proporciona ao entrevistado verbalmente a informação necessária” (Marconi; Lakatos, 2026. p.179), com o objetivo de obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema.

Com base nisso, a entrevista, utilizada por nós, se enquadra na modalidade de entrevista estruturada, quando o entrevistador:

segue um roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (ver mais adiante) ¹¹ elaborado e efetuado de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano [...] (Marconi; Lakatos, 2016, p.180).

Essa modalidade de entrevista não permite que o pesquisador faça alterações no seu curso ou na ordem dos tópicos, já que o objetivo da padronização é obter dos entrevistados respostas para as mesmas perguntas, podendo, assim, compará-las e entender melhor a percepção dos docentes sobre o programa de formação e a elaboração e o desenvolvimento da sequência de aulas com base no referencial teórico estudado.

¹¹ Nas próximas páginas, as autoras trazem a definição, as vantagens e as desvantagens do uso do formulário, entendido como um conjunto de questões, ordenadas em um roteiro preenchido pelo entrevistador (Marconi; Lakatos, 2016).

As entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor apreensão dos dados. Elaboramos 16 perguntas, divididas em 3 seções. Na primeira “caracterização dos docentes entrevistados”, realizamos 6 perguntas sobre a identificação do docente, série/ano que atua e realizou a intervenção, tempo de serviço no magistério, na unidade escolar e na série/ano em que atua, além do tipo de provimento do cargo.

Na seção 2, “o processo formativo”, fizemos 4 perguntas sobre as contribuições dos encontros formativos para a prática, suas considerações sobre os textos selecionados e sobre a coordenadora como agente mediadora durante todo esse processo; e, se ao término do programa de formação, perceberam avanços em suas práticas.

Na seção 3, “o processo de intervenção junto aos alunos”, as 6 perguntas versavam sobre a elaboração e sequência didática elaborada, questionamos como os docentes avaliaram a participação dos alunos nessas aulas, se conseguiram atingir os objetivos pretendidos, as percepções sobre a possibilidade de um trabalho docente a partir do referencial teórico estudado, se houve dificuldades na condução dessas aulas e como pontuaram a participação dos alunos e os aspectos positivos e negativos encontrados.

E, por fim, a elaboração da escrita da nossa tese, considerando o programa formativo a partir da essência, prática social inicial dos docentes, permeando todo o movimento dialético para que retornássemos à prática social, só que agora pensada. Detalhadas melhor tais aspectos no próximo capítulo.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nessa seção faremos uma breve caracterização da escola, considerando o seu percurso histórico, recursos humanos e materiais, perfil familiar dos alunos, concepção de educação, matriz curricular, formas de avaliação e quantitativo de alunos.

Nessa seção, faremos uma breve caracterização da escola, considerando o seu percurso histórico, recursos humanos e materiais, perfil familiar dos alunos, concepção de educação, matriz curricular, formas de avaliação e quantitativo de alunos.

A pesquisa aconteceu em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, que se caracteriza como de pequeno porte, sendo a única no município que atende a essa faixa etária.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2024), a escola foi implantada no ano de 2008, quando ocorreu a municipalização do ensino, dos anos iniciais. A princípio, a escola compartilhava o espaço físico junto à escola estadual e possuíam a mesma nomenclatura.

Após seis anos, em 2014, a Escola Municipal passou a funcionar em um novo imóvel, cedido pelo governo do Estado de São Paulo, por meio de uma parceria firmada com a prefeitura local, alterando, assim, a sua nomenclatura que permanece até então.

A escola possui uma sala de aula para cada série/ano, sala de leitura, sala de reforço, sala destinada ao atendimento do alunos elegíveis da educação especial, sala de informática, pátio coberto, refeitório, banheiro, cozinha, cantina, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, almoxarifado e uma sala de atendimentos do especialistas do Núcleo de Apoio Multidisciplinar (NAM), compostos pelos seguintes profissionais: psicopedagoga, fonoaudióloga, assistente social, psicólogo, todos na área da educação, que, quando em visita à escola, utilizam essa sala. A escola também possui área de lazer e uma quadra poliesportiva.

Está bem assistida por recursos humanos e materiais e tem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 7,8, calculado a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvida pelo Governo Federal, somado ao índice de aprovação dos alunos dos 2º e 5º anos.

Apresentou alto desempenho na avaliação do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar (Saresp) do estado de São Paulo, elaborada pelo Governo Estadual, também destinada aos alunos dos 2º e 5º anos.

A instituição escolar não apresentou índice de retenção e evasão, durante os anos de 2023 e 2024.

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico (2024), a comunidade escolar é composta por pais com a faixa etária entre 31 e 40 anos, com profissões variadas, renda familiar de um (R\$1412,00) a três salários mínimos, 58% dessas famílias estão com a renda de até um salário mínimo, destes 30% são beneficiários de programas sociais.

Essas famílias são compostas por pai, mãe e irmãos, estado civil, casados, entretanto, apresenta um número significativo, de familiares solteiros. Segundo o mesmo documento, [...] “22% residem na área rural, 78% na área urbana, destes 60% possuem imóvel próprio” (PPP, 2024, p.22). A escola sempre busca estabelecer relações de parcerias com as famílias, porém, muitas vezes, com resultados insatisfatórios.

A escola possui missão, concepção e valores com o objetivo maior de possibilitar a formação de “[...] cidadãos em sua integralidade, capazes de atuar socialmente com autonomia e responsabilidade, que sejam cumpridores de seus deveres e capazes de reconhecer e de reivindicar seus direitos” (PPP, 2024, p. 10).

A partir do ano de 2024, em decorrência da nossa pesquisa, adotou uma concepção de educação pautada nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, além de seguir as normativas previstas nos documentos oficiais, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista do Estado de São Paulo, tendo em vista que o município não possui um currículo próprio.

Os alunos são avaliados por meio de avaliações diagnósticas, processual e formativa, sendo considerados os seguintes instrumentos:

O professor realizará a avaliação por:

A) Observação sistemática: acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na área afetiva, cognitiva e psicomotora bem como o processo de aprendizagem dos alunos, utilizando como instrumentos o diário de classe e as fichas de desenvolvimento preenchidas semestralmente pelo professor;

B) Análise das produções dos alunos: considerar as produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

C) Avaliações de sondagem, objetivas/dissertativas: Avaliar o desenvolvimento atual do aluno e o quanto ele aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo, bem como sua capacidade de analisar o problema central, formular ideias e redigi-las.

D) Auto avaliação: Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar o que aprendeu. Quanto mais os alunos tiverem clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades. (PPP, 2024, p. 33).

No período em que ocorreu a pesquisa, a escola atendia em média 220 alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, da área urbana e rural do município, distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

No matutino, havia 6 salas regulares, 1 de 1º ano A; 1 de 2º ano A; 2 de 3º anos, 3º ano A e 3º ano B; 1 de 4º ano A e uma de 5º ano A. No vespertino, havia 5 salas, 1 de 1º ano B, 1 de 2º ano B, 1 de 3º ano C, 1 de 4º ano B e uma de 5º ano B. Além de contar com 1 sala de reforço, para atendimento dos alunos no contraturno, 1 sala de leitura com profissional especializado e 1 sala de recursos para atendimento dos alunos elegíveis à educação especial.

Os alunos matriculados possuem disciplinas, agora nomeadas de componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação física e língua inglesa, conforme a matriz curricular abaixo.

Ilustração 5 – Matriz Curricular

Tipo de Ensino: ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - Ciclo I - Anos Iniciais

Fundamento Legal: FUNDAMENTO LEGAL - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Período: Diurno **Carga Horária:** 0 **Módulo:**

Quadro de Aula

Componente Curricular	Classificação	Quantidade de Aulas				
		1 ANO	2 ANO	3 ANO	4 ANO	5 ANO
1100 - LINGUA PORTUGUESA	Base Nacional Comum	11	11	11	10	10
1813 - ARTE	Base Nacional Comum	2	2	2	2	2
1900 - EDUCACAO FISICA	Base Nacional Comum	2	2	2	2	2
2100 - GEOGRAFIA	Base Nacional Comum	1	1	1	1	1
2200 - HISTORIA	Base Nacional Comum	1	1	1	1	1
2700 - MATEMATICA	Base Nacional Comum	10	10	10	10	10
7240 - CIENCIAS DA NATUREZA	Base Nacional Comum	2	2	2	2	2
8467 - LINGUA INGLES	Parte Diversificada	1	1	1	2	2

Fonte: Secretaria Escolar Digital (SED), 2023.

Além disso, intercalam aulas do projeto de convivência e tecnologia, dentro de uma das aulas dos componentes acima, de acordo com a escolha do docente. Isso porque tais componentes ainda não compõem a matriz curricular da escola, mas já compõem a matriz curricular das escolas estaduais. Incluída na disciplina de língua portuguesa, são oferecidas 2 aulas semanais de leitura para aprimoramento dessa habilidade.

Além dos componentes básicos, a escola dispõe de projetos permanentes, como projeto de convivência, projeto de educação ambiental, projeto de reforço, projeto de leitura e projeto saúde, complementando os conteúdos escolares.

Após essa breve caracterização da escola, no próximo subitem, apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores titulares de sala do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto, envolveu todos os docentes da instituição pelo fato do programa de formação acontecer nos horários de A.T.P.C.

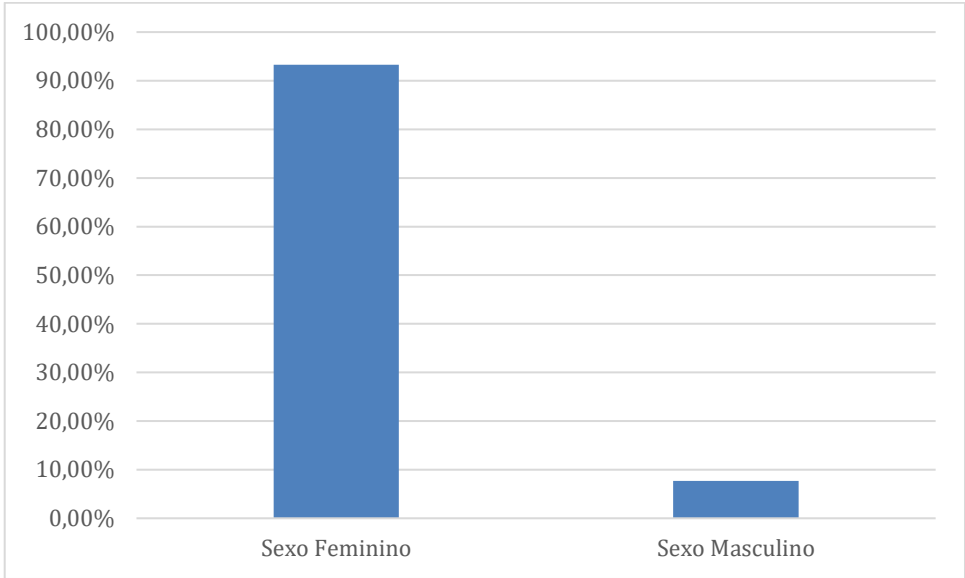
No total, participaram 16 professores: 2 dos 1º anos A e B, 2 dos 2º anos A e B, 3 dos 3º anos A, B e C, 2 dos 4º anos A e B, 2 dos 5º anos A e B, 1 professor de educação física, 1 de inglês, 1 professora de leitura, 1 professora de reforço e 1 professora da sala de recursos.

Na data em que iniciamos a pesquisa, conforme já mencionamos, coletamos os dados por meio de um questionário inicial. Nele, na seção 1, os dados se relacionam à caracterização dos docentes.

Nesse dia, estavam presentes 13 docentes que responderam as 8 primeiras questões sobre sexo, idade, escolaridade, tempo de carreira no magistério público, tempo de carreira de magistério na unidade escolar, etapa da educação que tem mais experiência e se consideram seu trabalho como prioritário ou não.

Do quantitativo de docentes, 92% são do sexo feminino e 8% masculino, ainda se trata de uma profissão predominantemente composta por mulheres, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

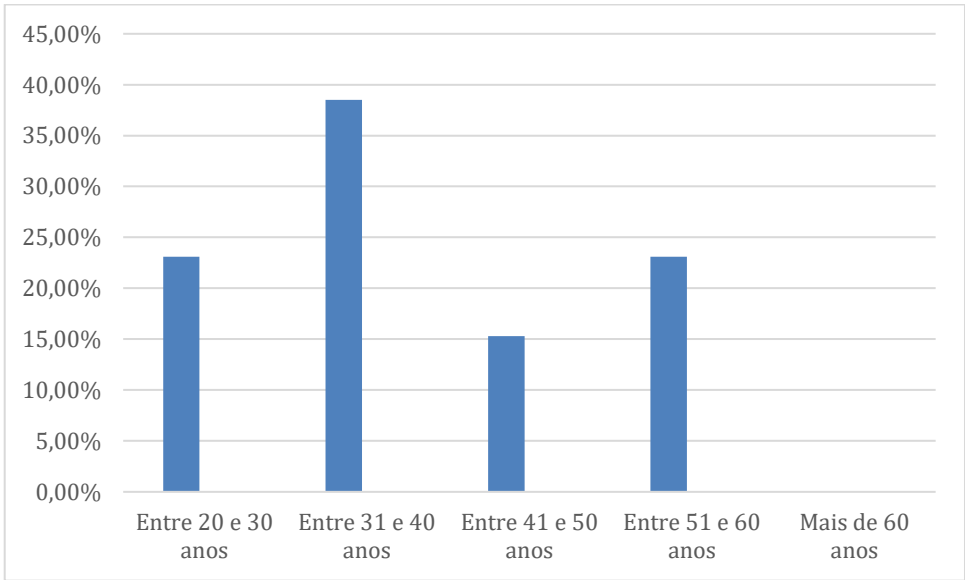
Gráfico 1 - Sexo dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A faixa etária desse grupo é variada, 38% estão na faixa etária de 31 a 40 anos, seguidos por 23,1%, entre 20 e 30 anos, outros 23,1% se encontram entre 51 e 60 anos e 15,4%, entre 41 e 50 anos.

Gráfico 2 - Idade dos sujeitos da pesquisa

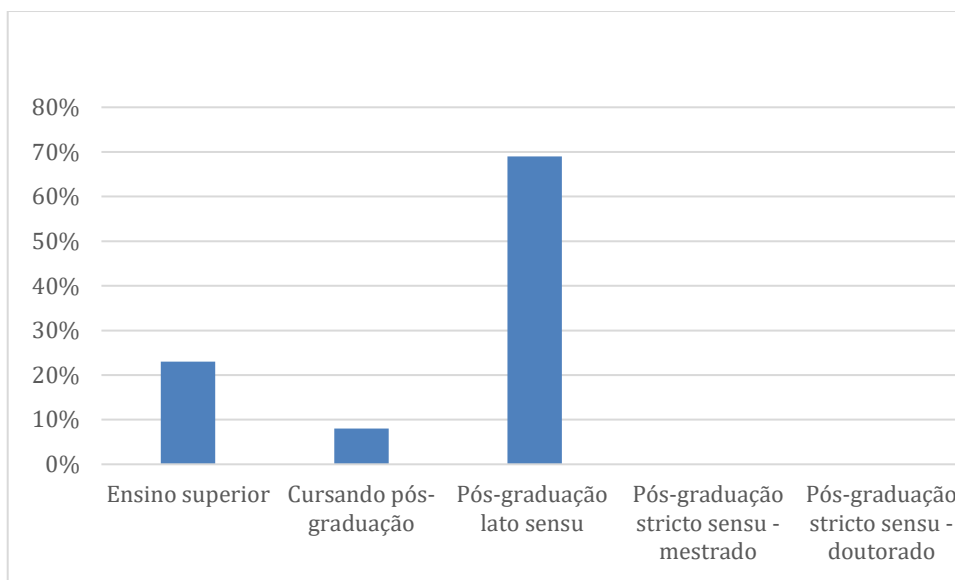


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre a escolaridade, aproximadamente, 70% dos presentes possuem ensino superior com pós-graduação *latu sensu* completa, 8% possuem ensino superior e estão cursando pós-graduação *latu sensu* e 23% possuem nível superior

completo, não temos nenhum docente cursando ou com pós-graduação *strictu sensu* completa, conforme se verifica a seguir:

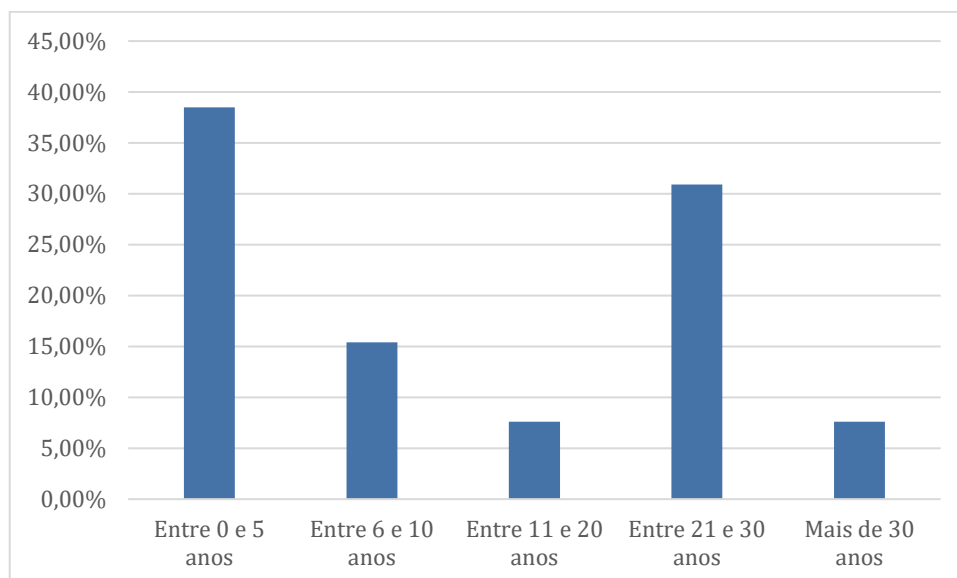
Gráfico 3 - Escolaridade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O tempo de carreira no magistério público também é variado, 38,5%, estão em início de carreira, de 0 a 5 anos de experiência, os demais estão distribuídos na mesma proporção, 7,7% com experiência de 6 a 10 anos, de 11 a 20 anos e 21 a 30 anos.

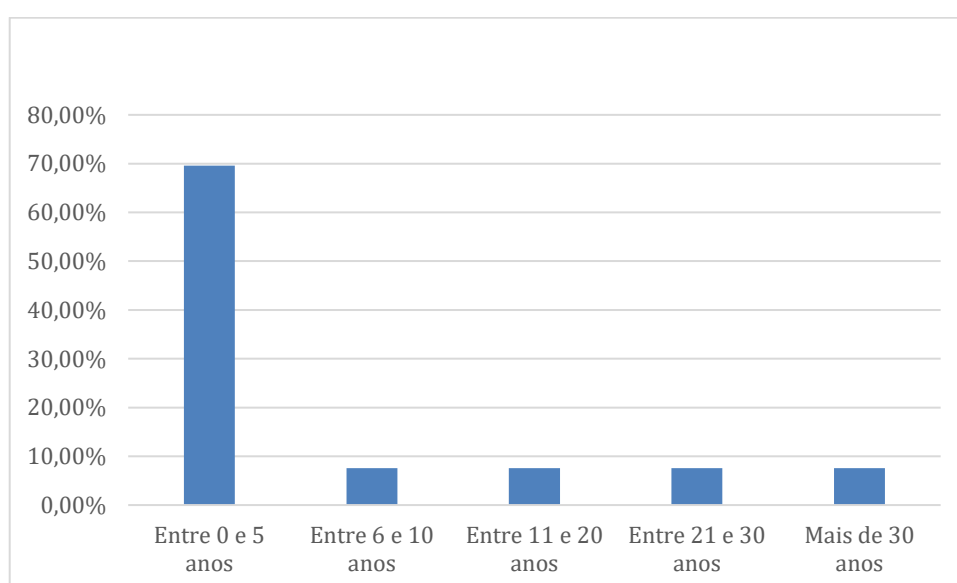
Gráfico 4 – Tempo de carreira no magistério público



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dessa porcentagem de tempo de carreira no magistério público, docentes com experiência de 0 a 5 anos, totalizaram 79,9% que destinaram esse tempo na unidade escolar pesquisada; os demais, 7,7% estão de 11 a 20 anos lecionando na escola; e os que estão dentro do período de 21 a 30 anos e mais de 30 anos, equivalem a 7,7%, respectivamente, conforme os dados a seguir:

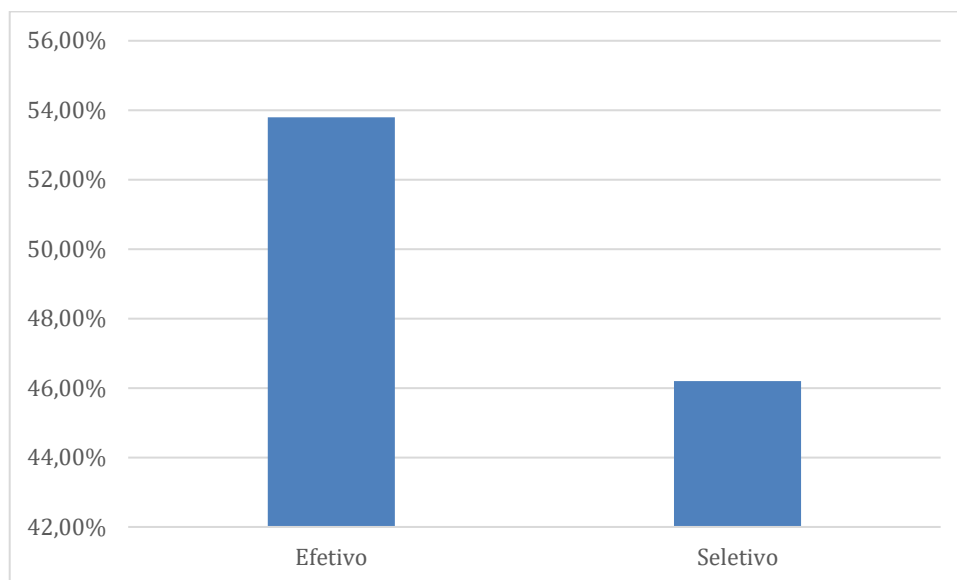
Gráfico 5 – Tempo de carreira no magistério nesta escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre o tipo de provimento no cargo, 53,8% são efetivos no município e 46,2% temporários.

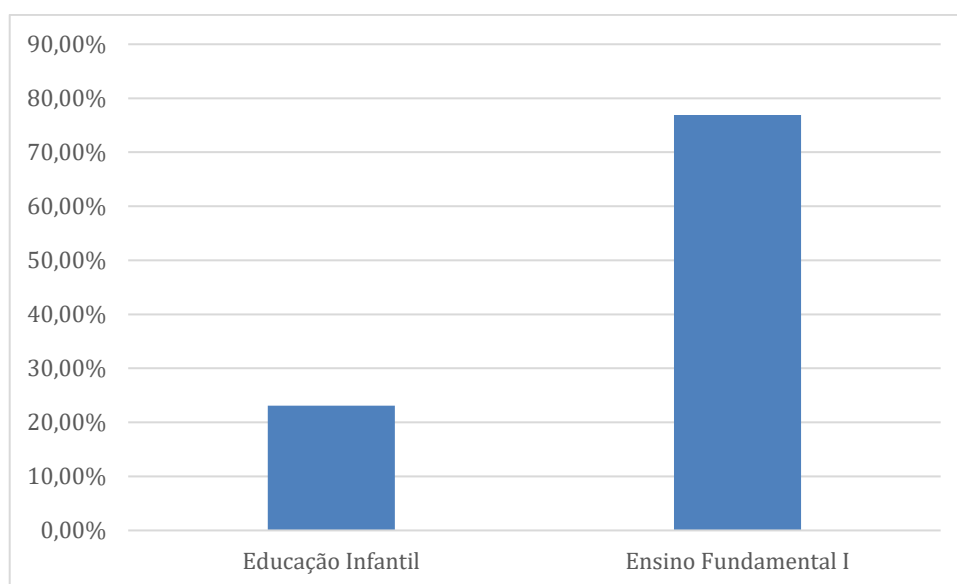
Gráfico 6 – Tipo de provimento no cargo



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Aproximadamente 77% possuem experiência maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 23% na Educação Infantil.

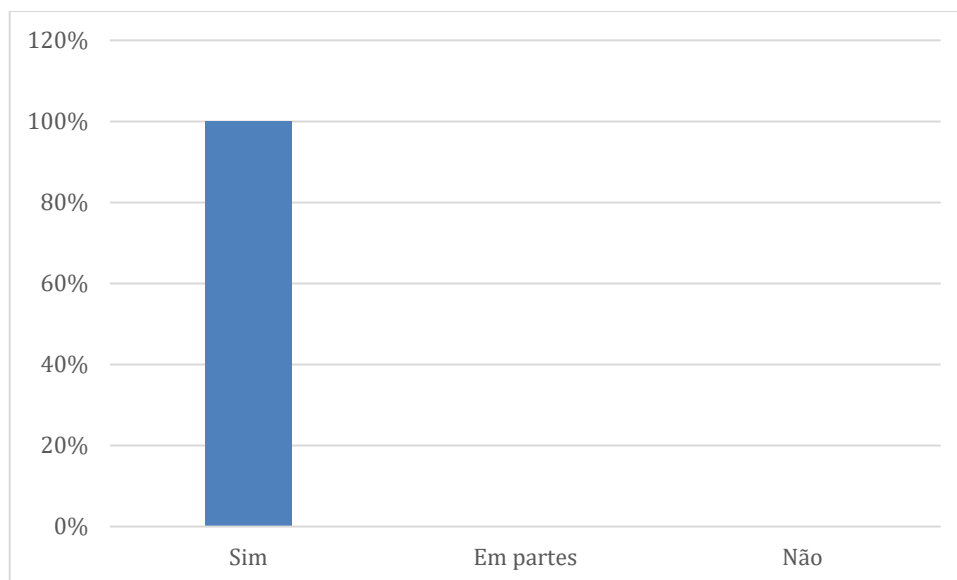
Gráfico 7 – Experiência maior dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Todos os pesquisados entendem o seu trabalho como prioritário.

Gráfico 8 – Considerações sobre a prioridade do trabalho dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em síntese, notamos que se trata de um grupo predominantemente feminino, com experiências variadas, novos de carreira na unidade escolar, experiência maior no Ensino Fundamental e com formação em nível de pós-graduação *latu sensu*.

Alguns docentes passaram pela formação inicial recentemente, por serem mais jovens, e todos entendem seu trabalho como prioritário, foram receptivos e se mostraram participativos durante o processo de pesquisa intervenção-formativa.

Uma das dificuldades enfrentadas reside no fato de que a maioria desses docentes possui vínculo temporário, permanecendo na escola por um período mínimo de dois e máximo de quatro anos, condicionado à realização de processo seletivo para a renovação contratual, o que os coloca em uma situação de instabilidade empregatícia.

Já o grupo de professores efetivos não é específico do Ensino Fundamental, são todos classificados em uma lista única, como professores PEB I, e tem as aulas atribuídas de acordo com suas escolhas.

Ainda assim, a cada ano existe a possibilidade de mudanças, o que dificulta um processo formativo na escola, já que as mudanças são constantes, o que impede a continuidade do processo de formação e um maior aprofundamento teórico, gerando, da mesma forma, instabilidade para os sujeitos.

Diante de tais dados, não fica difícil compreender o quanto a escola, que deveria ser o lugar da estabilidade, da segurança e da tranquilidade para a realização do trabalho educativo do professor, na nossa realidade, encontra-se instável, insegura e precária no que se refere às condições de trabalho, gerando ansiedade e sensação de frustração nos professores, o que tem comprometido a realização de sua atividade profissional.

No próximo capítulo, apresentaremos o movimento histórico e social de todo o processo formativo realizado na escola, e discutiremos suas implicações para a prática pedagógica do professor no dia-dia da sala de aula e de outros espaços formativos da escola.

4 O MOVIMENTO SOCIAL-HISTÓRICO E O PROGRAMA INTERVENTIVO-FORMATIVO

Neste capítulo explicitaremos a caracterização da pesquisa, o processo de desenvolvimento do programa formativo, concebido a partir do movimento dialético que parte da realidade empírica e aparente dos sujeitos envolvidos que culminou no momento catártico, entendido como o salto qualitativo da consciência sincrética à consciência filosófica, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa intervenção-formativa teve início no dia 03/04/2023 e finalizou no dia 30/10/2023, sua duração foi de 6 meses com encontros semanais em horários de ATPC, que aconteceram todas as segundas-feiras, das 18h00min às 19h40min na unidade escolar.

Esses encontros estão previstos na Lei Complementar N° 836, de 30 de dezembro de 1997, que “Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras

providências correlatas” e estabelece uma quantidade de horas, a depender da jornada de trabalho docente, de cumprimento para:

Artigo 13 – As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos. (São Paulo, 1997).

No artigo acima, já se justifica a dificuldade de encontros formativos nesses horários, visto que a própria legislação dá abertura para que outras demandas sejam feitas nestes espaços, desqualificando a formação continuada do docente.

Esses horários são conduzidos pelo coordenador pedagógico, sendo uma das suas principais funções, qual seja: o trabalho conjunto junto aos docentes para a melhoria, compreensão e reflexão sobre os processos de ensinar e aprender na escola. Nesse viés, é pertinente destacar que, quando esse trabalho se torna consciente para ambos os lados, a escola pode ser transformada de dentro para fora e consequentemente de fora para dentro.

Essa prática mediada vai assegurar:

- 1- a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- 2- a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- 3 - as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos [...]. (São Paulo, 2021, p.5).

Outro aspecto nos chama atenção no item 2 da citação, é o fato de que nas ATPC, a possibilidade de participação dos docentes se efetiva, já a vivência de situações de ensino e avaliação ajustadas aos conteúdos, é nula, visto que o material didático e as avaliações externas são impostas na escola, sem ao menos contar com a opinião do professor ou da coordenação pedagógica, que são os sujeitos que tem o contato direto com os processos de ensinar e aprender.

A legislação dispõe de proposituras que não acontecem na realidade das escolas, fruto de um sistema que visa a manutenção da sociedade, e essa transformação social deve iniciar-se na escola.

Diante disso, compreendemos, a partir de Vazquez (1979), que a práxis na escola deve constituir-se como uma prática efetivamente transformadora da realidade e, nesse sentido, não bastam as reformas, há que se pensar em transformação da escola desde a sua estrutura e dinâmica.

É por acreditarmos na práxis a ser construída coletivamente no interior da escola, que decidimos investir na ação do coordenador pedagógico como agente mediador com vistas a transformações humanas, enfatizando o seu papel na defesa da autonomia da escola.

Nesse sentido, pode contribuir para traçar os rumos da escola na direção da apropriação dos conhecimentos, colocando-a a serviço da formação continuada dos seus educadores, com vistas à formação dos alunos, como também de seus familiares, na conquista de sujeitos conscientes e críticos e, portanto, capazes de assumir seu papel na transformação da escola e da própria sociedade.

Nesse caso, a escola se torna um local em que gestores, professores, alunos e familiares, sejam reconhecidos como os sujeitos do processo histórico e social, os quais, devidamente organizados e respeitados na sua especificidade, poderão construir coletivamente novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos na escola.

Esse processo implica, segundo nossa compreensão, uma formação continuada ampla e que poderá atingir todos os segmentos da escola, principalmente os professores, mas que poderá se estender para os alunos e seus pais e familiares, e voltado à construção de consciências críticas dos sujeitos participantes, por meio da ação do coordenador pedagógico como agente mediador desse processo de formação e transformação.

A partir dessa concepção Histórico-Crítica que os encontros formativos se configuraram, considerando o movimento dialético que parte da síncrese à síntese pela mediação da análise voltada ao aspecto formativo.

Nosso objeto de estudo e ponto de partida é o coordenador pedagógico e suas ações formativas na escola, reconhecendo-o como agente mediador no processo formativo escolar e, especificamente dos docentes; processo que demanda a compreensão das múltiplas determinações que envolve sua formação e atuação, desde o sujeito social, sua formação inicial e continuada, o seu processo histórico, a legislação e a concepção teórica.

A relação com os professores também possui suas determinações, tais como, sujeito social, escolaridade, tempo de atuação no magistério e na escola, tipo de provimento e experiência no cargo, expectativas, concepções teóricas e do próprio trabalho na escola.

Todas as determinações nos darão elementos para compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas relações com o ensinar e o aprender, para que, ao retornar no nosso ponto de chegada, que é o papel do coordenador pedagógico, enquanto agente mediador no processo formativo docente, possamos trazer elementos de como esse processo pode ressignificar o trabalho docente, com vistas à superação de práticas espontaneístas e naturalizantes na escola, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica e de ações educativas diferenciadas dos professores no exercício de sua profissão.

No próximo subitem, discutiremos todas as determinações que direcionaram nossa prática social inicial, estabelecendo um diálogo com os autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para compreendermos o nosso ponto de partida do trabalho formativo em questão, tendo o coordenador pedagógico como agente mediador e mobilizador de transformações humanas e sociais desde o interior da escola.

4.2 PRÁTICA SOCIAL INICIAL COMO EXPRESSÃO DA REALIDADE APARENTE

Para compreensão do nosso objeto de estudo, desenvolvemos um programa formativo, de modo a possibilitar ao docente uma reflexão sobre o seu trabalho, os processos de ensino e aprendizagem e a si mesmo. Para tanto, pontuaremos as proposições de Saviani (2024) ao pensar no método dialético e que deu base para a didática histórico-crítica, conforme Gasparin (2012).

Ao pensar em uma pedagogia articulada com os interesses populares, Saviani (2024) destaca que há que se considerar a escola e os métodos que valorizarão a participação dos alunos, sem perder de vista o papel do professor. Esses métodos,

[...] 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 propostos. (Saviani, 2024, p.56).

O método preconizado pelo autor toma como referência e vinculação entre a educação e a sociedade, e, portanto, o professor e o aluno enquanto agentes sociais. São divididos em momentos que não são tidos como um receituário, mas, sim, como um norte para direcionar uma metodologia que considere o movimento dialético do pensamento que toma como partida a realidade aparente.

O autor compreende essa realidade aparente como prática social inicial, comum ao professor e ao aluno, mesmo que em níveis diferentes de conhecimento dessa realidade. Acrescenta, “enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (Saviani, 2024, p. 56, grifos do autor).

Para Gasparin (2012), a prática social inicial nada mais é do que a percepção da realidade por parte dos docentes e da pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica, atrelados aos temas para estudos propostos, diz respeito à mobilização para a apropriação do conhecimento. Nas palavras do autor, essa percepção constitui-se como “uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral” (Gasparin, 2012, p. 15).

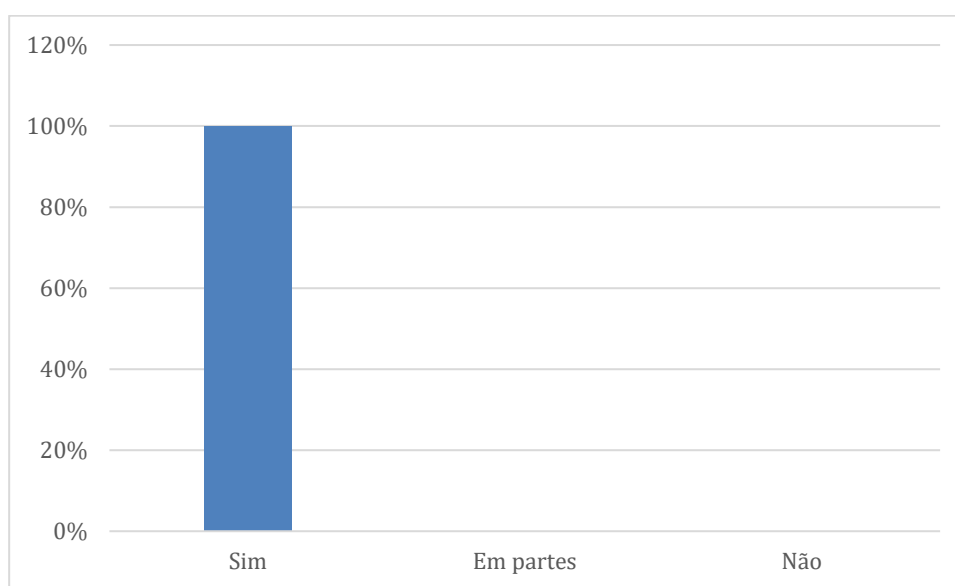
Partimos das determinações e das preocupações iniciais que envolvem os professores para que todo o processo de ação da coordenadora pudesse se estruturar. Isso aconteceu por meio de um questionário aplicado no primeiro encontro, dia 03/04/2023, em que estavam presentes 13, dos 16 professores que à época compunham o corpo docente da unidade escolar onde realizamos o processo de intervenção-formativa.

Conforme já destacamos, na seção 1 do questionário, pontuamos sobre a caracterização dos docentes, discutidos no capítulo anterior. Na seção 2, nosso foco foi levantar as expectativas dos docentes acerca do programa de formação, os conhecimentos prévios sobre os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, que são os principais referenciais teóricos de todo o processo de formação.

4.2.1 Das contribuições do conhecimento científico para os professores e suas expectativas

Na questão de número um, da seção 2, indagamos sobre as contribuições do trabalho desenvolvido no Programa de formação para a prática docente, e as respostas e justificativas são apresentadas no gráfico abaixo:

Gráfico 9- Contribuições do programa de formação para a prática docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir do gráfico, notamos que todos os professores afirmaram que o trabalho formativo trará grandes contribuições para a suas práticas. Os docentes justificaram as contribuições do programa de formação para a sua prática, estabelecendo relações entre a teoria como meio de se apropriar de conhecimentos, possibilitando a melhoria da sua prática, a palavra prática aparece em destaque como termo de maior relevância. Uma das respostas ainda complementa que *“vai possibilitar uma reflexão sobre o caminho que estou a seguir”*, nos revelando que o conhecimento por si só não basta se não vier acompanhado de uma reflexão sobre.

Cabendo as pontuações que Saviani (2012) nos apresenta sobre o processo de conhecimento enquanto elementos culturais que deverão ser considerados em termos de conteúdos essenciais, o clássico, que nada mais é do que a produção humana no seu grau mais elevado em termos de ciência, cultura, filosofia

etc., sendo esse o critério para a seleção dos conteúdos apresentados no trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Quanto ao aspecto das formas adequadas para se ensinar, não se considera qualquer ato de ensino, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos)”, através dos quais cada indivíduo vai se apropriar da humanidade produzida historicamente (Saviani, 2012, p. 13).

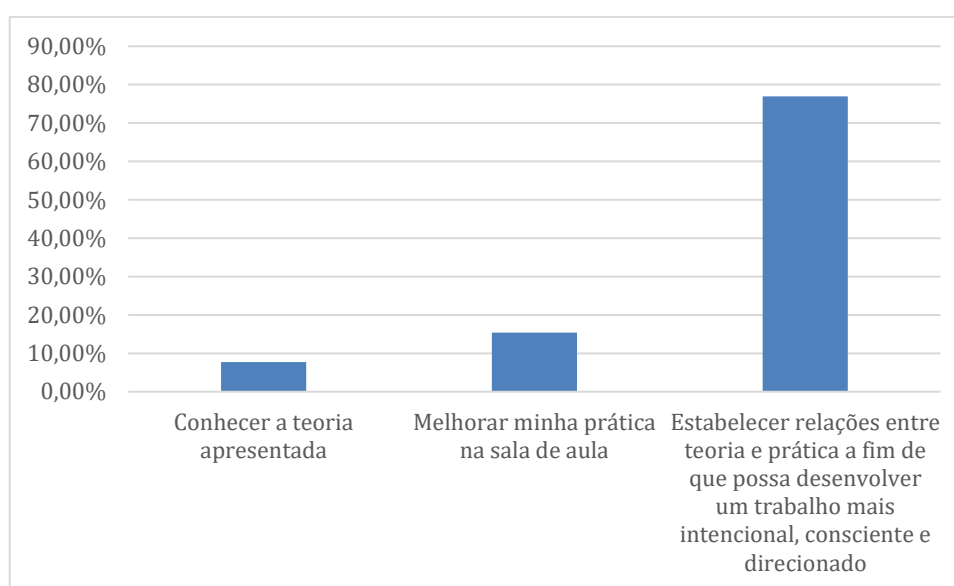
Portanto, não é qualquer conhecimento que produz a humanização do indivíduo, em especial, dos docentes, mas conteúdos direcionados por uma reflexão teórica a partir dos conhecimentos clássicos presentes na humanidade e que contribuem para a compreensão da realidade posta, assim como, não é de qualquer forma que se transmitem tais conteúdos, mas respeitando o processo de desenvolvimento dos sujeitos, suas necessidades, motivações e condições de aprendizagem, valorizando a participação dos indivíduos como sujeitos do processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Nessa mesma seção do questionário, outra resposta nos chamou a atenção, sobre as contribuições do Programa de intervenção-formativo na prática pedagógica, quando um dos docentes afirma, “*com toda certeza, pois minha sala precisa de ajuda*”. Pensando nos dados do capítulo anterior, que mostra a caracterização dos docentes, podemos inferir que, mesmo existindo a formação inicial, continuada, experiência na docência, tais fatores não têm sido suficientes para atender as necessidades dos professores, o que nos leva a pensar sobre a importância do contato e do diálogo constante com os sujeitos da escola para identificarmos, em movimento social e histórico, suas necessidades e motivações para o estudo, reflexão e ação pedagógica diferenciada na escola.

Tendo em vista que a realidade está em constante movimento, e que o currículo e materiais didáticos não são pensados para realidades específicas, o que nos remete a elementos importantes para a ação do Coordenador enquanto sujeito mediador, que deve proporcionar, de maneira intencional e sistematizada, a reflexão teórico e prática dos professores e outros sujeitos da escola, considerando a sua prática social inicial enquanto realidade aparente, assim como dos seus alunos, uma vez que, ao apreender esse movimento inicial, poderá pensar em instrumentos e procedimentos teóricos e metodológicos mais adequados para a situação dos sujeitos com quem trabalha, especialmente os seus alunos.

Nesse subitem, vamos inserir também a questão número seis do questionário, que tem a ver com as expectativas dos docentes em relação ao processo formativo como um todo. Essa questão teve respostas direcionadas, a fim de compreender se os professores possuem uma visão de práxis, enquanto possibilidade de superação da realidade aparente e imediata, buscando chegar ao concreto pensado por meio da abstração, como mostra os resultados do gráfico abaixo.

Gráfico 10 - Expectativas do processo de formação



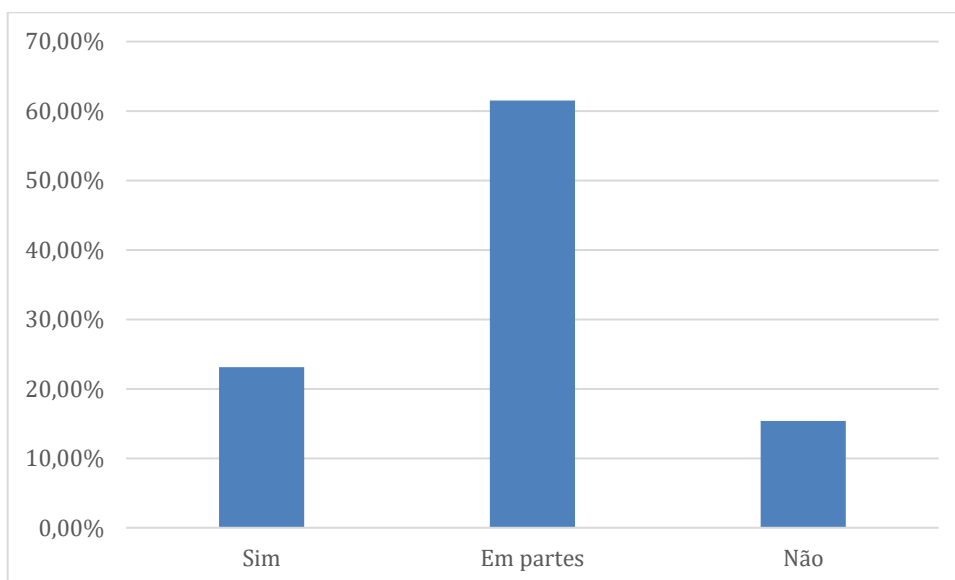
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O gráfico nos mostra que, aproximadamente 80% dos professores acreditam que, ao final de todo esse processo, terão se apropriado de elementos teóricos e práticos que vão auxiliar no desenvolvimento do seu trabalho enquanto docente. Já, apenas 15% acreditam que serão capazes de melhorar a prática na sala de aula e 8% que apenas irão conhecer a teoria apresentada. A maior parte dos docentes entende que não se separa teoria e prática no processo didático, mas não especificaram qual teoria e como se dá esse processo.

4.2.2 O que sabem sobre a Teoria Histórico – Cultural?

A questão número dois visava identificar se os docentes conhecem a teoria da Psicologia Histórico-Cultural e a justificativa de quais conceitos possuem a respeito desse corpo teórico.

Gráfico 11 - Conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o gráfico aponta, aproximadamente 23% dos docentes conhecem a Teoria Histórico-Cultural, 62% conhecem em partes e 15% afirmaram não conhecer.

Ao analisarmos as justificativas das respostas dos docentes que afirmaram conhecer ou que conhecem em partes, totalizaram 85%, ou seja, a maior parte dos docentes possuem conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural, entretanto, as respostas circundam em torno dos conceitos de: *“o sujeito aprende de acordo com o meio que o cerca/ou está inserido”* (32% das respostas); se trata *“do desenvolvimento da criança”* (8% das respostas); tem a ver com *“prática educativa”* (8% das respostas), *“história da cultura brasileira”* (8% das respostas), *“pessoa humana”* (8% das respostas).

As demais respostas (36%) se justificavam como *“conheço pouco”*, *“nada”*, ou *“tenho que estudar”*.

Em resumo, de acordo com as respostas, 40% dos docentes, apresentam conceitos básicos da teoria relacionados apenas com aprendizagem,

desenvolvimento e suas relações com o meio social, 24% trouxeram conceitos que podem ser relacionados com a teoria, mas de maneira bem vaga, que são “*prática educativa*” “*história da cultura brasileira*” e “*pessoa humana*”. Os que desconhecem ou apenas informaram que “*conheço pouco*” ou “*tenho que estudar*”, totalizaram 36%.

A relação com o meio social neste corpo teórico vem nos mostrar a concepção de homem, enquanto ser social e que se humaniza durante o processo de apropriação da cultura humana por meio da mediação da linguagem e do par mais desenvolvido.

Quando se fala em educação, estamos nos referindo a todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento que acontece dentro de uma unidade escolar, ampliando a concepção geral dos professores, dados que serão apresentados na análise de similitude no próximo capítulo.

Consideramos que os 24% de docentes que trouxeram conceitos que podem ser relacionados com a teoria, ainda que de maneira bem vaga, tais como “*prática educativa*” “*história da cultura brasileira*” e “*pessoa humana*”, em termos de qualidade do seu pensamento conceitual, temos um tipo de pensamento por complexos, já que as ligações entre os termos estabelecidos pelos docentes estão relacionados às suas vivências (Vigotski, 1998), ou seja, os professores relacionaram os conceitos que envolvem a teoria, com palavras que possivelmente estiveram presentes em algum momento do seu percurso formativo, porém de maneira superficial e dispersa, sem um nexo conceitual coerente.

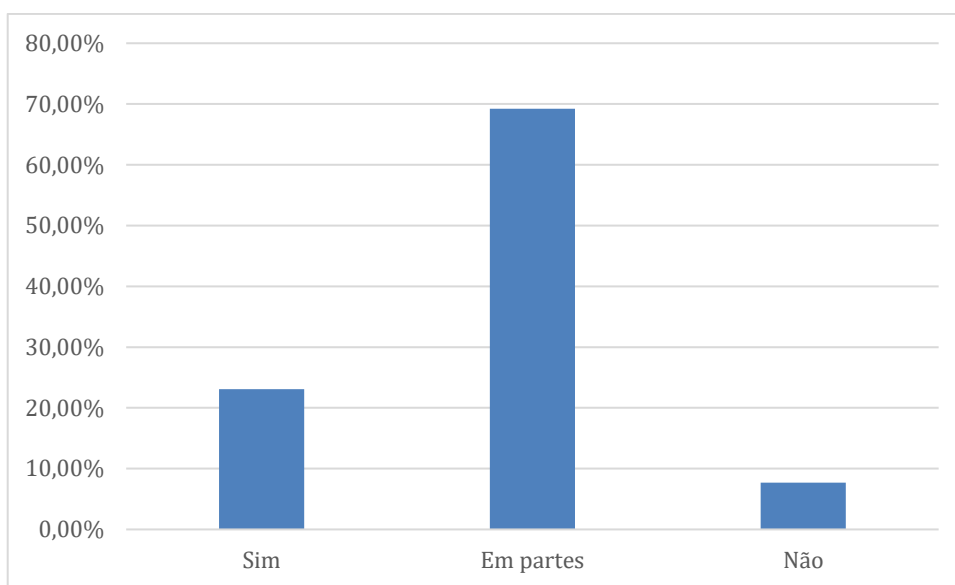
Os docentes que desconhecem ou apenas informaram que “*conheço pouco*” ou “*tenho que estudar*”, estão entre os 36% dos sujeitos, por nós caracterizados em um nível de pensamento denominado por Vigotski (1998) de sincretismo, em que as palavras se agrupam de maneira desorganizada no psiquismo, ou seja, não conseguem estabelecer relações coerentes e unitárias com nenhum outro conceito, ou seja, um pensamento bastante elementar para um docente da educação escolar.

Tais premissas reforçam a necessidade de um estudo teórico junto aos docentes de forma sistemática e contínua na escola, para vislumbrarmos uma mudança do processo de desenvolvimento dos seus pensamentos e desenvolvimento de consciência, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com uma educação escolar de qualidade, conscientizadora e crítica na escola.

4.2.3 O que sabem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica?

A questão número dois, visava identificar se os docentes conhecem a Pedagogia Histórico-Crítica e a justificativa de quais conceitos possuem sobre este corpo teórico.

Gráfico 12 - Conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre os conhecimentos teóricos a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, o gráfico mostra que, aproximadamente 23% dos docentes conhecem a teoria, 69% conhecem em partes e 8% afirmaram não conhecer.

Observando as justificativas das respostas dos docentes que afirmaram conhecer ou que conhecem em partes, totalizaram 92%, ou seja, em sua maioria, os docentes conhecem ou já ouviram falar sobre a teoria; as respostas variaram em torno de conhecimentos sobre: “[...] *a transformação da sociedade e a valorização da escola como um espaço social*” (8% das respostas); se trata “*de uma pedagogia construída historicamente respeitando os saberes que o aluno já traz com ele*” (8% das respostas); tem a ver com “*dar acesso ao conhecimento através científico, artístico...*” (8% das respostas), “*formar pessoas para viver em sociedade*” (8% das respostas).

Nesse grupo, que totalizaram 32% dos docentes, os mesmos discorreram sobre aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica, mas não de maneira sistematizada, 16% responderam que são “[...] *teorias da aprendizagem*” ou “*conceitos pedagógicos*” ou até mesmo “*Saviani*”, esse outro grupo de respostas possuem conhecimentos que se tratam de relações com a aprendizagem ou com o autor Saviani, porém não concluíram seus pensamentos.

As demais respostas, 52%, se justificavam como “*faz tempo que não estudo*”, “*nada*”, “*tenho que estudar*”, “*não me recordo muito*”, pouco mais da metade dos docentes não atribuíram conhecimentos prévios sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, embora seja uma teoria voltada especificamente para a educação. Embora 92% dos docentes tenham afirmado ter algum tipo de conhecimento sobre a Pedagogia Histórico- Crítica, 52% justificaram como “*faz tempo que não estudo*”, “*nada*”, “*tenho que estudar*”, “*não me recordo muito*”.

Esses dados revelam que 40% dos docentes possuem conhecimentos que se enquadram em um nível de pensamento conceitual que Vigotski (1998) chama de pensamento por complexos associativos.

Os docentes pesquisados estabelecem o vínculo entre pensamentos e objetos, nesse caso a teoria, mas não estabelecem conexões mais aprofundadas, ainda que tenhamos identificado alguns docentes estabelecendo relações mais amplas do que diz a teoria, como, “*dar acesso ao conhecimento através do científico, artístico...*”, “*formar pessoas para viver em sociedade*”, não sistematizando nem concluindo esse pensamento.

Outros agruparam estes conceitos por meio de elementos associativos, situação que se assemelha à uma experiência ingênua em relação às operações psíquicas, utilizando apenas aspectos externos de associações e demonstrando um nível de pensamento conceitual por complexos de coleções. Nessa forma de pensamento, os conceitos são agrupados considerando apenas um aspecto, tomando a experiência como apoio (Vigotski, 1998).

Os outros 52% dos docentes, se enquadram no pensamento sincrético, pois buscaram elementos aleatórios para explicar os conceitos da teoria. Nesse caso, reiteramos que, por se tratar de adultos, o nível de consciência deveria ser maior, porém suas análises teóricas demonstram aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento numa direção ainda elementar e qualitativamente insuficiente para uma compreensão ampla da realidade.

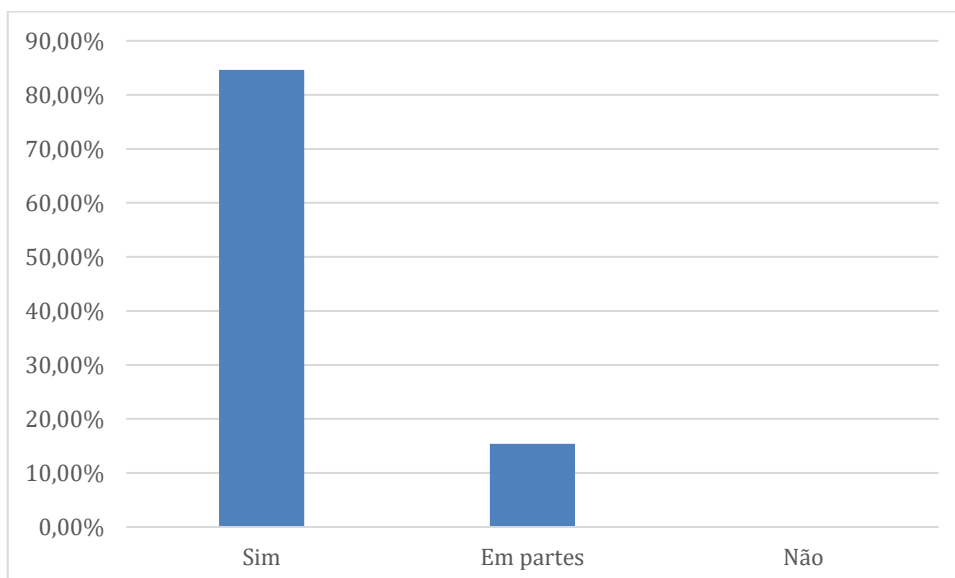
Cabe inserir nessa discussão a questão 4 do questionário, na qual há três opções para os docentes responderem a relação entre Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, em termos que se complementam ou se mostram distintas.

Sobre essa questão, 100% responderam que se complementam e em termos gerais os que responderam que conhece a Psicologia Histórico-Cultural, também afirmaram conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica; o grupo que afirmou conhecer em partes a Pedagogia Histórico-Crítica foi maior, entretanto não estabeleceram relações com outros conhecimentos, e o grupo que não conhece a Pedagogia Histórico-Crítica também é menor, isso se dá pelo fato de ser uma corrente pedagógica que faz parte do quadro de disciplinas dos cursos de pedagogia, embora não são tratados com profundidade.

4.2.4 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica?

Ao serem questionados sobre as contribuições dessas teorias, em especial nas dificuldades em que os docentes encontram na sala de aula, as respostas variaram entre “*sim*” e “*em partes*” e as justificativas tiveram uma variação maior.

Gráfico 13 - As contribuições da teoria para sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As justificativas apontam que 64% desses docentes acreditam na contribuição de ambas as teorias pelo fato de *“mediar”, “ajudar e/ou transformar a prática”, “aprofundar e/ou aumentar conhecimento”, “conhecimento faz parte do dia a dia para o desenvolvimento”,* 16% dos docentes pontuaram que *“a teoria vai sanar dificuldades”* ou *“esclarecer dúvidas que surgirem durante as aulas”,* o restante de 20% apenas afirmaram que *“sim”, “será de grande valor”, “depende do que será apresentado durante a pesquisa”.*

Inferimos que os professores tenham consciência de que o conhecimento científico tem grandes contribuições para nortear a prática, entretanto, existe um grupo que acredita que a teoria é uma receita que vai sanar dificuldades e uma porcentagem que ainda está em dúvidas em relação ao programa de formação.

As relações entre essas duas teorias e suas contribuições são bem estabelecidas e discutidas por Martins (2013). A autora nos apresenta as relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural na unidade teórico metodológico do Materialismo Histórico-Dialético para afirmar que a educação é a condição fundamental de humanização do indivíduo, ou seja, sem a educação o homem não se humaniza, essa educação a princípio se dá por meio do trabalho social até chegar na educação escolar. Para tanto, a autora defende cinco teses para explicitar esses fundamentos.

A primeira mostra que o ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos. Partindo do pressuposto que o homem se humaniza por meio das relações sociais e a partir da atividade do trabalho, tanto em sua anatomia quanto às funções psicológicas que vão se aperfeiçoando.

Segundo a autora, *“essa transformação engendrou o psiquismo humano, complexo, como imagem subjetiva da realidade objetiva”* (Martins, 2013, p. 131), ou seja, é trazer para o plano da consciência os conhecimentos acerca da realidade. Com isso a atividade trabalho condiciona a consciência e a consciência regula a atividade.

Ao se apropriar da cultura material e intelectual o homem se humaniza e esse processo passa pela educação, pelo aprender com o outro mais desenvolvido, tal como postula a Teoria Histórico-Cultural, e a Pedagogia Histórico-Crítica vê na educação a possibilidade de humanização dos indivíduos por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

A segunda tese discorre sobre a humanização do psiquismo, identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas

superiores, por meio do ato mediado por signos, os quais já foram explicitados por nós. Isso reitera que o salto qualitativo no psiquismo humano acontece quando as funções psicológicas elementares se tornam superiores, por meio de um processo social.

Nesse sentido, as funções superiores sendo consideradas de natureza social, o ato educativo e o papel da educação escolar são fundamentais nesse processo. Desta maneira, o ensino de maneira intencional, sistematizado e sequenciado possibilitará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do ser humano como um todo.

A terceira tese destaca a atividade de ensino como conquista em sua natureza específica na forma de educação escolar.

Conforme já explicitado, o desenvolvimento psíquico depende do grau de ações e qualidade das mediações dos indivíduos, ou seja, não são quaisquer conteúdos que promovem o desenvolvimento humano, e, sim, um tipo específico de conhecimentos que são os clássicos conforme apregoa a Pedagogia Histórico-Crítica.

Já a Psicologia Histórico-Cultural postula que o aprendizado é que promove o desenvolvimento, portanto, as duas teorias partem da premissa de que o homem se desenvolve na medida em que se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados na relação com o outro.

Reiteramos que não é toda aprendizagem que promove o desenvolvimento,

Por conseguinte, 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).

Tais condições, pontua Saviani (2008, *apud*, Martins, 2013) requerem o planejamento intencional das ações didáticas de modo que esses conteúdos sejam transmitidos de maneira significativa aos alunos.

A quarta tese, defendida pela autora, a formação de conceitos é a base na qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza, assim como a Pedagogia Histórico-Crítica defende a transmissão dos conhecimentos científicos, a Teoria Histórico-Cultural pontua que a formação de conceitos requalifica todo o psiquismo humano.

Por fim, na quinta tese, salienta que os conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Martins (2013) apoiada nos estudos de Vigotski, reitera que os conceitos científicos se formam a partir de situações didáticas específicas, visto que,

A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. (Martins, 2013, p. 140).

Já que os conceitos espontâneos se formam a partir das vivências da criança e os científicos requerem o ensino, não é qualquer ensino que vai possibilitar os nexos abstratos para esse desenvolvimento, e, sim, aquele intencional, sistematizado, cabendo à escola, [...] operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos (Martins, 2013, p. 141).

Todas essas teses pontuadas pela autora serão aprofundadas no decorrer da nossa tese.

4.2.5. Os problemas na prática pedagógica e a concepção de ação docente inicial

Na seção 3 do questionário, solicitamos aos docentes que citassem as duas maiores dificuldades encontradas na sala de aula que os impedem de alcançar os objetivos ao ensinar, as respostas foram categorizadas pela ordem em que mais se repetiam, ficando assim pontuadas:

1ª Falta de atenção e interesse dos alunos;

2ª Diferentes níveis de aprendizagem dos alunos;

3ª Dificuldades de aprendizagem dos alunos;

4ª Indisciplina;

5ª Atrair a prática ao currículo, falta de apoio da família e alunos com laudos não concluídos.

Dentre os problemas citados pelos professores, podemos dizer que em sua maioria são de ordem que envolve o aprender dentro da sala de aula, alguns se

referem à *“falta de apoio da família”* e *“alunos com laudos não concluídos”*, problemas estes de ordem externa à sala de aula, mas afetam diretamente o aprendizado dos alunos e a minoria destaca *“dificuldades em atrelar a prática ao currículo”*, ou seja, a forma de ensinar.

A partir desses dados podemos inferir que na concepção dos professores, de maneira inconsciente, os alunos não estão entrando em atividade, estão realizando apenas ações que não estão sendo significativas e nem possibilitando o seu desenvolvimento.

Afirmamos que se trata de uma concepção de maneira inconsciente, visto que neste item estamos apresentando a prática social inicial como percepção da realidade aparente, ou seja, os professores ainda não possuem relações estabelecidas entre a realidade e a teoria.

Na concepção inicial de ação docente, solicitamos que os docentes respondessem os motivos que o levaram a ser professor, as características de um bom professor e de um bom professor na sala de aula.

Sobre os motivos em ser professor, as respostas se repetiram com frequência na seguinte ordem, em síntese:

1ª Por acreditar que a educação transforma o aprendiz e a sociedade;

2ª Por amor no que faz;

3ª Vontade de ensinar e aprender;

4ª Por aspectos financeiros.

No que se refere às características de um bom professor e de um bom professor na aula, as respostas se repetiram nos dois tópicos, em sua maior parte relacionadas com características pessoais como *“ter compromisso, ser responsável, criativo, ético, paciente, atencioso, organizado, comunicativo, persistente, esperançoso, assíduo, ter rotina”*.

Poucos aspectos relacionados à *“busca pela formação, novos conhecimentos, consciência do trabalho e intencionalidade”*, ou seja, os professores ainda estavam pautados em características pessoais para sustentar a prática, não levando em consideração a formação pela via do conhecimento científico, se configurando um senso comum de conhecimento sobre a função.

Nesse item, identificamos a necessidade de apropriação dos conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da própria

concepção do papel do professor e dos processos que envolvem “o que” e o “como” ensinar que será discutido no próximo subitem.

4.3 A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA APROPRIAÇÃO DO SABER

O programa de formação junto aos docentes foi elaborado pela pesquisadora considerando a sua experiência de participação há vários anos no GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural) da UNESP-Presidente Prudente, levando em conta a aparência real da preocupação de pesquisa, no caso, a atuação do coordenador pedagógico como agente mediador na estruturação da prática pedagógica do docente, dado a necessidade levantada pelos professores da escola.

Os temas de estudos dos 11 primeiros encontros foram selecionados previamente pela pesquisadora, levando em conta os conceitos fundamentais para discussão teórica junto aos docentes. No decorrer do processo, sentimos a necessidade de inserir encontros voltados aos temas sobre “o que” e “como” ensinar, assunto que ficou evidente nas dificuldades apresentadas pelos professores, fazendo parte das determinações que compõem a realidade aparente, para compreender a sua essência no decorrer do processo.

Ao término do processo interventivo-formativo, nosso cronograma totalizou 22 encontros, sendo o primeiro destinado para apresentação do projeto e levantamentos das expectativas e dificuldades dos docentes, 20 destinados para as formações em serviço e 1 destinado para a sistematização e avaliação final, conforme descrito nos quadros seguintes:

Quadro 4 – Cronograma do Programa de Formação

1º semestre – 11 encontros		
Data	Texto	Assuntos/conceitos
03/04/23	Apresentação do projeto e levantamento das expectativas e dificuldades dos docentes	Diagnóstico do processo formativo
17/04/23	Texto 1: LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico- sociais. In: Curso de Psicologia Geral – Introdução Evolucionista à Psicologia . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. V.I. p. 71 – 84.	O homem enquanto sujeito histórico social e atividade consciente.

24/04/23	Texto 2: LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: O desenvolvimento do psiquismo . Lisboa: Horizonte, 1978, p. 279-302.	A apropriação da cultura e o desenvolvimento humano.
08/05/23	Texto 3: FILHO. Irineu Aliprando Tuim Viotto. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. Educere et Educare . Revista em educação: Araçatuba, vol.2, nº 3 jan/jun. 2007, p. 49-68	Introdução a Teoria Histórico-Cultural.
15/05/23	Texto 4: VYGOTSKY, Obras Escogidas Tomo III – História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1995.	Psiquismo humano e relação entre pensamento e linguagem.
22/05/23	Texto 5: VYGOTSKI, Lev Semenovitch, O desenvolvimento de conceitos científicos na infância. In: Pensamento e Linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 103 – 147.	Desenvolvimento de conceitos científicos na infância/ aprendizagem e desenvolvimento escolar.
29/05/23	Texto 6: LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . Trad. Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: ícone, 2014, p. 59- 102.	Atividade principal.
05/06/23	Texto 7: FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004, p. 64-81.	A periodização do desenvolvimento Psicológico individual.
12/06/23	Texto 8: SAVIANI, Dermeval. Escola e saber objetivo na Pedagogia histórico – crítica. In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . Campinas: Autores Associados, 1998. p.5-9. Texto 9: SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . Campinas: Autores Associados, 1998. p.11-20.	Introdução a Pedagogia Histórico-Crítica. Natureza e especificidade da educação.
19/06/23	Texto 10: SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar. In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . Campinas: Autores Associados, 1998. p.75-88.	Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar.
26/06/23	Texto 11: Martins, Ligia. Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo E educação Em Debate , 5(2), 2013, p.130–143.	Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico- Cultural.

2º semestre – 11 encontros

Data	Texto	Assuntos/conceitos
24/07/23	Texto 12: MARTINS, Ligia. Márcia. O que ensinar? o patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Julianna Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs).	O que ensinar?

	Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-97.	
31/07/23	Texto 13: BRASIL. Currículo Paulista . Brasília: MEC, 2019. Materiais didáticos utilizados pelos professores.	Delimitação do que ensinar? Organização coletiva dos conteúdos e objetivos cada série/ano.
07/08/23	Texto 13: BRASIL. Currículo Paulista . Brasília: MEC, 2019. Materiais didáticos utilizados pelos professores.	Delimitação do que ensinar? Organização coletiva dos conteúdos e objetivos cada série/ano.
21/08/23	Texto 13: BRASIL. Currículo Paulista . Brasília: MEC, 2019. Materiais didáticos utilizados pelos professores.	Delimitação do que ensinar? Organização coletiva dos conteúdos e objetivos cada série/ano.
28/08/23	Texto 14: ABRANTES, Antônio Angelo. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Julianna Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs). Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 99-116. Texto 15: GASPARIN, João Luiz. Uma didática para pedagogia histórico-crítica. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 159-163/ p. 176-179 Anexo 1 – Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico- crítica. Anexo 2 – Orientação aos docentes para elaboração e execução do projeto de trabalho na perspectiva histórico- crítica. Anexo 6 – Plano de Unidade – Geografia: relevo de Maringá – PR	Como Ensinar?
18/09/23	Texto 16: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Intervenções no ensino fundamental. In: A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas- SP: Autores Associados, 2011, p. 116-151	Análise e discussão de uma aula de matemática no 1º ano do Ensino Fundamental.
25/09/23	Texto 17: GASPARIN, João Luiz. Uma didática para pedagogia histórico-crítica. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 188-190 Anexo 9 - Esquema do Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico- crítica. Elaboração coletiva de aulas.	Organização do como ensinar a partir de um conteúdo de cada série ano elaborado em conjunto.
02/10/23	Texto 18: GASPARIN, João Luiz. Uma didática para pedagogia histórico-crítica. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012, p.167-169 Anexo 4 – Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na Pedagogia Histórico-Crítica.	Apresentação dos resultados 1º, 2º e 3º anos.
23/10/23	Texto 18: GASPARIN, João Luiz. Uma didática para pedagogia histórico-crítica. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012, p.167-169 Anexo 4 – Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na Pedagogia Histórico-Crítica.	Apresentação dos resultados 3º, 4º e 5º anos.

30/10/23	Sistematização, avaliação e questionário final	Prática social final.
----------	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para efetivação do trabalho, dividimos os encontros formativos em oito blocos de conteúdos. Conforme já mencionamos, o primeiro encontro e bloco um, destinou-se à apresentação do projeto de pesquisa e ao levantamento das expectativas e das dificuldades dos docentes.

No segundo bloco, estruturamos segundo e terceiro encontros, nos debruçamos sobre a concepção de homem e cultura e aspectos do desenvolvimento humano nesta perspectiva teórica por entendermos que é o ponto de partida para a compreensão e a apropriação dos demais conceitos teóricos.

O terceiro bloco foi composto pelo terceiro, quarto e quinto encontros nos quais tratamos dos aspectos introdutórios da Teoria Histórico-Cultural, focando no desenvolvimento do psiquismo humano, desenvolvimento dos conceitos científicos na infância e as relações entre aprendizado e desenvolvimento escolar.

No quarto bloco, inserimos o sétimo e oitavo encontro e trouxemos discussões sobre atividade principal, proposta por Leontiev (2014) e a periodização do desenvolvimento psicológico (Facci, 2004), a fim de compreendermos a atividade guia que possibilita o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais, etapa da escolaridade que os docentes atuam.

O nono e décimo encontros foram compostos pelo bloco cinco, apresentamos os elementos introdutórios da Pedagogia Histórico-Crítica, a natureza e especificidade da educação escolar por entendermos que é a teoria pedagógica que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, que foi objeto de discussão do décimo primeiro encontro para que os docentes pudessem entender as relações entre as teorias apresentadas.

O bloco seis, no décimo segundo encontro, as discussões versaram sobre o que ensinar a partir dessa perspectiva teórica, tendo em vista que foi uma das maiores dificuldades dos docentes, apresentada no questionário inicial. Diante disso, destinamos o décimo terceiro, décimo quarto e décimo quinto encontros para a delimitação do que ensinar, por meio da organização coletiva do plano de ensino de cada série/ano com base nos materiais utilizados na escola. Cabe ressaltar que não se tratam de materiais escolhidos pelos docentes, neste ponto conseguimos definir um direcionamento ao “o que” ensinar.

O bloco sete iniciou-se com o décimo sexto encontro e teve como objetivo introduzir a discussão do “como” ensinar considerando essa perspectiva teórica com apoio nos escritos de Abrantes (2018) e Gasparin (2012), que norteou toda a metodologia dos docentes, dos encontros formativos e da escrita dessa tese, por estar condizente com a teoria a qual defendemos durante o processo e possibilitar o movimento dialético da mudança de consciência e da prática por meio da teoria.

Para elucidar esse bloco, no décimo oitavo encontro, realizamos a análise e discussão de uma proposta de intervenção no Ensino Fundamental, apresentada por Marsiglia (2011) no livro “*A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*”, e, a partir dessa proposta, solicitamos que cada docente realizasse e apresentasse a sua proposta metodológica, considerando a prática pedagógica proposta por Gasparin (2012), tal como elucida a autora, a fim de pudessem entender na prática uma possibilidade de trabalho nessa perspectiva teórica.

Sistematizamos essa prática no décimo nono encontro com a discussão da proposta didática elaborada por Gasparin (2012), os docentes iniciaram o esboço dessa sequência de aulas, de acordo com os conteúdos que já estavam previstos em seus planejamentos da semana posterior e pensariam apenas na metodologia para desenvolver esse conteúdo.

Ainda no bloco sete, no vigésimo e vigésimo primeiro encontros, os docentes apresentaram os resultados da proposta metodológica pensada a partir da teoria, conforme consta no cronograma.

No bloco oito, fizemos uma retomada e sistematização de todo processo formativo e os docentes responderam ao questionário final que vai compor o capítulo cinco, discorrendo sobre a análise dialética do processo de mudança de pensamento, aprendizado dos conceitos dos professores, a partir da teoria tendo coordenador pedagógico como agente mediador desse processo.

4.3.1 Bloco 1 – Apresentação do projeto e expectativas dos docentes

O primeiro encontro ocorreu no dia 03/04/23, foi apresentado o projeto de pesquisa a todos os docentes da escola, que, à época, totalizavam 16, porém, apenas 13 estavam presentes nesta data.

Dos 16 docentes, 2 professores eram dos 1º anos, 2 professores dos 2º anos, 3 professores dos 3º anos, 2 professores dos 4º anos, 2 professores dos 5º anos, 1 professora da sala de leitura, 1 professora da sala de reforço, 1 professora da sala de recursos, todas Professoras da Educação Básica I (PEB I), 1 professor de educação física e 1 professor de língua inglesa, ambos, Professores da Educação Básica II - (PEB II). Os sujeitos da pesquisa foram os docentes dos 1º aos 5º anos PEB I, entretanto, todos participaram dos encontros tendo em vista que as ATPC são destinadas a todos.

Após a apresentação do projeto, os docentes, sujeitos da pesquisa, leram, concordaram e assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a todos os presentes foi enviado um *link* para preenchimento do questionário inicial.

Durante a apresentação do projeto, percebemos que os docentes se mostraram bem receptivos mesmo havendo uma hierarquia funcional entre a pesquisadora como coordenadora pedagógica da instituição; tal condição, contudo, não representou impedimento, visto que era a construção coletiva do conhecimento. Apontaram como um desafio o que estava sendo proposto, já que inúmeros problemas emergem na sala de aula, o que acaba dificultando o trabalho deles e, aparentemente, não vislumbravam uma “solução”.

O *link* do questionário foi enviado no grupo de *whatsapp* para que pudessem responder. Três professores não estavam presentes nesse dia, dos não presentes, tivemos a informação que dois responderam posteriormente, sendo que uma das professoras havia iniciado na escola na presente data, assumindo a sala de reforço. Obtivemos o retorno de 13 respostas, um professor PEB II não estava presente e duas professoras PEB I, estavam presentes, porém, não responderam.

Durante o período que estavam respondendo ao questionário, notamos que poucas informações dispunham sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico- Crítica, conforme apontam os dados discutidos no item 4.2.

Ao término desse encontro, foi disponibilizado o primeiro texto “*A atividade consciente do homem e suas raízes histórico sociais*” (Luria, 1979) para discussão no próximo encontro.

Diante das diversas exigências inerentes à profissão docente, ficou acordado que seriam disponibilizados os textos, juntamente, com as sínteses elaboradas pela pesquisadora para que pudessem realizar a leitura prévia, sempre com uma semana de antecedência.

A data do próximo encontro ficou para o dia 17/04/23, já que na data do dia 10/04/23 estava previsto o término de uma formação proposta pela secretaria de educação.

4.3.2 Bloco 2 - A concepção de homem

Neste bloco estão situados o segundo e terceiro encontros que irão tratar da concepção de homem nessa perspectiva teórica. O segundo encontro aconteceu no dia 17/04/23, estavam presentes todos os docentes da escola. Iniciamos as discussões a partir de uma citação do texto do Luria, qual seja:

Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da "alma" nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas (Luria, 1979, p. 75).

Os professores receberam um papel para registrarem o que entenderam da citação e, neste mesmo registro, solicitamos que anotassem com as letras "T", os que haviam lido o texto, "R", para os que leram o resumo e "N", os que não leram nada. Dos 16 docentes presentes nesse encontro, 14 fizeram a devolutiva das suas considerações sobre a citação do Luria (1979) e somente 4 realizaram a leitura prévia da síntese do texto e os demais não realizaram nenhuma leitura prévia.

Embora a maior parte dos docentes não tenha realizado a leitura prévia do texto e/ou da síntese do texto, pudemos inferir que, a partir dos seus conhecimentos prévios, com apoio na citação, pontuaram que o comportamento humano é determinado pelo contexto social no qual está inserido e tal processo se dá por meios das relações sociais através da apropriação da cultura das gerações precedentes (Luria, 1979), observados em uma das respostas: *"Entende-se que o desenvolvimento socialmente construído tem relação com a sociedade passada, é a sociedade que molda o homem e não o biológico"*.

Dentre as demais respostas não houve uma definição mais ampla sobre a atividade consciente do homem, objeto de discussão do encontro. Durante a apresentação do texto, muitos participaram e prestaram atenção, alguns se dispersaram em determinados momentos ou estavam manuseando provas de alunos, notamos que o foco dessa minoria não estava na formação propriamente dita.

Ao final, enviamos um *link* no grupo de *whatsapp* para que pudessem registrar os conhecimentos novos adquiridos após as discussões.

As respostas dos docentes continuaram frisando a importância do contexto social para o aprendizado e o desenvolvimento humano, entretanto, pudemos observar uma amplitude de entendimento, acrescentando a importância da atividade consciente como fundamental no processo de desenvolvimento humano.

“O homem e o animal se diferenciam devido à atividade consciente. O homem, por sua vez, ser racional, possui atividades superiores e se comunicam através da linguagem, que se faz de extrema importância para que haja interações sociais e comunicação”.

Nessa concepção teórica, partimos do pressuposto de que o homem é um ser social e se desenvolve nas relações com os outros por meio da mediação de objetos e da cultura das gerações precedentes, sendo a linguagem e o trabalho social fundamental nesse processo chamado pelo autor de atividade consciente.

Segundo Luria (1979), a atividade consciente do homem se difere do comportamento dos animais, e suas diferenças estão sintetizadas em três traços fundamentais.

O primeiro traço consiste em que a atividade consciente do homem não está ligada somente a motivos biológicos, mas a motivos históricos – culturais, que são denominadas necessidades superiores ou intelectuais. Assim,

Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição, etc. (Luria, 1979, p. 71-72).

Situações essas que não são observadas nos comportamentos dos animais, e são determinadas e motivadas apenas pelo aparato biológico, como caçar para se alimentar, reprodução da espécie etc.

O segundo traço está relacionado ao fato de que a atividade consciente do homem não toma como orientação a impressão imediata de uma situação exterior, mas existe um conhecimento mais profundo que antecede tais situações, ou seja, “o homem sabendo que a água de um poço está envenenada, ele nunca irá bebê-la mesmo estando com muita sede” (Luria, 1979, p. 72), o homem possui a capacidade de refletir sobre determinada situação.

Segundo o autor, o terceiro traço se refere ao fato de que o homem se apropria de conhecimentos e habilidades por meio da assimilação da experiência de toda humanidade historicamente construída que são passadas de geração em geração por meio da aprendizagem, assim,

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. (Luria, 1979, p. 73).

Pautado na Psicologia Científica que tem raízes filosóficas no materialismo histórico, partindo dos princípios marxistas, o autor defende que as peculiaridades de forma superior de vida, inerentes apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com surgimento da linguagem que são os fatores que diferencia radicalmente o homem dos animais.

Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da "alma" nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas (Luria, 1979, p. 75, grifos do autor)

Portanto, junto às condições biológicas, surgem os motivos superiores de comportamento que são passados de geração em geração e assimilados através da experiência humana.

Luria (1979) destaca que dois fatores foram determinantes para que houvesse um salto qualitativo de transição na história natural dos animais à história social do homem, o primeiro é o trabalho social, consideramos também o emprego dos instrumentos de trabalho, fato esse que contribuiu significativamente para a mudança da atividade do homem primitivo, já que, ao preparar um instrumento de trabalho, o homem tem que saber como e onde esse instrumento será utilizado,

O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido

somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. (Luria, 1979, p. 76).

A esse conhecimento chamamos de primeira forma de atividade consciente. Nesse sentido, a atividade consciente do homem resulta de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho.

Nessa perspectiva, o comportamento animal é voltado para a satisfação de uma necessidade imediata, se alimentar, por exemplo, já o homem, ao preparar esse instrumento sua atividade separa-se da ação, ou seja, ele cria um instrumento não para se alimentar dele, e, sim, para abater um animal que servirá de alimento, o que requer um processo mental, ou seja,

A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento — surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem — dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma "ação" que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados. (Luria, 1979, p. 76, grifos do autor).

Além disso, a preparação de instrumentos requer vários procedimentos, o que exige várias operações auxiliares dirigidas por um “objetivo consciente, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações com o resultado final” (Luria, 1979, p. 77).

O segundo fator que diferencia o homem dos animais, é o surgimento da linguagem que possibilita a formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem, pois é através dela que o homem transmite informações e assimila as experiências acumuladas por gerações.

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. Assim, na linguagem, a palavra "cadeira" designa um tipo de móvel que serve de assento [...]. (Luria, 1979, p. 78).

Essa linguagem não existe entre os animais, pois estes emitem apenas ruídos que são interpretados pelos grupos das mesmas espécies, já no homem surgiu devido à necessidade transmitir informações ao outro no processo de trabalho conjunto.

Essa linguagem que surgiu no meio humano não era uma linguagem propriamente dita, podia-se dizer que era um conjunto de sons acompanhado por

gestos que só fazia sentido dentro da situação em que ela surgiu. Após muito tempo, a linguagem de sons se separou da ação prática e começou adquirir sua independência e foi evoluindo até chegar a um sistema de códigos independentes (Luria, 1979).

Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isto têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência. (Luria, 1979, p. 80).

O autor ainda destaca que a linguagem teve uma função primordial na reorganização da atividade consciente do homem, haja vista que possibilitou que o homem, além de discriminar objetos, pudesse conservá-lo em sua memória, por exemplo, quando se fala a palavra maçã, você não precisa ver uma para pensar em suas características, sabor, etc, pois, já havia entrado em contato com a maçã numa atividade prática de colher ou comê-la, ou mesmo por meio de uma conversa ou lendo um livro sobre o quanto a maçã é uma fruta saborosa e rica em nutrientes.

O segundo papel essencial da linguagem se dá ao fato de possibilitar ao homem abstrair as propriedades de um objeto e relacioná-las a determinadas categorias, ou seja, permite ao homem sair do plano da percepção, por exemplo, o relógio é um objeto que serve para marcar as horas, mas para ser um relógio e marcar as horas, não precisa necessariamente ter ponteiros, (Luria, 1979).

A linguagem passa a ser o veículo de pensamento que assegura a transição entre o sensorial ao racional, ou seja, entre o senso comum e o conhecimento científico.

A terceira função essencial da linguagem é a transmissão de informações que se formou na história social da humanidade, ou seja, possibilitou ao homem se apropriar das objetivações e habilidades humanas construídas ao longo do tempo. Nesse sentido, a linguagem é um dos fatores mais importantes no processo de desenvolvimento da consciência.

Em face disso, as discussões de Luria (1979), contribuíram para que os docentes pudessem se apropriar dos conceitos propostos compreendendo que a principal diferença entre os homens e os animais é a atividade consciente e o fato de

o aprendizado impulsionar o desenvolvimento por meio da relação com o outro. Fato este sintetizado na resposta de um dos docentes:

“Aprendi que as crianças dependem do adulto para aprender, que o contexto histórico-cultural é de extrema importância, se a criança convive com animais ela vai crescer como animal, ela aprende aquilo que é apresentado e nomeado para ela”.

Reiterando que nos apropriamos dos elementos culturais mediados por objetos e pelo par mais desenvolvido. Nesse encontro, notamos que os docentes conseguiram se apropriar dos conceitos propostos no texto.

Para o próximo encontro, ocorrido no dia 24/04/23, disponibilizamos para os docentes o texto *“O homem e a cultura”* de Alexis Leontiev, o resumo foi entregue no decorrer da semana, já que o intuito era que realizassem a leitura prévia do texto.

O terceiro encontro aconteceu no dia 24/04/23, estavam presentes 14 docentes. O texto estudado foi *“O homem e a cultura”* de Alexis Leontiev. Nesse encontro, foi possível perceber que a maior parte dos docentes havia realizado a leitura prévia do resumo do texto e houve uma participação maior nas discussões. No decorrer das discussões, apresentamos o vídeo das “meninas loba” para elucidar o assunto.

Ao final, foi realizada uma atividade em duplas que consistia em responder duas questões, a saber: a primeira dizia respeito à “Qual a relação da apropriação da cultura com o desenvolvimento humano?”; e a segunda: “O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. Qual a relação desse trecho com a educação?”

O objetivo dessas questões foi identificar se os docentes conseguiram se apropriar de como o aspecto cultural interfere no desenvolvimento humano e suas relações com a educação.

Antes de tratarmos sobre as relações da cultura com o desenvolvimento humano, cabe salientar que, partindo da ideia de que a origem humana teve seus primórdios na origem animal, o autor trata o conceito de hominização como principal aspecto que diferencia o comportamento humano do comportamento dos animais. Assim,

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as *leis socio-históricas*. (Leontiev, 1978, p. 280, grifos do autor).

Em síntese essa passagem ocorreu iniciado pelo estágio da “preparação biológica do homem” (Leontiev, 1978, p. 280), tendo como seus representantes os *australopitecos* que já se posicionavam verticalmente, utilizavam utensílios rudimentares e uma comunicação muito primitiva, na qual ainda os aspectos biológicos predominavam.

O segundo estágio, sendo propriamente dito como a passagem ao homem, foi marcado pelo aparecimento dos *pitcantropos* na época dos *neanderthal*, de modo que se iniciou o surgimento e a fabricação dos primeiros instrumentos e formas de trabalho em sociedade. Elementos novos começam a emergir no seu processo de desenvolvimento em seus aspectos anatômicos do cérebro, órgãos do sentido, tudo isso, através do desenvolvimento da comunicação pela linguagem.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (Leontiev, 1978, p. 281).

No terceiro estágio, segundo o autor, acontece a predominância do aspecto social sobre o biológico, com o surgimento do *homo sapiens*, o homem já possuía todas as propriedades biológicas necessárias para o seu desenvolvimento social, portanto, o seu desenvolvimento passa a ser determinado pelos fatores sociais, “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (Leontiev, 1978, p. 282).

Assim como Luria (1979), Leontiev (1978) também destaca que o homem vai se desenvolvendo socialmente por meio do trabalho, ele começa a se adaptar à natureza com a finalidade de transformá-la para satisfazer as suas necessidades, por meio da criação de instrumentos.

Afirma o autor que os progressos realizados pela humanidade na produção de bens materiais, “são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte” (Leontiev, 1978, p. 283).

Nesse processo, o autor enfatiza que novas aptidões intelectuais e manuais vão surgindo e se aprimorando, sendo que esses conhecimentos são transmitidos para as gerações ao longo do processo social e histórico. Nas palavras de Leontiev (1978, p.285),

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 285).

Segundo o autor, “a apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores”, (Leontiev, 1978, p. 287). Destaca também que a aquisição da linguagem é outro aspecto primordial no desenvolvimento humano, já que a operação com palavras e suas significações também atuam nas funções psíquicas superiores, envolve um processo de pensamento.

O autor reitera que,

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (Leontiev, 1978, p. 290, grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, os docentes pontuaram que é por meio do aprendizado que o desenvolvimento acontece relatando que

“o desenvolvimento cultural tem relação crucial na formação do homem em si, pois, após a base onde o biológico predomina, ocorre a apropriação da cultura onde o ser humano está inserido, dessa forma ocorre a moldagem do ser através do meio”.

Cabe observar que não é o biológico que vai predominar, mas não pode ser desconsiderado, como aponta Leontiev (1978),

Assim se desenvolvia o homem, tornando sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção: em segundo lugar às leis sócio-históricas que

regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (p. 281).

Trecho bem sintetizado por outro docente que afirmou, *“é por meio da cultura que o homem aprende a ser homem”*. Leontiev (1978), acrescenta que o que a natureza lhe dá não basta para que viva em sociedade, há que se apropriar de outros elementos alcançados no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

De posse do entendimento das relações entre a apropriação da cultura com o desenvolvimento humano, os docentes conseguiram estabelecer vínculos com a educação destacando em uma das respostas que *“é por meio da educação que o aluno consegue ter acesso a toda cultura produzida pela sociedade, vencendo as limitações impostas pelo meio”*.

Nas palavras do autor, isso requer um processo de educação, para se apropriar de um conhecimento, a criança precisa entrar em contato e estabelecer relações com tudo o que a humanidade já criou e esse conhecimento é transmitido por meio do outro mais desenvolvido.

Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas de formação superior e até a formação autodidata. (Leontiev, 1978, p.290-291).

Afirmamos, assim, que esse processo de desenvolvimento só é possível por meio da educação, mediante a qual a transmissão da cultura humana é garantida às novas gerações ao longo do processo histórico de desenvolvimento da humanidade e dos seres humanos.

Finalizamos o encontro observando que os conceitos trazidos pelo autor aprofundaram os conceitos oferecidos por Luria (1979) e foi indispensável para uma melhor apreensão desses elementos teóricos e, por fim, disponibilizamos o texto e o resumo do próximo encontro, previsto para o dia 08/05/23, *“Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação”* - Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, esse texto foi objeto do próximo encontro por acreditarmos que as relações da teoria com a educação acontecem em todos os aspectos em um movimento dialético de apropriação dos conhecimentos.

4.3.3 Bloco 3 - Alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

Fazem parte desse bloco o terceiro, quarto e quinto encontros, nos quais selecionamos textos que trazem conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural nos fornecendo elementos para pensarmos o desenvolvimento humano, o seu psiquismo e as suas relações com a educação escolar.

O terceiro encontro aconteceu no dia 08/05/23, estavam presentes 14 docentes. O texto para estudo foi “Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação”, escrito pelo professor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho da UNESP-Presidente Prudente.

O texto foi apresentado pelo próprio professor “Tuim”, que prontamente aceitou nosso convite para participar desse encontro conosco. O encontro iniciou com a apresentação do professor que fez uma introdução aos pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando também o papel da escola, sobretudo, o do professor.

Viotto Filho (2007) traz três categorias fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos a educação escolar, a saber: atividade, a construção do psiquismo humano e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e acrescentamos o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância como fundamentais nas discussões que fizeram a composição desses três encontros.

A primeira categoria é a atividade, que se encontra na essência genérica do homem, pertencente às relações sociais discutidas nos encontros anteriores, quando tratamos da concepção de homem e que vale a pena retomar para estabelecermos relações com a educação.

Segundo Leontiev (1978, *apud*, Viotto Filho, 2007), o trabalho é um exemplo de atividade vital humana, por meio do qual o homem se apropria dos elementos da natureza, transforma-a e transforma a si mesmo nesse processo, avançando no conhecimento e desenvolvimento da cultura humana. “Para o autor, a atividade humana é socialmente motivada, ou seja, sempre dirigida por motivos sociais e no sentido de atender às necessidades concretas dos homens na sociedade” (Viotto Filho, 2007, p.53).

O motivo é que estimula e orienta a atividade e o mesmo acontece com a educação, a criança é movida socialmente na direção dos motivos, para satisfazer suas necessidades de aprender para a construção da sua vida em sociedade.

Enfatiza-se, portanto, que os motivos sociais voltados ao conhecimento científico e cultural, precisam ser construídos na escola de forma geral, assim como nos espaços pedagógicos específicos das salas de aula, sendo que os educadores tem função imprescindível nesse processo. (Viotto Filho, 2007, p.53).

Portanto, essas necessidades são desenvolvidas nas relações sociais e só cumprem a sua função se forem necessidades objetivas, desenvolvidas no contato com objetos produzidos pela cultura humana.

Nesse sentido, o aluno passa a ser, então, o sujeito ativo no processo de aprendizagem, “[...] ele deve ser reconhecido a partir de sua atividade, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais que lhe são possibilitados, desenvolvendo-se e satisfazendo suas necessidades nesse processo” (Viotto Filho, 2007, p.53), se tornando produto e produtor da história social em que faz parte.

Desse modo, a função da escola é superar o cotidiano, possibilitando a apropriação dos bens culturais necessários para a humanização do sujeito. Sobre a categoria atividade iremos nos aprofundar no próximo bloco.

Outra categoria que o autor traz é a análise do processo de construção do psiquismo humano por meio das relações sociais que também se desenvolveram a partir do trabalho, por meio da criação de instrumentos.

A aquisição dos instrumentos implica uma reorganização das características e dos movimentos naturais e instintivos do homem; essa ação, diante dos objetos, possibilita ao ser humano o desenvolvimento de faculdades motoras superiores [...] (Viotto Filho, 2007, p.55).

Quando o homem cria um instrumento ele aperfeiçoa suas habilidades físicas motoras, e, ao elaborar e manusear os materiais, também desenvolve operações mentais, já que precisa antecipar mentalmente como vai elaborar esse instrumento e prever a sua utilidade na vida social.

O desenvolvimento da linguagem também possibilita o desenvolvimento do psiquismo, já que é através dela que o conhecimento é passado de geração em geração por meio do processo de educação, engendrado na relação com o outro sujeito mais desenvolvido.

Partindo da construção histórico-social do psiquismo humano que Vigotsky (1995) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos, se estruturam inicialmente como função compartilhada com outros sujeitos (intersíquicas) e posteriormente como função do próprio sujeito (intrapíquica). (Viotto Filho, 2007, p. 57).

Tudo que é construído e apropriado pelo gênero humano é fruto de um conhecimento compartilhado e socialmente válido, que, por meio do aprendizado, se torna do sujeito, isso se dá pela mediação do signo, sendo que a linguagem ganha destaque nesse processo, pois garante a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Conclui-se, portanto, segundo Viotto Filho (2007, p. 58),

[...] que o desenvolvimento do psiquismo humano está intimamente relacionado ao processo de relações sociais (realizadas com o outro), pois é nesse momento, de relações intersíquicas, que o signo é utilizado como um meio para dominar, dirigir e orientar as ações humanas, ou seja, é somente a partir desse processo de inter-relações psíquicas, que o sujeito irá realizar a interiorização dos signos veiculados no plano social e construir seu psiquismo no plano particular (individual) (Viotto Filho, 2007, p.58).

Partindo desses conhecimentos, entende-se que é através dos conceitos científicos que o professor vai criar condições para que o aluno avance do senso comum para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Essa compreensão, nos leva à necessidade de entender o processo de desenvolvimento de conceitos científicos na infância, objeto de discussão do sexto encontro, que aconteceu no dia 22/05/23 e no qual estavam presentes 13 docentes.

O texto para estudo foi *“O desenvolvimento de conceitos científicos na infância”* – Vigotski. Iniciamos o encontro, no mesmo formato do encontro anterior, com questões norteadoras referente ao texto, tendo em vista que, dessa forma, o envolvimento dos docentes era mais significativo, nos grupos mantivemos os professores das mesmas séries, intercalando somente os especialistas, professor de educação física, professor de inglês, professora de leitura, professora de reforço e professora da sala de recursos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Organização dos grupos para leitura prévia do texto

Como o autor define um conceito?	1º anos e Prof. de inglês
O que são conceitos espontâneos e como se formam?	2º anos e Prof. ^a sala de recurso

O que são conceitos científicos, como se formam?	3º anos e Prof. de educação física
Como os conceitos novos atuam sobre os inferiores?	4º anos e Prof. ^a de leitura
O que uma criança precisa para aprender a escrever?	5º anos e Prof. ^a de reforço

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Demos início às discussões utilizando as questões norteadoras. Sobre a definição de conceito, Vigotski (1998) pontua que em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização, pois quando a criança aprende uma palavra nova, primeiramente essa palavra é uma generalização do tipo mais primitiva e, à medida que o intelecto da criança se desenvolve, substitui-se por generalizações mais elevadas até formar os verdadeiros conceitos.

Sendo assim, o desenvolvimento de conceitos pressupõe um sistema de muitas funções intelectuais que não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial, requer um longo processo, já que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero para a criança, há que se considerar todo o seu processo de aprendizagem, sendo que o professor é imprescindível quando esse processo se efetiva na escola.

Vigotski (1998, p.104) nos orienta que,

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (Vigotski, 1998, p. 104).

Partindo dessa premissa, o autor reitera que é impossível ensinar, de imediato, um conceito a uma criança, mesmo que por memorização e repetição, há que se considerar o desenvolvimento mental da criança e a oportunidade para que ela adquira conhecimentos que possua um elo com um conhecimento anterior.

Essa afirmação implica compreender que o ensino em sala de aula é processual, leva tempo e requer, por parte da criança, a apropriação e objetivação dos conceitos veiculados pelo professor.

Vigotski (1998) destaca que os conceitos não são aprendidos mecanicamente, evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da criança se diferenciando entre conceitos espontâneos e não-espontâneos, sendo que esses dois tipos de conceitos se relacionam, se influenciam constantemente e fazem parte de um único processo.

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental. (Vigotski, 1998, p. 107).

O autor salienta suas razões para diferenciar conceitos espontâneos dos não-espontâneos, ou denominados científicos. A primeira razão está pautada na observação de que “os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes e depende do fato de se originarem do aprendizado em sala ou da experiência pessoal da criança” (Vigotski, 1998, p.108).

Mesmo que os motivos para formar os dois tipos de conceitos sejam distintos, a mente da criança se defronta com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola, sendo que esses conhecimentos propicia uma aprendizagem que a criança nunca vivenciou, por exemplo, estudar sobre os Polos Norte e Sul, sem nunca ter ido até lá.

Vigotski (1998, p.108) esclarece que,

Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até o seu final. (Vigotski, 1998, p. 108).

Quando o autor aponta esse processo de caminhos distintos entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos dos científicos, se refere ao fato de que as crianças, ao operar com esses conceitos espontâneos, não estão conscientes deles.

Para o autor, a atenção da criança está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca ao próprio ato de pensamento, por exemplo, saber dizer seu próprio nome, mas não sabe explicar que esse nome é um substantivo próprio que serve para designar uma pessoa específica (Vigotski, 1998).

Nesse sentido, um conceito só se submete à consciência e ao controle deliberado, quando começa a fazer parte de um sistema. Nas palavras do autor ao se referir a consciência, identificamos a configuração de um sistema em movimento, pois,

Se consciência significa generalização, a generalização por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado, que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado, implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. (Vigotski, 1998, p. 116).

Ao tomarmos as reflexões do autor, chegamos à seguinte compreensão, por exemplo, cachorro – animal; animal – ser vivo, identificamos que o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade, ou seja, que se configuram em níveis maiores de generalidade, que vão se ampliando.

Quando a criança aprende a palavra *flor* e depois a palavra *rosa*, a princípio para ela são palavras sinônimas, posteriormente *rosa* passa a ser um exemplo de *flor*, o que demonstra que nos conceitos científicos, que a criança adquire na escola, a relação de um objeto é mediada, desde o início por outro conceito, subordinado, nesse caso, o conceito de *flor* que se apoia no conceito de *rosa*, fazendo parte de um sistema.

O autor reitera que “generalização significa, ao mesmo tempo, tomada de consciência e sistematização de conceitos” (Vigotski, 2010, p. 292). Acrescenta que “[...] de fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (Vigotski, 2010, p.275).

Os estudos de Vigotski (2010), apontam

Que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis. (p. 295).

Segundo o autor, “a inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos é um caso especial de um tema amplo, a relação entre aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança” (Vigotski, 1998, p. 117), visto que a aprendizagem dos conceitos científicos impulsiona o desenvolvimento da criança, assunto que será objeto de discussão posteriormente.

Ainda sobre os conceitos, o autor considera um estudo que teve como objetivo testar experimentalmente as hipóteses de trabalho sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos em comparação com os conceitos cotidianos, a fim de que se confirmassem as hipóteses de Vigotski (1998).

Às crianças foram apresentados os problemas que tratassem de material científico ou comum a fim de confrontar suas ideias, por exemplo,

[...] os experimentos incluíam a criação de histórias, a partir de séries de figuras que mostravam o começo, o meio e o fim de uma ação, e a atividade de completar fragmentos de frases terminadas com palavras *porque* ou *embora*. (Vigotski, 1998, p.131, grifos do autor),

O processo incluía a formulação de questionamentos como “O menino foi ao cinema porque..., A menina ainda não sabia ler, embora...” (Vigotski, 1998, p. 132), durante os testes as crianças tiveram aulas sobre esse assunto, e se saíram melhor quando os questionamentos se tratavam de conceitos científicos, do que conceitos espontâneos, levando a conclusão de que “[...] quando o currículo fornece material necessário, *o desenvolvimento dos conceitos científicos ultrapassa o desenvolvimento dos conceitos espontâneos*” (Vigotski, 1998, p.132, grifos do autor).

Em comparação com testes sobre conceitos espontâneos, percebeu-se que a criança acha difícil solucionar problemas que envolvem situações da vida cotidiana, porque não tem consciência verbal dos seus conceitos.

Segundo o autor,

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. (Vigotski, 1998, p.135).

No que se referem aos conceitos científicos, estes foram mais sucedidos, já que o professor já havia ensinado ao aluno esses conceitos e estes se formaram no processo de aprendizagem, em colaboração com um adulto. Tal percurso está em conformidade com o que Vigotski (1998) afirma quando explica que a ajuda do adulto permite que a criança resolva tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana. O nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos.

O autor destaca que esses dados levam a confirmar a hipótese de que os percursos dos conceitos científicos e espontâneos são distintos, pois os científicos nascem da generalização, ou seja, na relação do conceito com o objeto e os espontâneos da relação do objeto com o conceito, tal como explicado por Vigotski (2012) que apresentamos abaixo:

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se de objetos vivos reais. E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele. A gestação de um conceito científico, ao contrário, não começa com o choque imediato com os objetos, mas pela relação mediada com os objetos. Se lá a criança caminha do objeto para o conceito, aqui é forçada constantemente a fazer o caminho inverso do conceito para o objeto. (Vigotski, 2012, p. 348).

No decorrer do processo de aprendizado escolar, a criança aprende a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, os quais, mesmo seguindo caminhos distintos, se inter-relacionam, visto que:

O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir determinado nível para que a criança possa apreender o conceito e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência. Desse modo, os conceitos históricos da criança começam a sua via de desenvolvimento só quando está devidamente diferenciado o seu conceito espontâneo do passado, quando a sua vida e a vida dos próximos estão situadas nos limites de generalização primária do “antes e agora”. (Vigotski, 2010, p. 349).

Sendo assim, compreendemos que o conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico e o conceito científico abre o caminho para a amplificação e complexificação do espontâneo na medida em que a criança começa a conscientizar-se dele.

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude da vida cotidiana complexificada pela aprendizagem escolar. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa da concretude do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. (Vigotski, 2010, p. 350).

Assim, nos leva a concluir que a curva do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a curva do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, todavia, ambas possuem relações de reciprocidade. Se cada conceito é uma generalização, a relação entre eles é de generalidade, pois,

Comparamos o grau de generalidade dos conceitos reais de criança com as fases e os estágios alcançados por ela na formação experimental de conceitos: sincretismo, complexos, pré conceito e conceito. Nosso objetivo era descobrir se havia uma relação tipificada por essas fases e o grau de generalidade dos conceitos. (Vigotski, 1998, p.138).

Conceitos com diferentes graus de generalidade podem ocorrer em um mesmo nível de generalização. Assim, percebe-se que, em um certo nível de desenvolvimento, a criança é incapaz de entender as relações de generalidade entre as palavras, por exemplo, uma criança pode ter aprendido as palavras camisa, saia, blusa e não se apropriar da palavra roupa.

O autor conclui que

[...] para ser adequadamente caracterizado, cada conceito tem que ser inserido em dois contínuos, um que representa o conteúdo objetivo e o outro que representa atos de pensamento que apreendem o conteúdo. A interseção dos dois determina todas as relações entre o conceito dado e os outros – seus conceitos coordenados, supra-ordenados e subordinados conceitos. (Vigotski, 1998, p.138).

A medida de generalidade determina a equivalência de conceitos a todas as operações intelectuais possíveis com determinados conceitos, já que à medida que as crianças atingem níveis mais elevados de generalidade, mais facilmente ela se lembrará de pensamentos, aumentando sua liberdade intelectual. Por exemplo, uma criança que possui o conceito de número desenvolvido pelo estudo da aritmética, o mesmo conceito de número pode ser expresso de qualquer outra forma que ela vai estabelecer relações entre eles (Vigotski, 1998).

Para o autor, “o critério de tomada de consciência reside na possibilidade de passagem para qualquer outro sistema, pois isto significa generalização do sistema decimal, formação de um conceito geral sobre os sistemas de cálculo”. (Vigotski, 2010, p. 373).

A análise dos conceitos reais da criança contribuiu para determinar de que maneira os conceitos diferem, nos seus vários níveis, em sua relação com o objeto, com o significado das palavras e nas operações intelectuais que possibilitam. Os

conceitos novos e mais elevados transformam o significado de conceitos inferiores, ou seja, ampliam os conhecimentos do sujeito.

A capacidade de passar, de um sistema para outro, por exemplo, de um sistema de base 10 para outro de base 5, é o critério desse novo nível de consciência, que indica a existência de um conceito geral de um sistema de numeração (Vigotski, 1998).

Conforme já mencionamos, a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos e ambos se revelam interligados por complexos vínculos internos.

O papel da escola é transformar gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e possibilitar que ela os organize em um sistema que promova a sua ascensão para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Da mesma forma, aprendizado e desenvolvimento devem se dar de maneira simultânea e a abordagem de Vigotski se concentra nessa relação, já que o aprendizado não se inicia na escola, a criança possui muitos conhecimentos antes de adentrar nesse espaço e toda aprendizagem possui um processo histórico que deve ser considerado na escola, entretanto, em se tratando de conceitos científicos, a escola suplanta o cotidiano e deve garantir o acesso e apropriação das diferentes ciências nos diferentes níveis escolares e considerando a relação entre aprendizagem-desenvolvimento dos sujeitos.

Finalizamos o quinto encontro com duas questões para que os docentes pudessem responder em grupos, quais sejam:

- O que é necessário para ensinar um conceito para uma criança?
- De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, quais as relações entre aprendizado e desenvolvimento?

Na primeira questão, algumas duplas copiaram trechos do texto, porém, em sua maior parte relataram que para ensinar um conceito para a criança é necessário *“considerar as vivências do cotidiano e experiências reais ou comparativas”, “conhecer os conhecimentos prévios dos alunos”, “fazer com que a criança interiorize o conhecimento, que ela entenda e compreenda o real significado”,* os docentes levantaram alguns aspectos relevantes, mas não frisaram a importância de estabelecer um elo com o conhecimento anterior, já que um conceito só submete-se a consciência e ao controle deliberado quando começa a fazer parte de um sistema (Vigotski, 1998).

Cabe ressaltar que Vigotski (1998) “utiliza a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente” (p. 114, grifos do autor), o fato de estarmos conscientes de nossas operações nos torna capazes de dominá-las, portanto,

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança nos próprios processos mentais. [...] a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (Vygotski, 1998, p. 115).

E por fazer parte desse sistema de generalização, é de fundamental importância o estabelecimento de elos com conceitos anteriores para que o aluno possa ampliar seu nível de compreensão.

Sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento, embora os docentes tenham compreendido que “*o desenvolvimento depende de um aprendizado sistematizado*” ou que “*a criança aprende e depois se desenvolve e isso acontece na interação com o meio*”, muitas respostas ainda afirmavam que aprendizagem e desenvolvimento “*caminhavam juntos*”, “*são indissociáveis*”, pautados na concepção do aprender a aprender, nos levando a inferir a lacuna formativa dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural na formação inicial e continuada dos docentes.

Viotto Filho (2007) coloca a terceira categoria fundamental nessa teoria, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que nessa perspectiva teórica são as funções cognitivas e afetivas que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo enquanto reflexo subjetivo da realidade objetiva, produto das relações sociais estabelecidas ao longo da história.

Iniciamos essa discussão no quarto encontro e sistematizamos no quinto encontro que aconteceu no dia 15/05/23, estavam presentes 15 docentes. O texto para estudo foi “*Genesis de las funciones psíquicas superiores*” – Vigotsky (1995).

Previamente foram selecionados pela pesquisadora grupos, que ficaram responsáveis pela discussão de uma questão norteadora sobre o texto, também elaborada pela pesquisadora, conforme quadro abaixo.

Quadro 6 - Organização dos grupos para leitura prévia do texto

Como se dá o desenvolvimento cultural da criança?	1º anos e Prof. de educação física
---	------------------------------------

Como se dá o desenvolvimento aritmético da criança?	2º anos e Profª sala de recurso e inglês
Como se dá o desenvolvimento da linguagem da criança?	3º anos e Profª de leitura
Quais são as etapas propostas pelo autor para que a criança consiga dominar sua conduta? Explique cada uma delas.	4º anos, 5º anos e Profª de reforço

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Iniciamos trazendo considerações acerca da evolução dos conhecimentos dos docentes a partir das respostas escritas ao final de cada encontro, com isso uma docente relatou *“olha, você está atingindo seu objetivo”*, isso mostra que os docentes estão se apropriando dos conhecimentos propostos e já estão se conscientizando dessa apropriação.

A discussão do texto iniciou com a exposição da pesquisadora e conforme avançávamos nas questões, era feito uma pausa para cada representante do grupo trazer suas considerações. Nesse formato, notamos que as discussões foram mais produtivas e todos participaram, inclusive tirando dúvidas sobre o texto. Colocamos essas questões norteadoras para que os professores pudessem estabelecer relações com o seu dia a dia.

Antes de adentrarmos nesses aspectos, é fundamental entendermos o conceito de funções psicológicas superiores, fundamental na Teoria Histórico-Cultural.

Quando se fala em desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Viotto Filho (2007), toma o conceito de “estrutura” desenvolvido por Vigotski (1995) para explicar que se trata de um conceito fundamental no desenvolvimento do psiquismo, sendo as estruturas naturais, ou primitivas, que diz respeito às peculiaridades biológicas do sujeito e as estruturas superiores que se constituem a partir do desenvolvimento cultural do sujeito.

[...] a constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se pela mediação dos signos, dentre eles, a linguagem, considerada a mediação mais importante e reconhecida como um sistema de signos construídos pelos homens. (Viotto Filho, 2007, p.59).

Portanto, as funções superiores se desenvolvem a partir das condições históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido ao passo que se apropria do conhecimento do outro e internaliza como seu, mediado pelos signos, que são os meios auxiliares no desenvolvimento das estruturas psicológicas tal como o instrumento de trabalho.

A palavra é um exemplo de signo, já que, uma vez que o sujeito internaliza seu significado, ele é capaz de tecer elaborações mentais a partir desse conhecimento.

A palavra e o pensamento estabelecem relações complexas e dinâmicas e esse processo apresenta-se vivo, em constante transformação. Além disso, afirma Vigotsky (1993, p.104), o pensamento nasce através das palavras, pois, “[...] uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”. (Viotto Filho, 2007, p.60).

A relação entre pensamento e linguagem, apresentada por Vigotski (1993, *apud*, Viotto Filho, 2007) é a chave de compreensão da consciência humana, essa relação vai se desenvolvendo de forma paralela, até que se cruzam, quando a criança atinge aproximadamente dois anos de idade, a linguagem se torna intelectual e o pensamento verbal, é que a criança começa atribuir um significado para a palavra.

[...] o significado das palavras [...] é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (Vigotski, 1993, p.104, *Apud*, Viotto Filho, 2007, p.61).

Na medida em que o homem atinge esses níveis superiores de desenvolvimento, estabelecendo relações por meio dos signos e se comunicando, ele supera sua condição biológica, sendo que esse processo é aprendido na relação educativa com outro ser humano.

Portanto, “Toda função psicológica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, para depois se tornar função específica e interna do sujeito [...]” (Viotto Filho, 2007, p.61), já que primeiro ela é social, para depois ser internalizada.

A partir dessa compreensão, Vigotsky (1995) afirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, em que toda função no desenvolvimento dos seres humanos aparece inicialmente no plano social e posteriormente no

plano psicológico. No princípio como categoria intersíquica e, em seguida, interiormente, como categoria intrapsíquica. (Viotto Filho, 2007, p.62).

Vigotski (1995) considera que o desenvolvimento dos signos é determinante nesse processo, tendo em vista que “o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e só depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo” (Vigotski, 1995, p.100, tradução nossa).

Podemos afirmar que as funções superiores de pensamento se manifestam primeiro na vida coletiva e depois aparecem na sua própria conduta de reflexão, assim como a linguagem, que a princípio é um meio de comunicação e, posteriormente, se converte em um meio de pensamento, sendo que Vigotski (1995, p. 101, tradução nossa) destaca “[...] todo o interno nas funções psíquicas superiores, foi antes externo”.

Vigotski (1995) pontua que passamos a ser nós, através dos outros e [...] “a personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os outros” (p. 103, tradução nossa).

Nesse sentido, toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, porque é uma função a princípio social, esse é o ponto central da conduta interna e externa que trará elementos para a compreensão do desenvolvimento cultural da criança.

Para o autor, falar sobre desenvolvimento cultural da criança, se refere ao seu desenvolvimento social, conforme apontamos anteriormente utilizando o exemplo do gesto indicativo, primeiro é externo e depois interno, e se dá por meio da relação social entre as pessoas, sendo que a linguagem de significados sociais é primordial nesse processo.

A palavra deve ter, antes de tudo, um sentido, isso é dizer que deve relacionar-se com o objeto; há que existir um nexos objetivo entre a palavras e aquilo que ela significa. Se não existe este nexos, a palavra não pode seguir desenvolvendo-se. O nexos objetivo entre a palavra e o objeto deve ser utilizado funcionalmente por um adulto como meio de comunicação com a criança. Somente depois a palavra terá um sentido para a criança. (Vigotski, 1995, p. 102, tradução nossa).

Sendo assim, o significado da palavra primeiro existe para o outro, para depois existir para a criança. Por esse motivo, Vigotski (1995) destaca que o desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos: o social que ele

denomina de interp-síquico; e o psicológico, intrap-síquico, esse processo do externo para o interno transforma as estruturas e funções do psiquismo.

Assim sendo, tudo o que é cultural é social, pois o desenvolvimento cultural da conduta está relacionado diretamente com o desenvolvimento social, ou seja, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são os fundamentos da estrutura social da personalidade” (Vigotski, 1995, p. 104 tradução nossa).

Segundo Martins (2013), para analisar o desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (1995), levou em consideração as mudanças estruturais que caracterizam esse desenvolvimento, tomando o conceito de estrutura como um dos pressupostos fundamentais.

Passando à análise dessas distintas estruturas, o autor destacou a principal peculiaridade de cada uma delas. Em relação às “estruturas primitivas”, afirmou que o seu traço funcional mais decisivo consiste em que a reação da criança aos estímulos imbrica, em um todo dinâmico, a situação, sua percepção, as ações e seus afetos. Esse tipo de estrutura se caracteriza pela fusão entre situação e reação. (Martins, 2013, p. 89).

Para romper com os nexos entre situação e reação, próprios dos estágios iniciais do desenvolvimento, outras possibilidades para o desenvolvimento psíquico em graus mais elevados, encontrou no emprego dos signos a condição para reorganização do psiquismo superando as estruturas primitivas, tornando-as superiores.

Vigotski concluiu que a principal peculiaridade das “estruturas superiores” radica na mediação dos signos, fundamentalmente, já que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva das respostas. Destarte, a mediação do signo “destrói” a totalidade dinâmica primitiva, porém, ao mesmo tempo “conserva”, em uma nova forma, o nexo situação-resposta. (Martins, 2013, p. 90).

Portanto, as estruturas superiores superam, por incorporação, as estruturas inferiores, por meio das intervenções culturais, possibilitando o desenvolvimento psíquico.

Martins (2013), pautada em Vigotski (1995), acrescenta que todo desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos, cuja gênese se dá na vida social, por meio da relação com o par mais desenvolvido, mediados pelos signos.

Nesse contexto, podemos dizer que o domínio do comportamento passa por cinco etapas, quais sejam: primitiva ou natural, reação generalizada, pensamento mágico, estímulos externos e internos (Vigotski, 1995).

De acordo com o autor, na primeira etapa primitiva ou natural, a criança utiliza de meios primitivos e aleatórios para resolver determinada tarefa. Quando a criança consegue se fixar em uma regra ou determinada característica para resolver a tarefa, podemos dizer que ela superou a etapa primitiva, passando para a segunda etapa denominada reação generalizada, começando a estabelecer vínculos entre pensamentos e objetos, pautados em aspectos externos associativos.

A terceira etapa é denominada de pensamento mágico, sendo o princípio da descoberta dos signos como meio auxiliar na organização do comportamento. Nessa etapa, “de maneira gradual, ainda que confusa, a criança vai acumulando experiências com relação a sua própria memorização” (Vigotski, 1995, p. 113).

A quarta etapa, o autor nomeia de utilização dos signos externos, sua característica principal é que a criança, ao utilizar os signos em uma determinada operação interna, começa a formar por si só novas relações.

A próxima e última etapa se caracteriza pelo fato de a criança deixar os estímulos externos e realizar a tarefa sem eles, uma reação interna agora é externa, ou seja, “ao passar de uma operação externa a outra interna, todos os estímulos intermediários deixam de ser necessários e a operação se efetua na ausência dos estímulos mediadores” (Vigotski, 1995, p. 114), passando a utilizar estímulos verbais.

Em suma,

Na fase natural ou primitiva, a criança resolve a tarefa apresentada por vias diretas. Uma vez resolvidas as tarefas mais simples, a criança passa para a etapa do emprego dos signos, sem ter consciência de como atuam. Segue para a etapa de utilização dos signos externos e, finalmente, a dos signos internos. (Vigotski, 1995, p. 115, tradução nossa).

O autor utiliza o desenvolvimento do pensamento aritmético para exemplificar esse processo.

Todo desenvolvimento aritmético da criança tem um ponto de partida, acima de tudo, a etapa natural ou primitiva. Pode uma criança de 3 anos dizer de maneira perceptível qual grupo de objetos é maior, o de 3 maçãs ou de 7? Sim, pode. Mas, se lhe pedir para responder corretamente, no caso de maior diferença, em um grupo de 16 maçãs e um de 19? Não poderá. Dito com outras palavras, no primeiro caso se trata de uma fase natural, determinada por leis puramente naturais; quando a criança compara as quantidades apresentadas

pautadas apenas em suas percepções. (Vigotski, 1995, p. 115, tradução nossa).

Ao questionar sobre em qual grupo há mais objetos, tal como o exemplo citado, e a criança rapidamente começa a contar, mesmo sem compreender o que é o cálculo verdadeiramente dito, podemos dizer que a criança avançou para a etapa do pensamento generalizado, conforme elucida o autor:

Se perguntar para uma criança, quantos dedos tem na mão, ela seguirá uma série numérica e responderá, cinco. Mas quando lhe disser, conta os que eu tenho, responderá não sei contar. Isso significa que a criança sabe aplicar a série numérica somente nos seus dedos, mas não na mão alheia. (Vigotski, 1995, p. 115, tradução nossa).

Segundo o mesmo autor, quando a criança avança dessa etapa para a próxima, podemos dizer que ela começou a compreender o verdadeiro cálculo, fazendo-o com a ajuda de signos externos, por meio de situações-problemas, por exemplo,

Aqui tem sete maçãs, tira duas, quantas sobram? A criança para resolver, recorre aos dedos. Nesse caso, os dedos cumprem o papel de sinais. A criança coloca sete dedos, tira dois e responde que cinco. É dizer, resolve o problema com ajuda de signos externos. Basta que lhe proíba que mova as mãos para que ela não possa realizar a operação correspondente. (Vigotski, 1995, p. 116, tradução nossa).

A partir do momento em que a criança deixa de contar nos dedos e passa a contar mentalmente, podemos dizer que não precisa mais de estímulos externos para realizar determinada operação, já é capaz de resolver mentalmente, pois internalizou os significados dos estímulos externos que passam a fazer parte dos seus pensamentos.

Vigotski (1995) reitera que este processo também acontece com desenvolvimento da linguagem e demais funções psíquicas superiores, sendo que, na escola, a partir de uma ação consciente do educador, as funções psicológicas dos alunos também são potencializadas pela via do conhecimento científico. Assim, compreendemos que, na realidade escolar brasileira, os professores têm papel preponderante nesse processo, enfatizando a importância da próxima categoria proposta por Vigotski (2007), isto é: a zona de desenvolvimento imediato, ou proximal.

Nas palavras do autor,

[...] o que nós chamamos de zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2007, p.97, grifos do autor).

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal vai definir as funções que estão em desenvolvimento e, somente a partir das relações escolares significativas que garantam a apropriação das características psicológicas humanas, o sujeito vai se desenvolver e humanizar-se. Portanto, a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito é de extrema importância para os professores na escola.

Segundo Vigotski (2007), existe pelo menos dois níveis de desenvolvimento do sujeito, o nível de desenvolvimento atual, ou real, que são as aprendizagens já consolidadas, o que ele é capaz de fazer sozinho; e o nível de desenvolvimento imediato, são os aprendizados que ainda estão em andamento, em construção, é nesse nível que salientamos a ação do educador, para que o sujeito possa avançar em suas aprendizagens sociais e em seu desenvolvimento singular.

O autor avança nas reflexões ao afirmar que:

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (Vigotski, 2007, p.98).

Para corroborar as ideias histórico-culturais sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, Viotto Filho (2007, p. 62) afirma que,

É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades e tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente. (Viotto Filho, 2007, p. 62).

Assim, a criança inicia o seu processo de compreensão a partir da imitação, processo esse que precisa ser considerado na escola, o imitar, aprender junto, possibilita que a criança vá desenvolvendo a autonomia para fazer sozinha, não

desconsiderando a necessidade de encontrar condições de aprendizagem adequadas, pois,

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 2007, p. 103).

O educador, ao compreender todo esse processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, se torna capaz de pensar em intervenções educativas mais coerentes que vão ao encontro das necessidades dos alunos, haja vista que “[...] *o único e bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (Vigotski, 2014, p. 114, grifos do autor).

Dessa forma, nesta perspectiva teórica,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2014, p. 115).

Destaca-se a fundamental importância do educador na construção da subjetividade dos alunos, pois compreender o ser humano em todo o seu processo de desenvolvimento histórico e social, nos traz elementos para pensar em uma educação de qualidade e atividades que vão elevar o nível de consciência crítica dos alunos, para que se reconheçam como sujeitos responsáveis pela sua própria transformação e para a transformação da sociedade.

Para sistematizarmos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, deixamos a seguinte questão: “Quais as contribuições do encontro de hoje para o ensino”?

Ao estabelecer relações com o ensino, a maior parte dos docentes descreveu o que aprenderam com o texto “*Genesis de las funciones psíquicas superiores*” (Vigotski, 1995), justificando que “*a formação possibilitou o conhecimento da história do desenvolvimento cultural da criança, funções psíquicas da criança, desde a fase primitiva e ou natural e das demais fases*”, as palavras *etapas* e ou *fases*, apareceram em várias respostas, revelando, mais uma vez, a lacuna na formação do

professor sobre essa perspectiva teórica, por conta das ideias construtivistas que permearam e permeiam a formação docente e a educação até a atualidade.

Por outro lado, em algumas respostas visualizamos que os docentes conseguiram estabelecer relações com a perspectiva teórica que estamos estudando,

“que o aluno só se desenvolve de maneira adequada se tiver um apoio e um direcionamento correto, pois sozinho ele não é capaz de se desenvolver sozinho, por se tratar de um ser que depende de uma interação para um desenvolvimento integral.”

Está clara a compreensão sobre a importância do papel do professor e do ensino intencional para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, reiterando que o desenvolvimento é um processo que vai se complexificando na medida em que novos aprendizados são incorporados por superação pelo sujeito, por meio da mediação de objetos e com a ajuda do par mais desenvolvido.

No próximo bloco, aprofundaremos a categoria atividade, reconhecida enquanto elemento fundamental na periodização do desenvolvimento infantil na faixa etária em que estamos desenvolvendo a pesquisa e abordaremos como esse conhecimento é fundamental para atuação dos docentes.

4.3.4 Bloco 4 – A teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento

Neste bloco, composto pelo sétimo e oitavos encontros, as discussões se desdobraram acerca da teoria da atividade proposta por Leontiev (2014) e houve uma breve discussão sobre a periodização do desenvolvimento psicológico individual, apresentada por Facci (2004), pautada em Leontiev (1978), Elkonin (1987) e Vigotski (1996). É pertinente destacar que selecionamos apenas dois encontros para compreendermos brevemente a especificidade da faixa etária dos alunos em que os professores estão atuando.

O sétimo encontro aconteceu no dia 29/05/23, estavam presentes 14 docentes. Antes de iniciarmos as discussões do dia, retomamos duas questões principais, “O que é necessário para ensinar um conceito para uma criança? De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, quais as relações entre aprendizado e desenvolvimento?”, do bloco anterior, para sistematizarmos tais conceitos, tendo em vista que alguns docentes ainda estavam pautados na perspectiva construtivista ao tratar das relações entre aprendizado e desenvolvimento.

Após a retomada, notamos que esses conceitos, dentro dessa perspectiva teórica, ficaram esclarecidos, entretanto, uma docente ainda questionou sobre o fato de a criança ter que ter “maturidade” para aprender, termos utilizados na teoria de Piaget, que mais uma vez nos aponta o quão relevante é o nosso trabalho, já que os professores, em sua formação inicial e continuada, pouco contato tiveram com este referencial teórico.

Sobre a questão da “maturação” destacamos que Vigotski (1998) não utiliza esse termo e destaca que, no aprendizado escolar, para cada matéria escolar há um “período sensível”, utiliza esse termo da biologia para “[...] indicar os períodos do desenvolvimento ontogenético em que o organismo é particularmente sensível a certos tipos de influência”. (Vigotski, 1998, p. 130).

O autor reitera que se trata de um período propício para que o aprendizado ocorra, isso em cooperação com o par mais desenvolvido possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas não é preciso esperar a criança “amadurecer” para ensiná-la.

Partindo dessa premissa, demos continuidade com o estudo do texto *“Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”* de Alexis Nicolaevich Leontiev (2014), o texto já havia sido entregue no encontro anterior e as discussões se deram a partir da seguinte divisão:

Quadro 7 - Organização dos grupos para leitura prévia do texto

Parte 1	1º anos e 5º anos
Parte 2	2º anos e Prof. ^a sala de recurso e reforço
Parte 3	3º anos e Prof. de educação física
Parte 4	4º anos e Prof. ^a de leitura e inglês

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A parte 1 do texto trata sobre a introdução e o conceito de atividade principal, a parte 2 aborda o processo de mudança da atividade principal, a parte 3 sobre as transformações que a mudança da atividade principal possibilita ao psiquismo infantil e a parte 4 sistematiza o texto, tratando sobre as relações do desenvolvimento e o desenvolvimento do psiquismo.

Dessa maneira, cada grupo apresentava suas contribuições, alguns docentes com a leitura prévia, outros não, e, ao final de cada parte, a coordenadora e pesquisadora trazia os pontos principais do texto.

Conforme anunciamos, Leontiev (2014) vai tratar das forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil, a partir de cada época do seu desenvolvimento. Para tanto, há que se considerar o lugar que a criança ocupa em cada época.

Segundo o autor, no período pré-escolar, na infância, a atividade principal que move o desenvolvimento infantil, sobretudo, da sua psique, são as brincadeiras e os jogos, que possibilitam que a criança ultrapasse os limites da manipulação de objetos, “ela assimila, o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles” (Leontiev, 2014, p. 59), ou seja, ela guia um carro durante uma brincadeira, sem estar andando em um, mas o dirige no plano do psiquismo, e se percebe como um motorista.

Nesse ponto, suas atividades vitais ainda são satisfeitas pelos adultos e seu mundo se divide em dois grupos: o primeiro a partir das relações com os adultos com os quais convive; e o segundo com os demais grupos sociais que frequenta, sendo que as relações do primeiro grupo interferem significativamente no segundo.

Ao adentrar na escola, no 1º ano do ensino fundamental em nossa realidade brasileira, por exemplo, o seu modo de vida muda, mas sua atividade psicológica permanece como na época da pré-escola.

Leontiev (2014, p. 60), afirma “pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos da criança”, por esse motivo querem a sua atenção a todo o momento, pois os vínculos de crianças de três a cinco anos ainda fazem parte de um grupo privado/familiar e a professora é incluída nesse grupo.

Em casos normais de crianças em idade pré-escolar para a escolar, o autor destaca, que a transição para a época subsequente se dá quando a criança está no ambiente escolar e todo o sistema de relações é reorganizado. “O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas há, objetivamente obrigações para com a sociedade” (Leontiev, 2014, p. 60).

Nesse viés, o adulto valoriza a atividade de estudo e isso traz novo sentido para criança, por exemplo, quando está fazendo as lições de casa não pode ser importunada pelos irmãos, isso não acontecia na época anterior de jogos, pois a

criança pré-escolar estava centrada em si, no entanto, na idade escolar, amplia suas relações para assumir as responsabilidades que o mundo adulto valoriza.

Pelo fato de o adulto valorizar a atividade de estudo, isso ganha um “sentido real” para a criança e o lugar dessa atividade também é ressignificado, ou seja, segundo a compreensão de Leontiev (2014, p.64), podemos afirmar que “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”, salientando a presença de atividades principais e secundárias no processo de desenvolvimento humano.

Sendo assim, a transição de uma época para a outra é determinada pela mudança da atividade principal na sua relação com a sociedade, tendo como objetivo suprir necessidades. Segundo o autor, a atividade principal possui três características, quais sejam: a primeira é que a partir dela surgem outros tipos de atividades que possibilitam o aprendizado e promovem o desenvolvimento, o segundo é que o psiquismo da criança é reorganizado a partir dessa atividade, e o terceiro é que mudanças na sua personalidade também são observadas.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. (Leontiev, 2014, p. 65).

Essa época da psique infantil, além de possuir um conteúdo específico, também obedece a uma sequência de tempo e de idade da criança, as quais são governadas pelas condições históricas e sociais de vida da criança; esses fatores que vão impulsionar o seu desenvolvimento para que mude de atividade e conquiste novos patamares no seu processo de desenvolvimento.

Essa mudança de atividade é notada quando o conhecimento da criança aumenta e ela perde o interesse por determinado assunto/atividade, surgindo o que o autor nomeia como crises, que “indicam, de forma clara, de forma óbvia, que essas mudanças, estas transições de um estágio para o outro possuem uma necessidade interior própria” (Leontiev, 2014, p. 67).

Antes de abordar como se dá a mudança da atividade principal, o autor destaca que há que se diferenciar atividade de ação.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo relacionado diretamente com a atividade. (Leontiev, 2014, p. 68).

Nesse sentido, para ser atividade, tem que satisfazer uma necessidade no processo de relação do homem com o mundo, direcionado por um motivo, por exemplo, ao ler um livro só para passar no exame, mostra que sua leitura não tem relação com o conteúdo do livro, pois o objetivo era só passar no exame, se configura uma ação por si-mesma.

Ler o livro para compreender seu conteúdo (motivo) é atividade consciente, porque o objetivo de se apropriar do conteúdo tem relações com o objeto (livro) e engendra condições para uma ação consciente (Leontiev, 2014).

Outro traço psicológico que define uma atividade, é o tipo de emoção que está ligada à realização da atividade, tem a ver com os sentimentos que motivaram o sujeito a realizar a atividade e não as condições externas, por exemplo, posso caminhar pela chuva feliz, mesmo me molhando, pois o caminhar é inibido de consciência de se caminhar na chuva para se molhar.

A diferença principal em relação a ação em si-mesma é que nessa, o motivo não coincide com o objetivo, ler o livro só para passar no exame, o objetivo de uma ação por si só não estimula o sujeito a agir conscientemente, sendo a ação fortuita, descolada de um motivo social.

Leontiev (2014) reitera que existe uma relação particular entre atividade e ação, já que uma ação pode ser transformada em atividade, essa transformação provoca mudanças de base psicológicas, isso acontece quando começa a entender a gênese do motivo e depois a transição, por exemplo,

Suponhamos agora que se diga à criança: “Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições”. Admitamos que isto resolva o problema e que a criança faça os deveres estabelecidos.

Neste caso, observamos o seguinte estado das coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes; outro motivo, todavia, é realmente eficaz, a saber, a permissão para sair e brincar. (Leontiev, 2014, p. 70).

Quando aluno faz as lições de casa para não perder o direito de brincar (ação, faz a tarefa para brincar), são chamados de motivos compreensíveis, pois só existem na sua consciência. Na medida em que o aluno tem consciência de que

precisa fazer as tarefas porque quer aprender e obter boas notas, esses motivos passam a ser eficazes, porque começam a ter relação com a atividade. Portanto, na medida em que o motivo compreensível se torna eficaz, novos motivos surgem e novas formas de atividade também, uma vez que esse processo se tornou consciente.

Leontiev (2014) lança a questão de como ocorre a transformação do motivo? E responde,

E uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (Leontiev, 2014, p. 70-71).

A transição para uma nova atividade principal requer a consciência do lugar ocupado pela criança nas relações sociais, a criança perde o interesse em determinada atividade para começar a se interessar pela outra, a qual irá desenvolver nela novas potencialidades, superando as adquiridas até então, ocasionando mudanças no desenvolvimento do seu psiquismo.

Além das transformações qualitativas no psiquismo, a mudança da atividade principal dos sujeitos ocasiona situações que modificam os motivos sociais das ações, que engendram novas operações que movimentam as funções psicológicas.

Sobre a mudança no caráter psicológico das ações, Leontiev (2014) afirma que,

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Este é um ponto extremamente importante. Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. (Leontiev, 2014, p. 72).

Nesse caso, o sentido da ação também muda para o sujeito, conforme o autor esclarece no exemplo abaixo.

Admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nessa lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação — descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. Mas qual é o propósito reconhecido,

isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos estes casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido, para a criança, será diferente cada vez; portanto, suas ações, em si mesmas, serão, é claro, psicologicamente diferentes. (Leontiev, 2014, p. 72).

O sentido pessoal que a criança atribui e estabelece com a atividade, determina a mudança do seu psiquismo, por exemplo, uma pessoa pode conhecer muito bem sobre fatos históricos, mas seu sentido será completamente diferente de uma pessoa que está prestes a entrar em um campo de batalha, do ponto de vista do conhecimento os dois são iguais, porém, o fato adquiriu sentido diferente para ambos (Leontiev, 2014).

Para o autor, a consciência da criança é compreendida na análise das suas relações com as pessoas, objetos e a atividade que determina sua peculiaridade psicológica.

Outra mudança que o autor pontua é no ponto de vista das operações, ou seja, no modo como a criança vai realizar a ação, por exemplo,

[...] admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma ativa memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes. (Leontiev, 2014, p. 74).

Para que uma operação se desenvolva, ela precisa ser convertida a partir de uma ação para se tornar operações conscientes, que se desenvolvem por meio de ações, primeiro dirigidas e depois se tornam automáticas.

Para converter a ação de uma criança em operação é preciso que surjam novos motivos que vão se complexificando, por exemplo, quando um atirador vai aprender tiro ao alvo, vários processos são necessários, primeiro aprender a posição do corpo, segurar o rifle, fazer pontaria, pressionar a coronha no ombro, suspender a respiração, comprimir o gatilho para o alvo e aumentar a pressão do dedo (Leontiev, 2014), para isso é preciso dominar uma habilidade de cada vez, depois que ele aprendeu esse conjunto de ações ele consegue converter em uma operação, pois se torna algo automático e consciente.

No aprendizado da matemática acontece da mesma forma,

A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação. A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os quais ela (a operação) começa são a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido. (Leontiev, 2014, p. 76).

Quando o nível das operações se torna alto, é necessário executar ações mais complicadas que vão se tornar novas operações e assim por diante.

A última mudança que o autor destaca no desenvolvimento da psique é denominada de funções psicofisiológicas, “esse grupo inclui as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas, e assim por diante” (Leontiev, 2014, p. 76). Todas as atividades são executadas com o desenvolvimento dessas funções, por exemplo, “se bloquearmos a audição, nosso quadro do mundo será tão pobre quanto um filme mudo comparado com o sonoro” (Leontiev, 2014, p. 77), embora essas funções sejam relacionadas, elas são categorias diferentes na consciência.

Como indicou a pesquisa, qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. E por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (Leontiev, 2014, p. 77).

Esse desenvolvimento acontece quando essas funções estão relacionadas com alguma ação correspondente, por exemplo, um dos processos que o atirador aprende é segurar a arma que envolve uma operação motora, isso mostra que quanto mais possui a habilidade desenvolvida melhor aprimorada é a execução da atividade.

Leontiev (2014) conclui que todo esse processo possibilita o desenvolvimento psíquico da criança, pelo fato de um aspecto alterar o outro e assim sucessivamente em um processo dialético, ou seja, o desenvolvimento psíquico se refere ao fato de que as funções de percepção, memória, pensamento etc., não se desenvolvem separados, e, sim, relacionadas entre si, de acordo com o lugar que essa função ocupa na vida da criança e no seu sistema psicológico.

Por exemplo, a memória utilizada na época pré-escolar é diferente da utilizada em uma atividade de estudo. Um experimento realizado durante um jogo no qual cada criança tivesse que levar uma mensagem em um quartel general, essa mensagem consistia em dizer vários nomes de soldados, notou-se que crianças menores se concentravam em executar a tarefa apressadamente, sem nem ouvir a mensagem toda; no mesmo jogo, conforme aumentava a idade das crianças, elas criavam estratégias para poder se lembrar da mensagem e estabeleciam uma relação mais consciente com a atividade (Leontiev, 2014).

Esse processo de conversão da recordação até um ato voluntário consciente acontece na transição entre o período pré-escolar para o período escolar, portanto,

O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas, determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles. (Leontiev, 2014, p. 81).

Nessa linha de pensamento, as transformações dentro dos estágios são decisivas a partir da mudança do círculo de relações da criança, da sua atividade, para o desenvolvimento das ações, operações e funções e, depois, na reconstrução das ações, operações para mudança da atividade, que por consequência vai elevando seu psiquismo e seu desenvolvimento enquanto ser social.

Após essa discussão, a coordenadora levantou a questão da atividade 'sacola da leitura', que consiste em um projeto em que cada aluno leva para casa, em um dia da semana, uma sacola contendo um livro para ler e um caderno para registro das impressões que os pais tiveram da leitura do filho ou dele mesmo, no caso de a criança ainda não realizar a leitura convencional.

A partir da discussão do texto, uma professora, sujeito de nossa pesquisa, relatou que utilizava o momento da 'sacola da leitura', com o objetivo maior de despertar e ampliar o gosto pela leitura; uma outra professora disse que utilizava esse momento de repassar a sacola para outro aluno, para trabalhar a sequência alfabética.

Diante dessa ação da professora, a coordenadora/pesquisadora levantou a questão se esse projeto 'Sacola da Leitura', se configurava uma atividade ou uma ação, já que, segundo nossa compreensão, considerando Leontiev (2014), para se

configurar em atividade é preciso que os motivos (troca de livro de aluno para aluno) estejam de acordo com os objetivos (despertar e ampliar o gosto pela leitura).

O grupo de professores chegou à conclusão de que o projeto se configurava em uma ação, pois os motivos da atividade não coincidiam com os objetivos propostos, e que tal proposta precisava ser repensada.

Questionamos, portanto,

Coordenadora: “qual o objetivo da sacola da leitura?”

Professores: “despertar o gosto pela leitura”, “melhorar a leitura”, “oportunizar momentos com a família”, etc.

Coordenadora: “Então como podemos repensar essa questão para que não se perca o nosso objetivo? Acredito que inserir vários gêneros dá a opção de escolha pelo aluno?”

O grupo concordou e decidiu, então, fazer uma modificação na estratégia utilizada, inserir vários gêneros (contos, receitas, obra de arte, jornal, poema etc.), para que o aluno pudesse ter a oportunidade de escolha do que ler, sendo que, após passar por todos os alunos, a professora de leitura faria a socialização de todos os registros, junto aos alunos do porquê da escolha e suas impressões.

Neste encontro, já notamos a mudança de pensamento dos professores em relação à atividade de ensino pela via do conhecimento teórico, tendo a coordenadora como agente mediadora, a ação foi repensada para que, de fato, se configurasse em uma atividade. Esse fato, portanto, denota o quanto o processo de formação teórica se faz necessário no avanço do pensamento dos professores na escola.

Sistematizamos o encontro com as questões “O que é necessário para uma criança entrar em atividade? Como ocorre a mudança na atividade principal?”

As questões foram respondidas em duplas e em todas as respostas os professores se referiram ao fato de que para o aluno entrar em atividade é preciso que tenha sentido e significado para ele, alguns ainda completaram dizendo que “*o conteúdo tem que fazer sentido, ou seja, tenha significado proporcionando uma relação entre o objetivo e o motivo daquela atividade*”.

Completamos com a propositura de Leontiev (2014) com a questão de satisfazer uma necessidade, no caso de aprender determinado conteúdo é que vai possibilitar o avanço do desenvolvimento e tornar o aluno mais crítico e humanizado.

Sobre a mudança da atividade principal, foi pontuado pelos docentes que *“quando se entende o motivo, conseqüentemente se atribui significado, acontecendo a mudança, uma determinada atividade deixa de fazer sentido, para que outra seja aprendida”*, sintetizando o que o autor menciona sobre a perda de interesse da criança por determinada atividade, visto que não está possibilitando o desenvolvimento do seu psiquismo (Leontiev, 2014).

Nesta discussão, os docentes conseguiram estabelecer relações entre a teoria e a prática, possibilitando a apropriação dos conceitos de maneira mais significativa.

Para o oitavo encontro, a discussão se deu em torno do texto *“A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”*, de Marilda Gonçalves Dias Facci.

Deixamos três grupos previamente formados para que fizessem o estudo sobre a atividade principal de cada época do desenvolvimento (1ª infância, 2ª infância e adolescência) para posterior discussão.

O oitavo encontro aconteceu no dia 05/06/23, estavam presentes 13 docentes, iniciamos com a retomada das questões anteriores “O que é necessário para uma criança entrar em atividade? Como ocorre a mudança na atividade principal?”, para que pudéssemos estabelecer relações e iniciar o estudo do texto.

A discussão do texto se deu a partir da seguinte divisão:

Quadro 8 - Organização dos grupos para leitura prévia do texto

1ª infância	1º anos, 2º anos e prof. ^a recurso
2ª infância	4º anos, 5º anos e prof. ^a leitura
Adolescência	3º anos e Prof. ^a . de reforço

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Fizemos no mesmo formato do encontro anterior, iniciamos a apresentação do texto e os docentes iam colaborando conforme a época de desenvolvimento que cada grupo ficou responsável e complementávamos quando se fazia necessário.

Até este momento, já se percebe os professores mais participativos e envolvidos nas discussões e os que realizavam a leitura prévia, que geralmente eram os mais participativos (uma professora do 1º ano, uma do 3º ano, uma do 4º ano, uma

do 5º ano, a professora da sala de reforço e o professor de inglês), os demais, mesmo não realizando a leitura prévia, se envolviam nas discussões (professoras dos 2º anos, dos 3º anos, uma do 4º, uma do 5º anos, professora da sala de recurso e da sala de leitura).

Conforme já mencionamos, iniciamos o encontro com a retomada do conceito de atividade principal e como ocorre a mudança para a atividade posterior.

Partimos da premissa de que as relações do indivíduo com a realidade social são estruturadas por uma atividade principal em cada época do seu desenvolvimento, sendo que essa atividade “tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (Facci, 2004, p. 65) para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sabemos que, nesta perspectiva teórica, a relação do homem com a sociedade se dá a partir das relações sociais como forma de suprir as necessidades humanas.

Posto isso, Elkonin (1987) e Leontiev (1978, *apud* Facci, 2004), afirmam que cada época do desenvolvimento é marcada por uma atividade principal, ou atividade guia, que vai possibilitar o seu relacionamento com a realidade e o desenvolvimento do psiquismo.

Nas palavras da autora,

A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. (Facci, 2004, p. 67).

Segundo Elkonin (1987, *apud* Facci, 2004), essas épocas são: “comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional /estudo” (p. 67).

A atividade de comunicação direta dos bebês acontece aproximadamente até 1 ano de vida, se refere aos recursos que o bebê utiliza para se comunicar e se relacionar com os adultos, por exemplo, o choro, [...] para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (Facci, 2004,

p. 67), nessa relação com os adultos, o bebê vai se desenvolvendo e configurando suas emoções, sentimentos.

Por influência desta atividade, Vigotski (1996, *apud*, Facci 2004), afirma que o bebê passa por uma “sociabilidade totalmente específica”, que é marcada por dois momentos, o primeiro pela sua incapacidade biológica de sobrevivência e com isso depender exclusivamente dos adultos para satisfazer suas necessidades e o segundo que o adulto possa satisfazer suas necessidades, há que se manter uma comunicação sem palavras para que isso ocorra, acontecendo uma máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades de comunicação.

Ainda na primeira infância, a atividade guia principal é objetal instrumental, na qual a criança começa a assimilar e a agir com os objetos do seu entorno a partir da imitação do adulto e a comunicação emocional dá espaço para uma colaboração mais prática.

Segundo Facci (2004, p. 68), “por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos”. Por volta dos dois anos, a criança apresenta uma evolução na sua linguagem e começa a dominar seus meios sociais de pensamento.

A terceira época é marcada pela atividade de jogo ou brincadeira, acontece no período pré-escolar, a criança se apropria do mundo concreto por meio da reprodução de ações realizadas pelos adultos, no processo da brincadeira de faz de conta, por exemplo.

“Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, por outro” (Facci, 2004, p. 69). Nesta época, o mundo da criança se divide entre as relações com os adultos com os quais convive em casa e com os demais membros da sociedade, principalmente os professores ao adentrar na escola.

Quando a criança entra na escola, a atividade principal que impulsiona o seu desenvolvimento passa a ser a atividade de estudo, sua relação com os adultos muda, suas tarefas passam a ser direcionadas “nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental de ensino” (Facci, 2004, p. 70).

Segundo a autora, o ensino escolar tem a função de “[...] introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos” (Facci, 2024, p. 70), desenvolvendo funções de análise, reflexão, dentre outras.

Adentrando na adolescência, a atividade principal passa a ser a comunicação íntima pessoal, nessa época, a posição com o adulto começa a ficar em pé de igualdade, desenvolvendo um comportamento mais crítico.

Essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais mais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com seus companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação é mediatizada por determinadas regras morais e éticas (regras do grupo). (Facci, 2004, p. 71).

Além disso, ocorre:

[...] o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. (Facci, 2004, p. 71).

O desenvolvimento intelectual também acontece, formando-se os verdadeiros conceitos se tornando mais consciente de seus pensamentos e propósitos.

O desenvolvimento desse comportamento em grupo dá origem à próxima época, denominado de atividade profissional/ de estudo, nela acontece o domínio dos meios de estudo autônomo e a preparação profissional, sua época final é quando o indivíduo se torna trabalhador e ocupa um novo lugar na sociedade, por meio da sua atividade vital, o trabalho.

A autora pontua que “é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana” (Facci, 2004, p. 72), de acordo com as características dessas atividades elas podem ser divididas em dois grupos,

No primeiro grupo estão aquelas atividades desenvolvidas no sistema criança-adulto social, as quais tem orientação predominantemente na vida humana e na assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; no segundo grupo estão presentes as atividades que ocorrem num sistema criança- objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com objetos. (Facci, 2004, p. 72).

Em suma, um grupo de atividade é baseado nas relações humanas com o adulto e o outro na apropriação do processo de criação e manipulação de objetos sociais criados pela humanidade.

Essas atividades são distribuídas nos grupos da maneira como exposto no quadro, a seguir:

Quadro 9 - Épocas do desenvolvimento infantil e suas relações

Grupo 1 – relações humanas	Grupo 2 – relações com objetos
Comunicação emocional direta (1ª infância)	Atividade objetual manipulatória (1ª infância)
Jogo ou brincadeira (2ª infância)	Atividade de estudo (2ª infância)
Comunicação íntima pessoal (adolescência)	Atividade profissional de estudo (adolescência)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Sabendo disso, a discussão agora adentra na questão de como acontece a passagem de uma época para a outra?

Segundo Facci (2004), a passagem de uma época para a outra acontece quando a criança percebe que aquele momento não corresponde mais às suas necessidades e se esforça para modificar, com isso ocorre a mudança do psiquismo e a mudança de uma atividade para outra, por exemplo,

No caso da memória, por exemplo, no período pré-escolar, ela apresentava determinada função, mas quando chega à fase dos estudos, a memória ocupa um novo lugar na estrutura da atividade psíquica da criança; a memorização torna-se voluntária e consciente. (Facci, 2004, p. 73).

Essa transição de uma época para outra do desenvolvimento infantil é marcada por crises que surgem no limite entre as idades e marcam o fim de uma época e o desenvolvimento da outra. Vigotski (1996, *apud*, Facci, 2004), identificou as seguintes crises, expostas adiante:

Quadro 10 - Organização dos grupos para leitura prévia do texto

Pós-natal	Primeiro ano (2 meses – 1 ano)
-----------	--------------------------------

Crise do 1º ano	Infância precoce (1 ano – 3 anos)
Crise dos 3 anos	Idade pré-escolar (3 anos – 7 anos)
Crise dos 7 anos	Idade escolar (8 anos – 12 anos)
Crise dos 13 anos	Puberdade (14 anos – 18 anos)
Crise dos 17 anos	_____

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Segundo a autora, os períodos de crise podem durar meses, um ou até dois anos, nesses períodos acontecem mudanças bruscas no comportamento e na personalidade da criança.

Facci (2004) pontua algumas características presentes nestes períodos: 1ª é imperceptível a determinação exata do início e fim de uma crise; 2ª nesses períodos críticos, as crianças são difíceis de educar e podem ter conflitos consigo mesmas e com outras pessoas; 3ª se tornam desobedientes, caprichosas, contestadoras, entram em conflito com pais e com os professores.

Esse “período crítico indica frustração, que surge como uma resposta à privação de algumas necessidades essenciais do sujeito” (Facci, 2004, p. 74), a não satisfação destas necessidades surgem no final de cada época do desenvolvimento, como se a criança perdesse o interesse por aquela atividade principal, sendo necessário iniciá-la na próxima.

Segundo Vigotski (1996, *apud*, Facci, 2004), todo esse processo é dialético, entre a “velha” e “novas” capacidades e habilidades, sendo que cada idade apresenta uma nova formação central que vai guiar, caracterizar e reorganizar a personalidade da criança sobre uma base nova.

Para que se entenda como se dá essa dinâmica, é necessário entender como as relações sociais interferem na estrutura da consciência da criança em cada época, a origem das novas formações em cada idade, as consequências dessas novas estruturas em cada idade em termos de funções psíquicas e a mudança de comportamento em relação às outras pessoas.

Vigotski (1996, *apud*, Facci, 2004), acrescenta que pelo fato de as idades servirem como base, isso não significa que, ao chegar naquela idade estipulada, as

mudanças automaticamente acontecerão, pois tudo depende das condições de desenvolvimento nas quais a criança é posta.

Segundo os autores dos estudos, as épocas de desenvolvimento dependem das condições concretas nas quais elas ocorrem, esse conhecimento possibilita entender como as crianças reagem às influências do ensino e como contribuir para a superação dessas crises.

[...] conduzir o desenvolvimento por meio da educação “(...) significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral”. (Kostiuk, 1991, p. 20, *Apud*, Facci, 2004, p. 77).

Portanto, o ensino é imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente quando atua no desenvolvimento próximo dos estudantes, as atividades organizadas com esse fim, além de desenvolver o psiquismo conduz o aluno a apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

Cabe, portanto, ao professor, o papel de agente mediador entre o aluno e esses conhecimentos, conduzindo a prática pedagógica de maneira a intervir na zona de desenvolvimento próximo dos estudantes, com atividades de ensino planejadas de maneira intencional, que possibilitarão esses avanços qualitativos.

Neste encontro, uma professora do 1º ano trouxe a hipótese do porquê ela tem dificuldades comportamentais e de manter atenção dos alunos na aula dela, percebeu que a atividade guia que impulsionava o desenvolvimento dos seus alunos, se apresentava nos jogos e brincadeiras e que, dessa maneira, o ensino teria que levar estes aspectos em consideração.

Tal propositura nos mostra como o conhecimento desenvolve a consciência na medida em que estabelecemos relações entre a teoria e a prática, e que essas épocas não são fixas de acordo com a idade da criança, mas, sim, conforme as condições que lhe são oportunizadas.

Nesse encontro, finalizamos os estudos específicos sobre a Teoria Histórico-Cultural para adentrarmos aos estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a tarefa para o próximo encontro foi a realização de uma pesquisa sobre “o que é a Pedagogia Histórico-Crítica?” e a leitura dos textos “*Escola e saber objetivo na*

Pedagogia Histórico – Crítica” e *“Sobre a natureza e especificidade da educação”* – ambos de Dermeval Saviani.

4.3.5 Bloco 5 - Alguns pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica

Este bloco concretiza o ponto do processo formativo em que os docentes tomaram mais consciência dos aspectos que envolvem “o que” e “como” ensinar. Diante disso, descreveremos como se deu a composição desse bloco que iniciou no nono encontro e finalizou no décimo primeiro.

O nono encontro aconteceu no dia 12/06/23, estavam presentes 15 docentes. Iniciamos com a tarefa proposta no encontro anterior “o que é a Pedagogia Histórico-Crítica?”, apenas uma professora havia feito a pesquisa e socializou com os demais, abrangendo os principais conceitos da teoria.

Como atividade dois, realizamos a discussão dos principais tópicos do texto, de acordo com Saviani (2012), a educação é um fenômeno próprio do ser humano, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. O autor retoma o princípio já explanado, e fundamental para respaldar a gênese da educação, reafirmando que o homem se diferencia dos animais pelo fato de necessitar produzir sua própria existência por meio do trabalho intencional.

Portanto, o que diferencia o homem dos animais é o trabalho e esse “[...] se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (Saviani, 2012, p. 13), o trabalho não é visto como qualquer atividade, e, sim, como uma ação adequada a finalidades, por esse motivo é intencional.

Para que o ser humano possa sobreviver, precisa extrair meios de subsistência da natureza e, para isso, inicia um processo de transformação da natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo; portanto, o autor afirma que “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2012, p. 13).

Tal assertiva se justifica pelo fato de que, no processo de produção da existência humana, o homem precisa garantir a existência de bens materiais, ou seja, instrumentos, como por exemplo, o machado, tal ação se configura como trabalho material. Entretanto, neste processo de produção, o homem precisa ter o

conhecimento de como fazer esse instrumento e suas utilidades, tais aspectos criam uma outra categoria de produção denominada de trabalho não-material.

Sobre esses dois conceitos, Saviani (2012) destaca que o trabalho material se refere ao produto do trabalho em si e o trabalho não-material é o conhecimento, o trabalho mental de produzir objetivos reais.

O trabalho não-material pode ser compreendido em duas perspectivas: a primeira diz respeito ao fato do produto do trabalho se separar do produtor, existindo um intervalo entre a produção e o consumo do produto, por exemplo, livros, objetos artísticos, são ideias, conhecimentos que se materializam em um produto e ao ser vendido se separa do seu produtor.

Já a segunda perspectiva, se refere às atividades em que o produto não se separa do produtor e não ocorre um intervalo de tempo entre a produção e o consumo, ambos ocorrem mutuamente, e é nessa segunda modalidade que se situa a educação,

Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse seu ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (Saviani, 2012, p. 12).

A educação se configurando enquanto um trabalho não-material, faz parte de sua especificidade a produção de conhecimento, conceitos, ideias, valores, que é exterior ao homem, não faz parte do seu processo biológico, portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e apropriado de geração em geração e a educação está inserida nesse processo.

Sendo assim, Saviani (2012, p. 13), define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Partindo dessa premissa no processo educativo, há que se considerar por um lado quais elementos culturais precisam ser assimilados (conteúdo) e as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Quando o autor descreve os elementos culturais que deverão ser considerados se refere aos conteúdos essenciais, ao clássico, que nada mais é do

que a produção humana no seu grau mais elevado em termos de ciência, cultura, filosofia etc., sendo esse o critério de seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Já o aspecto das formas adequadas, não se considera qualquer ato de ensino, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos)” através dos quais cada indivíduo vai se apropriar da humanidade produzida historicamente (Saviani, 2012, p. 13).

Saviani (2012, p. 13) complementa que “nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”.

Podemos dizer, portanto, que a educação escolar é o indício da especificidade da educação, é o local em que o trabalho educativo acontece, desempenhando a função de socialização do saber metódico e sistematizado, do conhecimento científico.

Nesse sentido, Saviani (2012, p. 14), justifica a existência da escola como, “pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como os próprios acessos aos rudimentos desse saber”. Sob esse ponto de vista, o currículo da escola deve se organizar a partir do saber científico e sistematizado, conteúdos que têm a ver com aprender a ler, escrever, fazer cálculos, que apresentam elementos das ciências humanas e naturais.

O autor pontua que isto é o óbvio e o óbvio precisa ser dito para que a educação não seja neutralizada, onde o problema começa a ser visto na própria concepção de currículo definido como tudo que acontece na escola, quando na verdade, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2012, p. 15).

Isso porque, segundo Saviani (2012), se tudo o que acontecer na escola for relacionado ao currículo, será apagada a diferença entre o que é curricular e o que é extracurricular e tudo acabará adquirindo o mesmo peso, o que é um equívoco. Assim, para o autor, se essa confusão acontecer,

[...] abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. (Saviani, 2012, p. 15).

O autor complementa que este fenômeno é facilmente observado com o exemplo abaixo:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. (Saviani, 2012, p. 15).

Perde-se de vista as atividades nucleares, ou primárias, que são aquelas que possibilitam o acesso aos conhecimentos científicos, para dar destaque às secundárias, cujo objetivo deveria ser enriquecer as primárias, e não ocupar seu lugar, além disso,

[...] em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (Saviani, 2012, p. 16).

O autor reafirma que há que se considerar o ensino dos clássicos “[...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Esse é o fim a atingir” (Saviani, 2012, p. 17), aqueles conteúdos que resistiram ao tempo, tal como, “[...] Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa é um clássico da literatura brasileira etc.” (Saviani, 2012, p. 17).

Assim, para que a existência da escola se justifique não é necessário somente a existência do saber sistematizado, há que se viabilizar condições para que esses saberes sejam transmitidos e assimilados de maneira sequenciada. “Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenhamos chamar de “saber escolar”” (Saviani, 2012, p. 17).

Para atingir esse fim, há que se considerar o automatismo, não da forma que apregoava o ensino tradicional, e, sim, de maneira que o aluno se aproprie dos conhecimentos, “assim, por exemplo, para se aprender a dirigir um automóvel é

preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles” (Saviani, 2012, p. 17), no processo de aprendizagem tais atos são fundamentais até que se domine o objeto de conhecimento.

No processo de alfabetização, por exemplo, é necessário o domínio dos mecanismos da linguagem escrita, fixando certos automatismos até incorporá-los, dominadas as formas básicas de leitura e escrita, o aluno vai se libertando dos aspectos mecânicos e concentrando sua atenção no significado do que é lido e escrito.

Nesse caso, a aprendizagem adquire um *habitus*, se converte em uma espécie de “segunda natureza”, algo irreversível, para tanto, é preciso ter insistência e persistência, repetir até que determinados atos se fixem, de modo que ao longo do tempo não acarreta a reversão, mesmo que interrompendo a atividade (Saviani, 2012).

Em resumo, a mediação da escola, portanto, se faz quando existe a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, em um movimento dialético, na qual a ação escolar possibilita o acréscimo de novas determinações que enriquecem as anteriores.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende, sobretudo, a transmissão dos conteúdos clássicos de maneira sistematizada e intencional, para que o ser humano guie sua cotidianidade a partir de elaborações mais elevadas criadas e organizadas pela experiência do gênero humano, considerando todo o seu processo histórico e social.

Esse texto gerou muitas discussões e os docentes tomaram consciência sobre a problematização pontuada no questionário inicial sobre “o que” e “como” ensinar, porém sem refletir sobre o porquê desta dificuldade e, nesse encontro, essas dificuldades foram esclarecidas, chegando à conclusão de que a ausência de um plano de ensino norteador é uma das problemáticas a serem sanadas, revelada neste momento.

Dando continuidade, os docentes complementaram que a escola dispõe de muitos materiais didáticos (livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, do Governo Federal; Currículo em ação, Governo Estadual; material apostilado adquirido pelo Governo Municipal) e eles se sentem “perdidos” sobre qual material priorizar, tornando-se uma tarefa a ser realizada em conjunto, no decorrer dos encontros para que possamos ter esse direcionamento no trabalho docente, em termos de conteúdos a serem priorizados de acordo com a nossa realidade.

Outra dificuldade apontada pelos docentes é a definição de atividades principais e secundárias, da supervalorização de datas comemorativas, atividades extras que envolve outros setores como saúde, meio ambiente, cultura, que surgem fora do planejamento das aulas, de maneira imprevisível, não havendo tempo para inserção e sistematização desses conteúdos na sala de aula e, com isso, perdem o sentido e significado tanto para os docentes quanto para os alunos, ocupando espaço e tempo de um conteúdo clássico para a série/ano.

Fato que também acontece nas formações em ATPC, acaba dando-se espaço para outros tipos de atividades, tais como palestras, reuniões que estão fora do planejamento do coordenador, e demais situações, conforme já discutimos no capítulo dois.

Finalizamos o encontro com a compreensão dos fatores que dificultam a definição sobre “o que” ensinar. Destacamos que para o próximo encontro, a discussão seria sobre o texto *“A Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar”* – Dermeval Saviani.

O décimo encontro aconteceu no dia 19/06/23, estavam presentes 12 docentes, demos continuidade às discussões com o texto *“A Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar”*.

Saviani (2012) inicia contextualizando o marco histórico da educação e como surgiu a sua proposição da Pedagogia Histórico-Crítica. Esse encontro não teve muitas discussões pelo fato de estar voltado para o contexto histórico.

Notamos que houve a compreensão dos docentes sobre a gênese da Pedagogia Histórico-Crítica, que surgiu por dois motivos, primeiro pela necessidade da prática docente ser pensada a partir da própria escola e, segundo, compreender essa realidade em suas raízes históricas, considerando o desenvolvimento histórico como

[...] o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (Saviani, 2012, p. 81).

Já que a educação coincidia com o próprio ato de existir, agir, de trabalhar e isso se dava no coletivo, no modo de produção comunal, a partir do momento que surge a sociedade de classes e a propriedade privada surge também a escola como

um lugar destinado ao ócio para aqueles que não precisavam trabalhar, ou seja, filhos dos proprietários das terras.

O autor destaca que, para ocupar esse tempo de maneira digna, surgiram os ginásios onde se praticavam jogos, ginásticas para aqueles que dispunham desse tempo livre. Nesses princípios, surge a educação escolar como forma secundária, destinada aos filhos da burguesia e o trabalho como educação primária destinada aos filhos da classe trabalhadora (Saviani, 2012).

Com o advento da sociedade capitalista, e o social predominando sobre o natural, o conhecimento se torna necessidade, sendo colocada a exigência da universalização da escola básica. Neste cenário que vivemos até então, a educação é tida como primordial a todos e ao mesmo tempo, nem todos têm acesso de maneira igualitária, prolongando cada vez mais as desigualdades.

Saviani (2012), afirma que é a partir dessa premissa que a Pedagogia Histórico-Crítica surge em defesa da socialização do saber sistematizado com base nos conteúdos clássicos como principais, de maneira que o aprender a ler, escrever, fazer cálculos, conhecimentos das ciências naturais e humanas não se percam em meio às atividades tidas como secundárias.

O autor pontua que a escola é a principal forma dominante de educação, complementando que a especificidade da escola e do trabalho educativo é fundamental e necessário, no desenvolvimento cultural e humano em geral, pois é a base principal de possibilidade de superação da desigualdade social.

No decorrer da explanação no processo interventivo-formativo, notamos que muitos docentes não tinham esse conhecimento, e foi primordial a apropriação dos conceitos que envolvem a teoria, dada a necessidade de contextualizar os temas discutidos ao longo do processo.

Para sistematizar este encontro e o anterior, foi proposto aos docentes que respondessem à seguinte questão: “Qual informação acrescentou ao seu conhecimento do que você sabia sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e do que você aprendeu no encontro anterior e nesse?”

As respostas dos docentes levaram em conta a *“necessidade de levar em consideração o meio que o aluno está inserido, pois interfere muito no comportamento que o aluno tem na escola”, “[...] transmitir conteúdos e respeitar a realidade do aluno”*.

Podemos inferir que os docentes estabeleceram relações com os alunos que segundo eles, apresentam problemas comportamentais que em sua maior parte

advém de um contexto social que não dispõe de meios financeiros e intelectuais, sendo que suas aprendizagens iniciais aconteceram nesse contexto.

Em suma, podemos dizer que os docentes se apropriaram dos pressupostos básicos da Pedagogia Histórico-Crítica relatando que:

[...] é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado, transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade.

Outro docente acrescentou,

[...] o trabalho educativo deve ser intencional e de maneira singular, sendo sistematizado, viabilizando condições de ser assimilado de forma sequenciada, se tornando saberes significativos.

Nesses excertos e em outros, os docentes trouxeram elementos voltados ao “como ensinar”, “*estabelecendo conexões com a realidade*”, “*de maneira intencional*”, “*sequenciada*”, “*significativo*”, o “que ensinar”, apareceu em apenas uma resposta dizendo “*o saber sistematizado*”, em outro trecho, estabeleceu relações com o ensino de conceitos propostos por Vigotski (1998) relatando que:

Eu aprendi que como docentes nos deparamos com dois tipos de conhecimentos, os espontâneos e não espontâneos, e que ambos são importantes para formação dos alunos, mas que o papel da escola é transferir os conhecimentos não espontâneos que são socialmente construídos para que assim o aluno não seja só consciente da diversidade cultural que o cerca, mas seja transformador da realidade, da sociedade que está inserido.

Nesse ponto, já trouxemos a discussão do décimo primeiro encontro que aconteceu no dia 26/06/23, estavam presentes 12 docentes, que foram agrupados previamente para o estudo do texto “*Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural*”, da autora Lígia Márcia Martins.

A autora nos apresenta que a diferença de atuação dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos no psiquismo não é desenvolvida por um simples processo de instrução escolar.

Martins (2013), apoiada nos estudos de Vigotski, reitera que os conceitos científicos se formam a partir de situações didáticas específicas, visto que,

A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. (Martins, 2013, p. 140).

Já que os conceitos espontâneos se formam a partir das vivências da criança e os científicos requer o ensino, não é qualquer ensino que vai possibilitar os nexos abstratos para esse desenvolvimento, sendo necessário aquele intencional, sistematizado, cabendo à escola, [...] operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos (Martins, 2013, p. 141).

De acordo com o exposto, o ensino escolar tem a tarefa primordial de possibilitar a humanização dos indivíduos, por meio da atividade de ensino que visa a formação de conceitos científicos atuando no desenvolvimento do psiquismo.

Entendemos o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, é a partir da palavra que ele se desenvolve, visto que o conteúdo concreto da realidade é o objeto e seu conteúdo abstrato, a palavra, por ser a representação mental desse objeto.

A palavra possibilita a formação de conceitos na medida em que se generaliza, quando se transforma em ato de pensamento, por exemplo, não é preciso ver o objeto “caneta” para pensar em uma e saber o seu significado. São esses significados que vão se complexificando e se configurando nos diferentes estágios do psiquismo, que são “[...] pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato” (Martins, 2013, p. 138).

Nessa linha de pensamento, é importante retomar que Vigotski (1998), ao estudar o processo de desenvolvimento dos conceitos, destaca que o mesmo ocorre em várias etapas evolutivas que foram observadas em seus estudos a partir de dois estímulos, o primeiro como objetos da sua atividade e o segundo como signos que podem servir para organizar essa atividade.

Apresentaremos brevemente como o autor concebe essa trajetória a qual é constituída de etapas básicas, subdivididas em vários estágios, lembrando que não são processos lineares, nem pré-fixados pela idade.

Para o estudo dessas etapas evolutivas na formação de conceitos, descrito pelo autor como “método de dupla estimulação”, consiste em apresentar para a criança dois tipos de estímulos, um objeto de atividade e outro signos que podem servir para organizar essa atividade.

De acordo com Vigotski (1998), esses objetos são constituídos por 22 blocos de madeira, com largura, forma, altura e cores distintas. Nesses blocos, são escritas palavras sem sentido, sendo um total de quatro palavras, uma mesma palavra é escrita em um bloco com determinada característica, por exemplo, em todos os blocos altos e largos, e escrito uma mesma palavra, e assim por diante. O examinador vira um bloco, lê a palavra e solicita que a criança pegue todos os blocos com as mesmas características daquele.

O examinador vai virando os blocos de maneira errada gradativamente, a fim de conseguir que a criança faça agrupamentos até descobrir que as mesmas palavras se referem a blocos com determinadas características em comum, de acordo com a idade da criança nota-se diferentes tipos de pensamento de acordo com o modo que agrupavam esses objetos e relacionavam com a palavra.

A primeira fase para a formação de conceitos é denominada por ele de sincretismo, quando se agrupam objetos de maneira desorganizada na mente da criança, sem qualquer fundamento. Nesta fase, o significado das palavras é um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que se aglutinam em uma imagem em sua mente. “Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional” (Vigotski, 1998, p. 74).

Esta fase é dividida em três estágios distintos. O primeiro é denominado de tentativa e erro, já que o grupo é criado ao acaso e cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa. O segundo estágio é o da composição de grupo, que está relacionada a uma organização do campo visual da criança puramente sincrética, ou seja, o grupo forma-se como resultado da contiguidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados. No terceiro estágio, a imagem sincrética assenta-se a uma base mais complexa, os elementos formados pela criança anteriormente possuem a mesma incoerência, porém, ao tentar dar significado a uma nova palavra, a criança consegue fazê-lo por meio de uma operação (Vigotski, 1998).

A segunda fase da formação de conceitos, segundo o autor, é chamada de pensamento por complexos, nesta fase os objetos isolados associam-se na mente da

criança devido às relações que, de fato, existem entre esses objetos, é a passagem para um nível mais elevado.

O pensamento por complexo é permanente na vida humana, e constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, ou seja, estão relacionadas à vivência do cotidiano. Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo.

A diferença principal entre um complexo e um conceito está no fato de que o conceito agrupa objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo e entre si podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que, de fato, existem entre esses elementos.

Existem cinco tipos básicos de complexos durante esse estágio de desenvolvimento. O primeiro é do tipo associativo, no qual não existe um critério e a criança pode basear-se em qualquer relação percebida, de modo que “[...] a palavra deixa de ser o ‘nome próprio’ de um objeto isolado; torna-se o nome de família de um grupo de objetos relacionados entre si de muitas formas [...]” (Vigotski, 1998, p. 78).

O segundo tipo de complexo são as coleções, “[...] onde os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e, conseqüentemente, complementares entre si” (Vigotski 1998, p. 78), por exemplo, agrupamentos baseados em critério de cor somente. Nesse estágio, que é longo, a criança começa a formar o conceito no nível mais elementar do objeto, utilizando a experiência para se apoiar. Como menciona o autor, “o complexo de coleções é um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática em sua operação funcional” (Vigotski, 1998, p. 79).

O terceiro estágio é o complexo em cadeias, Vigotski (1998, p. 79) destaca que é “[...] uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para outro”. Deste modo, a criança pode começar a agrupar considerando a forma, muda para as cores sem se dar conta disso, e o atributo continua variando ao longo do processo.

O quarto tipo de complexo é tido como complexo difuso, que “[...] é caracterizado pela fluidez do próprio atributo que une seus elementos. Grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos são formadas por meio de conexões difusas e indeterminadas” (Vigotski, 1998, p. 81), ou seja, a criança ainda não

consegue se fixar em um único critério. Esses complexos são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos circunscritos “[...], mas, na medida em que o primeiro tipo de complexo compreende objetos fora da esfera do seu conhecimento prático, essas conexões baseiam-se naturalmente em atributos vagos, irreais e instáveis” (Vigotski, 1998, p. 82).

O quinto tipo de complexo, é a ponte entre os complexos e o estágio final mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos, é denominado como pseudoconceito, por ser uma generalização formada na mente da criança, difere do conceito propriamente dito em sua essência por ser ainda um complexo. Parece se tratar de uma abstração, mas ainda se baseia no concreto.

Embora os resultados dos experimentos sejam semelhantes, o processo pelo qual são obtidos não é o mesmo que no pensamento conceitual. Trata-se de um processo de transição entre o pensamento por complexos e a verdadeira formação de conceitos.

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, já que, na vida real, os complexos que remetem ao significado das palavras não são usados aleatoriamente, dependem do significado dessa palavra utilizada na linguagem dos adultos. A linguagem cotidiana indica o caminho que a criança seguirá em suas generalizações, uma vez que o adulto não pode transmitir à criança sua forma de pensar, mas o significado de uma palavra sim, por intermédio da linguagem.

A equivalência funcional entre o complexo e o conceito da criança para o adulto diferem entre si, uma vez que é a aquisição, por parte da criança, da linguagem do adulto que explica o surgimento dos complexos conceituais ou pseudocomplexos, ambos chegam ao mesmo ponto do desenvolvimento, mas o processo para tal é diferente.

O pseudoconceito serve de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos, e a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança, já que seus pseudoconceitos se assemelham com os conceitos do adulto em conteúdo. Nesse sentido, a criança começa a operar com conceitos antes mesmo de ter consciência disso.

O autor define um conceito como “[...] um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento” (Vigotski 1998, p. 104). Sendo assim, em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização, visto que, quando a criança aprende uma palavra nova, primeiramente, essa palavra é uma generalização do tipo mais primitivo e, à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações mais elevadas até formar os verdadeiros conceitos. Este processo requer o desenvolvimento de muitas funções intelectuais que não podem ser dominadas apenas pela aprendizagem inicial.

Para que a criança avance nessas etapas de desenvolvimento dos conceitos e do pensamento, a qualidade das mediações são fundamentais para que esse desenvolvimento aconteça.

As relações entre as duas teorias também se dão no sentido de o ensino escolar cumprir a função de humanização dos indivíduos a partir do momento em que o salto qualitativo no psiquismo humano acontece quando as funções psicológicas elementares se tornam superiores, que se dá por meio de um processo social promovido pelo ensino dos conteúdos clássicos (Martins, 2013).

Nos dois últimos blocos, detalharemos o processo de instrumentalização do programa formativo por meio das ações coletivas para superação da problemática inicial sobre “o que” e “como” ensinar.

4.4 A INSTRUMENTALIZAÇÃO COMO UNIDADE DIALÉTICA ENTRE CONTEÚDO E FORMA

4.4.1 Bloco 6 – O que ensinar

Para compreensão da unidade dialética entre conteúdo e forma há que se considerar o conceito de instrumentalização para refletirmos sobre os processos que envolvem “o que” e “como” ensinar.

Para Saviani (2024, p.57), na instrumentalização, “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, ou seja, as ferramentas culturais necessárias para que as camadas populares se libertem da exploração.

De acordo com Gasparin (2012), a instrumentalização tem a ver com os atos necessários para a construção do conhecimento científico, “[...] através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento” (Gasparin, 2012, p.49).

O autor define a instrumentalização como “o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2012, p. 51).

Esse movimento foi visualizado no momento em que a apresentação sistemática do conteúdo por parte da coordenadora/pesquisadora e por meio da ação intencional dos professores, em que os sujeitos aprendentes (professores) e o objeto da sua aprendizagem (o que e como ensinar) são postos em recíproca relação por meio da coordenadora como agente mediadora.

Essa relação, professor, objeto do conhecimento e coordenador é marcada por determinações sociais e individuais. Segundo o autor,

Todavia, ainda que o processo de aprendizagem seja intencional, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e, deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação. A ação do sujeito, nesse caso, é sempre consciente. (Gasparin, 2012, p. 50).

Reafirmamos a propositura de nossa tese de que o trabalho intencional do coordenador pedagógico como agente mediador ressignifica o trabalho docente, por meio de um processo de conscientização desses sujeitos pela via do conhecimento teórico de maneira que levem em conta a prática social dos sujeitos envolvidos.

Na instrumentalização, inicia-se o processo de comparação entre os conhecimentos iniciais, ponto de partida, e os conhecimentos que vão sendo incorporados mediados pela teoria.

Consideramos o processo em que o coordenador se põe como agente mediador, e os docentes elaboraram a representação mental do seu objeto de conhecimento, por meio de um percurso dialético na construção desse conhecimento que vai do empírico, definido por nós por senso comum pedagógico, ao concreto, conhecimento científico, pela mediação do abstrato, teorização e desdobramento do objeto em suas múltiplas determinações.

O “o que” ensinar foi objeto de discussão do décimo segundo, décimo terceiro, décimo quarto e décimo quinto encontros, após as férias escolares. O décimo segundo encontro aconteceu no dia 24/07/2023, estavam presentes 15 docentes.

Neste encontro as discussões foram acontecendo de acordo com a apresentação do texto, *“O que ensinar? Patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno”*, de Lúcia Márcia Martins, estabelecendo relações com as discussões do texto de Saviani *“Sobre a natureza e especificidade da educação”*.

Retomamos os conceitos sobre o papel da escola em possibilitar a transmissão dos conteúdos clássicos de maneira sistematizada e intencional para que o ser humano guie sua cotidianidade a partir de elaborações mais elevadas criadas e organizadas pela experiência do gênero humano.

Além disso, considerando todo o seu processo histórico (conhecimentos ao longo da história da humanidade), cultural (objetos culturais) e social (uns com os outros), o papel do professor, como sujeito humanizador que vai mediar esse processo de transmissão dos conteúdos e o que deve ser considerado como principal no ensino, os conteúdos clássicos.

Para sistematizar essa determinação, do “o que” ensinar, emergiu a necessidade da elaboração de um plano de ensino de cada série/ano, para dar prioridade ao “o que” ensinar, os 3 próximos encontros tiveram essa finalidade.

Para tanto solicitamos aos docentes que trouxessem as habilidades do currículo paulista, livros didáticos, livro “Um giro pela aprendizagem”, a fim de elaborarmos o plano coletivo e compararmos se as habilidades propostas no currículo paulista (material seguido pelos municípios do Estado de São Paulo), repetem-se nos demais materiais de ensino.

O décimo terceiro encontro aconteceu no dia 31/07/23, fizemos uma retomada da estrutura do currículo paulista, dos componentes curriculares e do significado código alfanumérico presente nas habilidades, já que é o material que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo toma como referência e por consequência a escola também, visto que o município em que a escola está inserida não dispõe de secretaria de educação própria e não possui um currículo próprio.

Fato este fundamental para que os docentes e os gestores pudessem pensar sobre o que ensinar, e concretizar a elaboração coletiva de um currículo

municipal, a partir dessa perspectiva teórica, forneceria elementos suficientes para direcionar os processos de ensino e aprendizagem.

Após a retomada da estrutura do currículo paulista, os professores se agruparam por série/ano e começaram a transcrever as habilidades do currículo em um arquivo previamente organizado para a elaboração do plano, este exercício de transcrição possibilitou a reflexão sobre os elementos que o material traz como objeto de conhecimento.

Dando continuidade, o décimo quarto encontro aconteceu no dia 07/08/23, estavam presentes 12 docentes e demos seguimento na atividade do encontro anterior, devido ao tempo e a quantidade de habilidades do currículo, solicitamos que os docentes antecipassem a comparação das habilidades do currículo paulista com os livros didáticos e o material “Um giro pela aprendizagem”.

Neste encontro, percebemos que alguns docentes estavam realizando essa atividade em suas aulas livres, outros não conseguiam utilizar esses horários e, no decorrer da semana, fomos prestando auxílio para os que não conseguiram finalizar a atividade, visto que alguns não estavam presentes no dia, o que acabava sobrecarregando o outro par da mesma série/ano. Notamos também que a carga horária dos professores destinada a estudos e aos planejamentos não são suficientes para que este exercício aconteça de maneira qualitativa.

O décimo quinto encontro aconteceu no dia 21/08/23, estavam presentes 11 docentes, a maior parte conseguiu finalizar a definição do que ensinar (habilidades dos materiais didáticos disponíveis na escola), de acordo com cada bimestre, constatamos que as habilidades se repetem em todos os materiais, todavia não na mesma ordem, o que dificulta o direcionamento do trabalho do professor dada a quantidade excessiva de materiais didáticos e a ausência de uma sequência lógica de conteúdo.

Consideramos esse um grande avanço em termos de organização coletiva dos conteúdos a serem ensinados e priorizados em cada série/ano para garantir, minimamente, uma sequência no ensino.

Afirmamos que minimamente, pois o currículo paulista segue uma abordagem teórica distinta da Pedagogia Histórico-Crítica, este está alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação Mendonça Filho com a justificativa de “[...] se levar a todas as instituições escolares

os direitos e objetivos de aprendizagem que devem ser ofertados aos alunos da Educação Básica” (Johann, 2022, p. 45).

Segundo a autora, esses direitos e objetivos de aprendizagem são pautados em competências e habilidades fundamentados na pedagogia das competências de cunho liberal e tem como objetivo maior formar sujeitos para o mercado de trabalho de acordo com as demandas de interesses econômicos, ou seja, manutenção da estrutura social vigente em que a escola que deveria humanizar os indivíduos, treinam para atuarem no mercado de trabalho em prol dos interesses capitalistas.

Do ponto de vista curricular, a pedagogia das competências advoga pela redução dos conteúdos para dar ênfase aos elementos aprisionados no cotidiano, fortalecendo projetos que desqualificam o desenvolvimento do pensamento. (Johan, 2022, p. 47).

O foco neoliberal reserva doses mínimas e fragmentadas do conhecimento para formar indivíduos adaptáveis ao sistema capitalista, além de priorizar o exercício do treino, atendendo à demanda do sistema produtivo, visualizado nos resultados das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elaborada pelo Governo Federal e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), elaborada pelo Governo Estadual.

A primeira estabelece os rankings das escolas com base nos seus resultados que medem a qualidade do ensino, e as segundas, atreladas ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço (ICMS), que disponibiliza maiores recursos financeiros para as escolas que atingem os melhores resultados, reduzindo o ensino a treinos para avaliações e favorecendo a mercantilização da educação.

Na ânsia em obter “bons” resultados, os municípios investem na compra de material didático, no nosso caso, “Um giro pela aprendizagem”, que além de não contar com a participação e a avaliação dos docentes, não leva em conta a realidade local da escola e acaba por fortalecer o enriquecimento do sistema privado que está por trás de todo o processo de elaboração da BNCC.

Sobre isso, a autora pontua, “Não por acaso que organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apoiam a

BNCC, enquanto medida para reconfigurar a educação brasileira” (Johann, 2022, p. 48).

A autora acrescenta que tais organizações estão pautadas nos preceitos do capital que tem possibilitado avanços nas desigualdades existentes, precarizando os sistemas e serviços públicos.

Nesse contexto, a visão atual da escola é propiciar conhecimentos úteis para exercer uma profissão a partir de habilidades mínimas para realizar tarefas, adaptando-se à ordem social vigente, totalmente o oposto ao que é defendido nesse referencial teórico, que conforme já destacamos, tem a ver com o ensino dos conhecimentos clássicos historicamente produzidos pelo conjunto de homens, com o objetivo de desenvolver as máximas capacidades humanas que, mesmo nesse cenário de esvaziamento dos conteúdos e do papel da escola, é possível um trabalho coletivo, intencional e sequenciado.

4.4.2 Bloco 7 – Como ensinar

Compõem o bloco 7, o décimo sexto, décimo sétimo, décimo oitavo, décimo nono e vigésimo encontros destinados a discussões do “como” ensinar a partir desta perspectiva teórica e as possibilidades metodológicas elaboradas pelos docentes no coletivo, mediados pelo coordenador pedagógico.

Iniciamos o décimo sexto encontro com a retomada da estrutura dos componentes curriculares do currículo paulista e o significado dos códigos alfanuméricos das habilidades que os compõem, para fazermos uma sistematização do que considerar no “que” ensinar e os seus desdobramentos no “como” ensinar.

Após essa retomada, iniciamos a discussão sobre o como ensinar, com o estudo do texto *“O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais”*, de Antônio Angelo Abrantes, frisando a função da escola, a estrutura de uma aula a partir dos momentos dialéticos propostos por Saviani (2024), incorporados na didática por Gasparin (2012) no método da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, que compõe a estrutura da escrita deste trabalho e da metodologia do programa de formação realizado com os docentes, a fim de garantirmos o movimento dialético do pensamento no decorrer de todo esse processo.

Complementamos as discussões com os anexos *“1 – Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico- crítica”*, anexo *“2 – Orientação aos*

docentes para elaboração e execução do projeto de trabalho na perspectiva histórico-crítica” e anexo “6 – Plano de Unidade – Geografia: relevo de Maringá – PR”, do autor João Luiz Gasparin para elucidar o desdobramento de um plano de aula dentro desta perspectiva teórica.

Os professores participaram das discussões e pudemos inferir que não conheciam essa possibilidade metodológica, uma professora complementou que *“nosso planejamento semanal não contempla essa amplitude”*, ou seja, ela apreendeu que registramos apenas o conteúdo que será objeto de estudo.

Acrescentamos, neste momento, que *“tudo que está descrito nos textos todos realizam, só que de maneira inconsciente e que nesse momento estávamos tendo a oportunidade de pensar sobre a prática pedagógica”*, daí a necessidade da elaboração coletiva do plano de ensino de cada série/ano para visualizarmos e pensarmos sobre o que ensinar.

Ao analisarmos o plano de unidade do anexo 6, outra professora fez o seguinte apontamento *“o tema ajudou muito a fazer tudo isso”*, se referindo aos momentos propostos pelo método, complementamos que

“Esse é o aspecto que deve ser levado em conta ao planejar as aulas, que não serão em todas as aulas e sim início de conteúdo para apresentar um conceito novo, que vai ser complementado por outros componentes curriculares, para tanto há que se ter consciência do que ensinar e o como”.

O encontro foi bem produtivo e finalizamos com a seguinte atividade: Em duplas ou trios por série/ano, faça um breve registro das contribuições do exercício de definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série/ano.

As respostas dos docentes estavam bem direcionadas e articuladas com o nosso objeto de estudo já considerando o referencial teórico estudado, superando o senso comum pedagógico, como podemos visualizar nos exemplos abaixo:

Os conteúdos precisam estar organizados e ter uma intencionalidade. Sempre partindo da bagagem que as crianças possuem. Seguindo, fazendo um levantamento do que gostariam de aprender, conhecer, depois discutir sobre, para que, porque determinado conteúdo. Organizar esses levantamentos e conteúdos escolhidos em dimensões a serem trabalhadas. Organizar e preparar os materiais a serem utilizados Em seguida outro levantamento do que as crianças assimilaram. E, por fim, as intenções e ações possíveis a serem realizados.

Um docente acrescentou que,

A discussão do texto durante A.T.P.C, ampliou nossa visão de como as aulas devem ser organizadas de maneira que venha atingir os objetivos desejados, pois explorar os objetos de conhecimentos e habilidades de cada ano/serie, sabendo as quais são indispensáveis para cada ciclo, torna nosso trabalho mais efetivo e o processo de aprendizagem mais significativo.

Outro grupo chegou à conclusão que,

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 os 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.

O processo de catarse, que discutiremos com mais profundidade no próximo capítulo, aparece no movimento do pensamento dos professores visualizado nesses dizeres, a partir dos quais notamos a superação do conhecimento do senso comum pedagógico, sintetizados no ponto de partida da pesquisa, chegando a um conhecimento científico mais elaborado, por meio das abstrações oportunizadas pelo coordenador enquanto agente mediador e pela teoria.

Nesse encontro, chegamos à conclusão de que por mais que os conteúdos (habilidades) estejam postos, cabe ao professor traçar possibilidades metodológicas de modo que o aluno tenha acesso e se aproprie do que há de mais desenvolvido pela humanidade, em termos de conhecimento, atrelados à intencionalidade do docente.

Por outro lado, compreendemos que a rigidez do material utilizado na escola interfere de forma significativa na metodologia das aulas, sobretudo porque o tempo disponível é limitado, exigindo uma seleção prévia de conteúdos a serem ministrados.

O décimo sétimo encontro aconteceu no dia 18 de setembro, estavam presentes 13 docentes, iniciamos com a atividade 4, Anexo “9 - Esquema do Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico- crítica”, os docentes tiveram como tarefa trazer no próximo encontro o planejamento semanal, que já estava pronto, para que, a partir dele, escolhessem um conteúdo e pensassem em possibilidades metodológicas em uma perspectiva crítica. É pertinente abordar que o objetivo dessa atividade é pensar a metodologia a partir da realidade que temos, que será discutida no próximo encontro.

Dada a tarefa, iniciamos a discussão do texto *“Intervenções no ensino fundamental”* - Ana Carolina Galvão Marsiglia, com o foco maior no tópico 3 *“Um conteúdo de matemática da 1ª série do ensino fundamental”*.

Fizemos a introdução do texto, situando a educação no estado de São Paulo e o Ensino Fundamental de 9 anos a partir da visão da autora, a seguir a segunda atividade foi um seminário relâmpago, os docentes foram divididos em 3 grupos (cada grupo retirou um número) para a análise de um trecho do texto, do tópico 3, sobre a prática pedagógica do conteúdo de matemática proposto no texto a partir de questões norteadoras.

Os grupos ficaram divididos da seguinte maneira:

Grupo 1: Prática social inicial e problematização p. 120 – 125

- 1- Qual é o objetivo da atividade?
- 2- O que é a prática social inicial e como se deu?
- 3- O que é e qual foi a problematização?

Grupo 2: Instrumentalização p.125 - 130

- 4- O que é instrumentalização? Quais atividades foram realizadas e como?

Grupo 3: Catarse e prática social final p. 130-132

- 5- O que é a catarse e como se deu?
- 6- O que é a prática social final, como foi percebida?

Cada grupo teve 20 minutos para leitura do trecho e a organização das respostas. Diante disso, o grupo 1 socializou suas respostas e realizamos a intervenção e assim se deu até o término do grupo 3.

Nessa atividade, notamos que os docentes se envolveram completamente nas discussões, suas expressões mostravam que estava fazendo sentido, que estavam estabelecendo relações com suas práticas. Questionamos se é possível um trabalho dessa maneira, todos afirmaram que sim, ao devolver a pergunta do que impede, surgiu uma resposta tímida *“falta de tempo”*, novamente apontando sobre como as más condições de trabalho do professor têm dificultado seu desempenho nas aulas, essas reflexões foram muito significativas nesse encontro.

Para fechar o encontro do dia, solicitamos que os docentes respondessem à questão *“A partir de tudo que estudamos, você acredita que a prática pedagógica nessa perspectiva contribui para o ensino e para o aprendizado do aluno? Justifique.”*

Todos afirmaram que sim, a prática pedagógica pautada nessa perspectiva teórica contribui para o avanço do conhecimento dos alunos e também dos professores, visto que *“existe intencionalidade”, “direcionamento”, “parte dos conhecimentos dos alunos”, “realidade aparente”, “possibilita a vivência do conteúdo de diversas maneiras”,* ou seja, por meios das abstrações, é possível a compreensão do objeto em suas múltiplas determinações.

Os docentes conseguiram estabelecer relações e observar as lacunas presentes em suas aulas, principalmente no que diz respeito à *“falta de tempo”* para estudar e planejar.

O décimo oitavo encontro aconteceu no dia 25/09/2023, estavam presentes 14 docentes a formação foi *“interrompida”* por uma palestra direcionada aos professores sobre *“Saúde mental para educadores”,* ação do Departamento de Educação em virtude de o mês de setembro estar voltado para o combate ao suicídio.

Após a palestra, cada professor iniciou o processo de organização das possibilidades metodológicas com base no planejamento semanal de 25 a 29/09 tomando como referência o anexo *“9 Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica”* e anexo *“4 Ficha de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem na perspectiva histórico-crítica”* (Gasparin, 2012).

Em seguida a este exercício coletivo, elaboramos um cronograma para discussão e apresentação das aulas elaboradas por cada docente de acordo com a série/ano, a saber:

Quadro 11 - Cronograma de apresentações das aulas

Dia 02/10	Professor responsável
1º ano A	Professora J.
1º ano B	Professora F.
2º ano A	Professora T.
3º ano A	Professora N.
3º ano B	Professora A.

Dia 16/10	Professor responsável
3º ano C	Professora D.
4º ano A	Professora Fr.

4º ano B	Professora Da.
5º ano A	Professora Ta.
5º ano B	Professora L.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Vale ressaltar que o objetivo do trabalho não é acompanhar os desdobramentos das aulas junto aos alunos, mas, sim, identificar como o coordenador pedagógico como agente mediador pode ressignificar o trabalho docente, com vista à superação de práticas espontaneístas, utilizando os momentos de formação continuada na escola.

Entretanto, como se trata de uma pesquisa interventiva-formativa, vamos exemplificar esse desdobramento, acompanhando a elaboração conjunta de uma sequência de aulas escolhida por um docente.

A escolha do docente se deu com base na dedicação e empenho nos estudos teóricos e por se tratar de uma turma que inicia o ciclo do Ensino Fundamental I, apresentando mais dificuldades em se apropriar dos conceitos, segundo os docentes. A turma selecionada foi o 1º ano A, da professora J.

4.5 A CATARSE COMO SALTO QUALITATIVO DA CONSCIÊNCIA SINCRÉTICA À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA

Nesse subitem, daremos continuidade ao bloco 7, com o décimo nono, e vigésimo encontros.

Saviani (2024) entende a catarse como a expressão elaborada do novo entendimento da prática social inicial da realidade aparente. O autor destaca que essa elevação de nível de conhecimento é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado 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. (Saviani, 2024, p. 58).

Gasparin (2012) define a catarse como a mudança qualitativa do pensamento, onde um novo sentido é dado ao que aprendeu, sendo definida como

[...] a demonstração da nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado. Essa atitude manifesta-se em seu modo de proceder ou agir intelectualmente, que, necessariamente, deve ser muito diverso daquele expresso na Prática social Inicial do conteúdo. (Gasparin, 2012, p.129).

Nesse processo a mesma realidade é vista e compreendida em sua forma concreta, esse salto qualitativo da elaboração de pensamento do professor veio acontecendo durante todo o processo formativo, visualizado em seu ápice durante o engendramento dos planos de aula e seus desdobramentos que foi sistematizada e materializada por todos os docentes, tal como exemplificaremos.

O décimo nono encontro aconteceu no dia 02/10/2023 e estavam presentes 13 docentes, e, conforme nosso cronograma, iriam expor suas aulas nesta data. Contudo, devido ao tempo ocupado pela apresentação e explanação da sequência didática que acompanhamos, foram transferidas as exposições de aulas para a próxima data, ficando dessa forma:

Quadro 12 - Cronograma de apresentação das aulas

Dia 02/10	Professor responsável
1º ano A	Professora J.
1º ano B	Professora F.
3º ano B	Professora A.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme já destacamos, acompanhamos o desdobramento da sequência de aulas elaboradas pela professora J. do 1º ano A. A disciplina escolhida foi de matemática, presente na unidade temática de geometria, do 3º bimestre, a sequência teve um total de 8 aulas distribuídas em quatro dias da semana.

A prática social inicial do conteúdo levou em conta a habilidade e objetivo geral EF01MA14, Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos, presente no material didático de matemática do Currículo Paulista.

Como objetivos específicos se destacaram: • identificar figuras planas existentes em objetos do dia a dia; • reconhecer diferentes figuras geométricas planas em uma obra de arte; • reproduzir a obra a partir de suas observações pessoais;

•associar as figuras geométricas planas à escrita do seu nome; •reconhecer e nomear as figuras planas identificando o número de lados; •comparar figuras geométricas planas de acordo com as suas características.

A vivência do conteúdo se deu por meio de uma roda de conversa, a professora identificou o que os alunos já sabiam sobre o conteúdo e o que gostariam de saber, sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 13 - Vivência do conteúdo

O QUE JÁ SABEM SOBRE O CONTEÚDO?	O QUE GOSTARIAM DE SABER?
O nome das formas geométricas;	Onde estão os objetos que se parecem com essas formas.
Que o círculo é redondo.	

Fonte: Elaborado pela professora, 2023.

A professora identificou como problematização o fato de que os alunos não conseguiam identificar objetos na escola com os formatos e características específicas das figuras planas estudadas.

O processo de instrumentalização se deu a partir do problema da prática social inicial, levando em conta as dimensões do conteúdo identificados pela professora.

Conceitual/Científica: conceito de triângulo, círculo e retângulo e suas características;

Histórica: a história do autor e a obra de arte;

Econômica: valor monetário da obra;

Social: relações do conteúdo com objetos do cotidiano;

Cultural: conteúdo e obra de arte;

Afetiva: emoções e sentimentos despertados pela obra e durante a realização do jogo;

Psicológica: identificação dessas emoções;

Estética: características da obra e sua releitura;

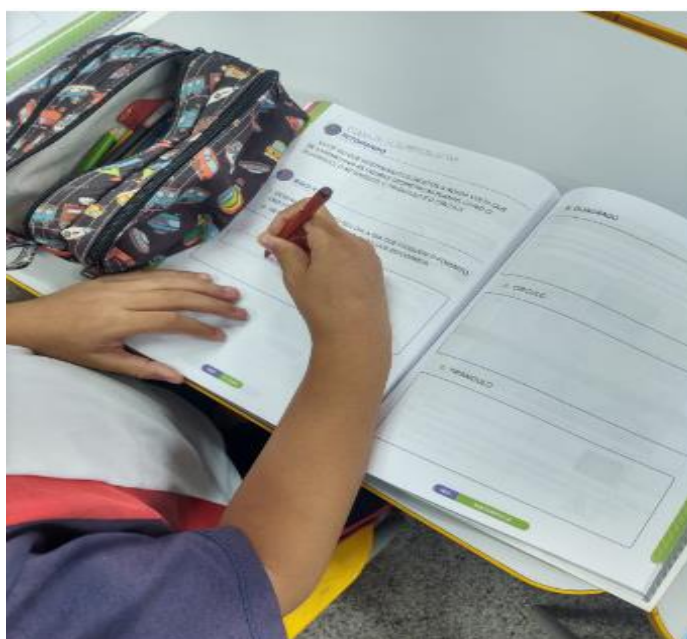
Operacional: como se organizaram para realizar as atividades.

Após a identificação das dimensões do conteúdo, seguiu com a metodologia da aula entendida como o processo de instrumentalização:

1ª Identificação dos objetos que possuem o mesmo formato das formas geométricas e apresentação dos conceitos (retoma com direcionamento);

2ª Representação em formato de desenhos das formas geométricas em uma atividade do material (vivência);

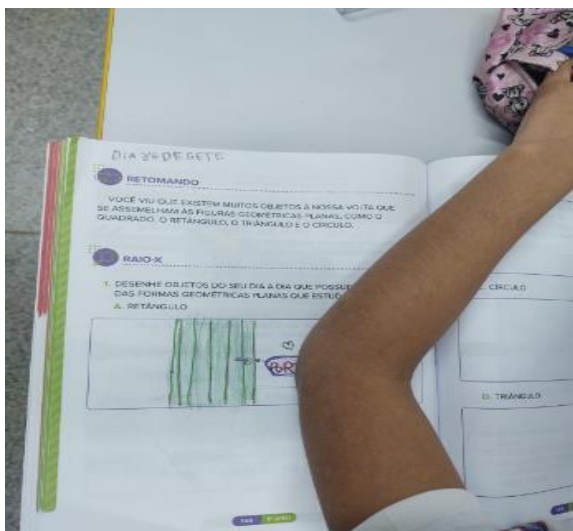
Ilustração 6 - Atividade de representação por desenho de objetos com formas geométricas



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

3º Reconhecer as formas geométricas em imagens (estabelecer relações entre as imagens da atividade de ensino e objetos da sala de aula);

Ilustrações 7 e 8 - Reconhecimento e representação dos objetos com as formas geométricas presente na sala de aula



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

4º Observação e releitura da obra de arte “Soft – hard” – Kandinsky (outra possibilidade, repertório, proposto no material com adequações da professora).

Ilustrações 9 e 10 -Apresentação de uma obra de arte do autor citado.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

Ilustração 11 - Releitura e socialização da obra proposta no material

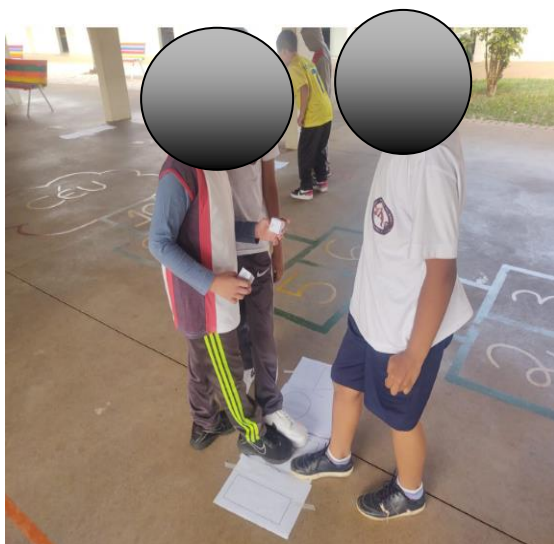


Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

5º Estabelecer o nome das formas geométricas com a sua escrita e com desenhos em uma atividade do material (incorporação dos conceitos científicos);

6º Jogo das figuras geométricas (vivência dos conceitos científicos por meio das características das formas);

Ilustrações 12 e 13 - Jogo das formas geométricas e identificação do nome da forma relacionado à sua escrita convencional.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

A catarse foi visualizada através da síntese mental do aluno, por meio de uma atividade em que tinha que identificar as formas e suas características a partir de dicas dadas pela professora e pela autoavaliação do conteúdo proposto.

O processo entendido como prática social final que foi o momento em que retornamos para a realidade inicial à luz da abstração, no qual os alunos responderam oralmente os nomes e características das formas geométricas a partir dos questionamentos da professora e estabeleceram relações com objetos que apresentam formas semelhantes, em seu cotidiano, por exemplo, placa da escola tem um formato de triângulo.

Durante o percurso dessa sequência de aulas, foi possível observar que os alunos se apropriaram dos conceitos científicos propostos de acordo com a série/ano em que se encontram, notamos que, quando os alunos entraram em atividade, suas motivações possuíram sentido e significado, os alunos conseguiram se apropriar de maneira satisfatória dos conteúdos propostos (Leontiev, 2014).

No momento em que a professora propõe a releitura em grupos da obra de arte “*Soft – hard*” de Kandinsky, percebemos que a comanda dada por ela, não ficou clara para os alunos, pois a intenção da professora era que cada grupo fizesse uma releitura coletiva da obra e, a princípio, cada aluno estava fazendo a sua releitura particular em uma parte da cartolina que foi oferecida para tal, mesmo estando agrupados.

Ao perceber que a comanda não estava clara, a professora imediatamente interveio, explicou a atividade novamente de outra forma e os alunos conseguiram atender ao proposto. Nesse momento, a própria professora destacou a necessidade de antecipar várias possibilidades que os alunos poderiam entender a comanda, para que de fato o direcionamento seja assimilável pelos alunos, como destaca Saviani (2012), não basta existir o saber sistematizado há que se viabilizar condições para que esses saberes sejam transmitidos e assimilados de maneira sequenciada.

Por mais que a sequência de aulas tenha sido curta, observou-se o movimento do pensamento dos alunos em termos de partir do concreto, da realidade aparente, quando questionados pela professora demonstraram que não conseguiam identificar figuras com o mesmo formato das formas geométricas que estavam sendo objeto de estudo.

No transcorrer das aulas, com as mediações intencionais da professora, conseguiram apreender o objeto por meio de reflexões, abstrações, e, ao final da atividade, quando os alunos voltam ao concreto pensado, já conseguiram identificar na escola não só os objetos com formas geométricas semelhantes, mas compreender

sua nomenclatura, escrita, características (número de lados), em suas múltiplas determinações.

Obviamente que, considerando a individualidade de cada aluno, alguns chegaram ao concreto pensado da maneira tal como foi posta, outros chegaram com mais dificuldades,

Com o estudo teórico dos conceitos científicos, comparados aos cotidianos, e educando deve chegar à síntese, em que tem condições de demonstrar o grau de assimilação dos novos conteúdos. Esse nível de apropriação pode ser total ou parcial. (Gasparin, 2012, p. 127).

Portanto, dentro das condições de cada sujeito singular, houve a evolução do pensamento de todos, daí a importância do método, partir do conhecimento em que o aluno está e dar continuidade seguindo todo o movimento que acabamos de elucidar.

Após essa explanação aos demais docentes, notamos que conseguiram apreender o movimento da metodologia de ensino levando em conta a própria realidade em que estão inseridos e, ao término, seguimos com as apresentações dos demais, que devido ao objetivo deste trabalho, não vamos adentrar.

O vigésimo encontro aconteceu no dia 23/10/23, estavam presentes 12 docentes. Assim, seguimos com as demais apresentações do dia de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 14 - Cronograma de apresentação das aulas

2º ano A	Professora T.
3º ano A	Professora N.
3º ano C	Professora D.
4º ano A	Professora Fr.
4º ano B	Professora Da.
5º ano A	Professora Ta.
5º ano B	Professora L.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As apresentações e os desdobramentos da sequência de aulas seguiram na ordem em que está descrito no quadro acima, as professoras Fr. do 4º ano A e Da. do 4º ano B, não estavam presentes, porém enviaram seus planos de aula por escrito,

juntamente com seus desdobramentos e impressões para que a coordenadora pudesse socializar.

As discussões foram produtivas e todos os docentes conseguiram compreender a materialização da proposta metodológica em suas aulas, mesmo que em um breve período, apenas como exercício de visualizar a teoria na prática.

Ao final desses dois encontros, solicitamos aos docentes que respondessem à seguinte questão “Quais as contribuições as discussões de hoje trouxeram para sua prática?” As respostas revelaram dois aspectos relevantes, a importância do trabalho coletivo e da reflexão sobre a prática ou a falta dela.

Sobre a importância do trabalho coletivo, é uma discussão que permeia esse trabalho como um todo, já que partimos do pressuposto de que o processo de aprendizado se dá nas interações sociais, mediatizado por objetos ou pelo par mais desenvolvido, e esse exercício foi de suma relevância na troca de experiências entre os pares, conforme visualizamos em alguns relatos apresentados a seguir:

A troca de experiência enriquece muito o trabalho desenvolvido no espaço escolar.

As aulas das professoras puderam refletir várias estratégias nas aulas e maior engajamento dos alunos durante as atividades propostas.

Contribuiu para termos visões diferenciadas, além do nosso cotidiano vivenciado em nossa realidade em sala. Observando outros contextos e experiências relatados pelas demais colegas, em suas propostas para a atividade.

As apresentações foram excelentes e sempre aprendemos com a troca de experiências.....foi possível observar a importância de pensar sobre a prática pedagógica

Os outros docentes contribuíram com a minha apresentação, acrescentando suas experiências e conhecimentos ao que conseguiram produzir com os alunos em sala de aula.

A necessidade de reflexão sobre a prática também pode ser visualizada nos relatos dos professores, obviamente que esse salto qualitativo veio acontecendo durante todo o processo formativo, e, gradativamente, os professores tomaram consciência da sua prática, de como ela vem acontecendo e da necessidade de rever sempre que necessário, além de materializá-la em um planejamento.

Percebi que faço tudo o que foi apresentado hoje, porém sem tempo de esquematizar a aula da forma como foi apresentada.

Foi significativo pois foi possível parar e observar sobre minha prática o que está dando certo o que tenho que mudar. Quando se trabalha com ficha de acompanhamento no processo ensino aprendizagem através de uma sequência didática dá para perceber melhor os movimentos necessários que leva o aluno a aprender.

Refletir sobre a metodologia que estou aplicando no dia a dia, o que devo continuar e o que devo rever para uma melhoria qualitativa.

Reflexão sobre a organização do meu planejamento, já realizo muitas dessas etapas só não tenho tempo de refletir sobre elas.

Me possibilitou refletir quanto a minha prática me possibilitando ampliar novos conhecimentos. Porém precisamos de maior tempo de estudos.

Foi possível refletir sobre meu trabalho diário e poder pensar em mudanças e adequações para melhorar meu trabalho e o desenvolvimento dos alunos

Auxiliou e contribuiu em minha prática docente, principalmente repensar a forma de planejar uma aula dentro dos critérios e objetivos pré-estabelecidos e assim saber onde chegar, planejando, verificando, sistematizando e avaliando de uma forma que o aluno seja o protagonista neste papel e o professor o mediador neste processo de conhecimento

Todo esse processo nos remete ao conceito de práxis apresentado por Pires (1996) com base nos escritos de Marx. Em face disso:

O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articuladora à teoria prática desenvolvida **com** e **através** de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática *eivada* de teoria. (Pires, 1996, p. 86, grifos da autora).

O movimento do pensamento dos professores partiu da prática, por meio da teorização, retorna a prática pensada e suas possibilidades de mudança, que pudemos visualizar ao entrevistar três docentes, professora 1, (1º ano A), professora 2, (3º ano C) e professora 3 (5º ano A).

Ao questionarmos sobre as contribuições da teoria para a sua prática relataram que:

Professora 1: Houve um avanço pessoal, na verdade, e acaba sendo depois profissional né, porque eu aprendi muito, estudei, planejei, depois pensei sobre a prática.

Professora 2: Sim, porque você passa a pensar sobre aquilo que você vai fazer.

Professora 3: A muitos, muitos, principalmente a questão do planejamento, a questão de você é [pensa] pensar mesmo nessa antecipação daquilo que as crianças vão trazer como resposta né, porque as vezes o que é óbvio, que você falou isso várias vezes, que aquilo que é óbvio para nós não é óbvio para as crianças e aí a gente já fica é, a gente fica feliz quando você também

percebe que você aprendeu, que aquilo que é obvio para nós, não é óbvio para eles, para elas, as crianças, isso fez muita diferença, porque toda vez que você pega o seu planejamento você fala, nossa será que, o que será que eles vão responder né, será que as crianças vão entender, o que vai vir como resposta para gente, e o que eu vou avaliar disso né

Coord. Exatamente

Professora 3: É Muito importante.

Além da elaboração de pensamento do professor, houve avanços na forma de pensar dos alunos, segundo as professoras.

Professora 1: Percebi bastante, percebi que eles se engajaram, se interessaram pelo tema e depois na avaliação eles conseguiram.

Professora 2: Percebi por que quando a gente começou, como partiu de algo que eles conheciam né que era a enquete para até chegar no infográfico, então para eles construírem esse conhecimento de que assim como a enquete coleta dados, o infográfico ele expressa esses dados.

Professora 3: Sim eu percebi avanços durante o processo nas nossas conversas né, então toda vez que eu perguntava, que eu retomava o assunto e que eu perguntava para as crianças como elas tinham entendido, elas me davam respostas, então foram respostas, a gente fez mais uma avaliação oral né, a gente não fez um registro escrito, uma avaliação escrita, porém foi um questionário, foi questões, a mesmas questões que eu fiz no início, no levantamento dos conhecimentos prévios eu fiz lá no final e aí a gente, aí eu fiz um comparativo das respostas e ali eu percebi o avanço, porque a criança que tinha respondido inicialmente que jornal era um bilhete ou era uma carta né, aí depois lá no final já tinha respondido que era para levar ééé, para levar notícias sobre o mundo, então né, já era, eu penso assim, as respostas das crianças foram bem diferentes, é que eu não estou agora aqui com aquela folha, não lembro, mas teve muitas respostas muito interessantes né de criança que falava assim nossa, mudou muito, muito, ééé, antes eu não sabia o que era um jornal, teve criança que respondeu que era anúncio, confundiu com anúncio né, depois lá no final ela já deu a resposta correta né, que o jornal servia para levar informação para as pessoas ééé', notícias e informações verdadeiras né, então também teve isso estávamos falando que a gente tem que ter cuidado né, por que a gente também trabalhou isso né, a questão de notícias que não são verdadeiras, de fake News né, tem que ter cuidado com aquilo que a gente lê, então toda vez que elas vinham falar comigo, elas falavam não professora se tá no jornal é porque é verdade, nem sempre né, então as próprias crianças já tiveram essa noção e também para que serve o gênero né, qual que é a função do gênero e aí eu penso que ficou bastante marcado para as crianças, eu acho, eu espero que não vão esquecer né [risos].

Coord. Sim

Gasparin (2012) reitera que nesse momento eleva-se o grau intelectual de compreensão sobre a prática social inicial, tanto os alunos quanto os professores obtiveram esse salto qualitativo dentro do proposto a cada grupo, possibilitando chegar à essência do objeto, esse movimento será discutido com mais profundidade no próximo capítulo.

5 O PONTO DE PARTIDA E O PONTO DE CHEGADA

No presente capítulo, apresentaremos o ponto de chegada da nossa prática social inicial que também teve como ponto de partida em como coordenador pedagógico, enquanto agente mediador, durante o processo formativo do professor, e os elementos constituintes desse processo pode ressignificar o trabalho docente com vistas à humanização e ao desenvolvimento da consciência desses professores.

Nessa pesquisa de intervenção-formativa, buscamos a transformação da realidade, a partir da reflexão, considerando os aspectos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético para análise dos dados que são apresentados nos próximos subitens.

5.1 PRÁTICA SOCIAL TRANSFORMADA

De acordo com Saviani (2024) prática social é o ponto de partida, não mais em termos sintéticos, mas de maneira pensada, cuja compreensão tanto do aluno quanto do professor se torna mais elaborada.

Gasparin (2012) compreende que a prática social final se refere à transposição do aspecto teórico para o prático, de maneira pensada, ou seja, retornamos à prática social inicial da nossa realidade aparente e, por meio do conhecimento científico, possibilitamos ao docente a reflexão e novas formas de pensar sobre o seu trabalho, os processos de ensino, de aprendizagem e de si mesmo.

De acordo com o autor,

Professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão da mesma concepção dentro da totalidade. (Gasparin, 2012, p. 139-140).

O princípio da totalidade enquanto uma das categorias da dialética nos mostra que o todo, a realidade, não pode ser entendida em partes isoladas, e, sim, em todas as formas de ser e os modos de existência do objeto. Portanto, para entender o coordenador como agente mediador, há que se considerar as relações

com o professor e com os processos de ensino e aprendizagem que envolvem a realidade escolar.

No movimento do aspecto formativo e de conscientização dos docentes, por meio da teorização, se configurou um dos elementos principais para a elevação conceitual dos seus modos de ser e de pensar a realidade.

Neste capítulo, portanto, apresentaremos a realidade concreta, a ação mental, após a teorização, superando as concepções iniciais dos docentes.

5.1.1 Das contribuições do conhecimento científico para os professores e suas expectativas a partir da teorização

Antes de adentrarmos as nossas discussões, abordaremos alguns aspectos sobre a consciência enquanto determinação fundamental de todo o movimento do processo formativo aqui apresentado.

Os estudos de Leontiev (1983) apontam que a categoria consciência é a mais difícil dentro do campo da psicologia, visto que inúmeras concepções teóricas pautadas no existencialismo, na fenomenologia, dentre outras, tentaram entender os fenômenos e processos da superfície da consciência, sem penetrar em sua estrutura interna. Segundo o autor,

Para isso é necessário que não se considere a consciência como um sujeito contemplativo do campo de onde se projetam suas imagens e conceitos e sim como o movimento interno peculiar produzido pelo movimento da atividade humana. (Leontiev, 1983, p. 9, tradução nossa).

Portanto, a análise da consciência, se dá a partir da compreensão do movimento da atividade vital humana, conforme o autor, o trabalho, e que na concepção de Marx “[...] permite desmistificar a natureza das propriedades sensitivas superiores dos objetos sociais, ao qual pertence também o homem como sujeito da consciência” (Leontiev, 1983, p.9, tradução nossa).

O estudioso acrescenta que a concepção marxista da consciência se torna uma forma qualitativamente específica da psique humana que surgiu pela primeira vez no homem nas relações sociais de trabalho, já que, para satisfazer as suas necessidades, o homem transforma a natureza e a si mesmo, por meio de atividade mediadora, que são os instrumentos.

O processo de criação destes instrumentos de trabalho, dirigem e regulam a atividade do sujeito, trata-se da materialização do pensamento em um objeto com determinada função social.

Para Leontiev (1983),

A correlação com as representações iniciais, constituem o processo da tomada de consciência das mesmas, por parte do sujeito – processo como resultado do qual eles recebem na sua cabeça, seu desdobramento, sua existência ideal. (Leontiev, 1983, p. 23, tradução nossa).

Para esse processo se realizar, o objeto aparece dentro de um contexto psíquico impresso na atividade, por exemplo, criar um instrumento para caça. Ao criar este instrumento, o homem já antecipa mentalmente o seu processo de criação e utilização, dentro de um contexto específico.

Esses atos de significação se configuram na separação da parte ideal dos objetos e a apropriação do seu significado pelo indivíduo, através da interiorização (Leontiev, 1983). Sendo assim, a consciência, além de ser um produto das relações sociais, também é produto da atividade no mundo dos objetos, transformados em imagem subjetiva na cabeça dos homens.

Em outras palavras, em uma primeira aproximação, da origem da consciência podemos descrever assim: as representações que regulam a atividade ao tomar forma no objeto, obtém sua segunda existência “objetivada”, sensível a percepção direta, como resultado deste, o sujeito de certa maneira vê sua representação no mundo exterior, ao multiplicar-se, a representação se conscientiza. (Leontiev, 1983, p. 104, tradução nossa).

Nesse processo, há que se considerar o sujeito, a atividade e o objeto em um movimento dialético e contínuo para que a imagem consciente se expresse materialmente na atividade e seja incorporada pelo sujeito.

O programa de formação apresentado e desenvolvido por nós objetivou o processo de conscientização dos docentes, tal como postula o autor:

Primeiramente, a consciência se apresenta em forma de imagem psíquica que se apresenta antes ao sujeito no mundo que o rodeia, a atividade aqui é de caráter prático, externo. Em uma etapa mais tardia a atividade chega a ser também objeto da consciência: se toma consciência das ações das demais pessoas e através delas e das próprias ações do sujeito. Essas ações acontecem via comunicação, significando as intenções do sujeito mediante a linguagem oral. Esta também constitui uma premissa para o surgimento das operações e ações internas, que se originam na mente, no “plano da

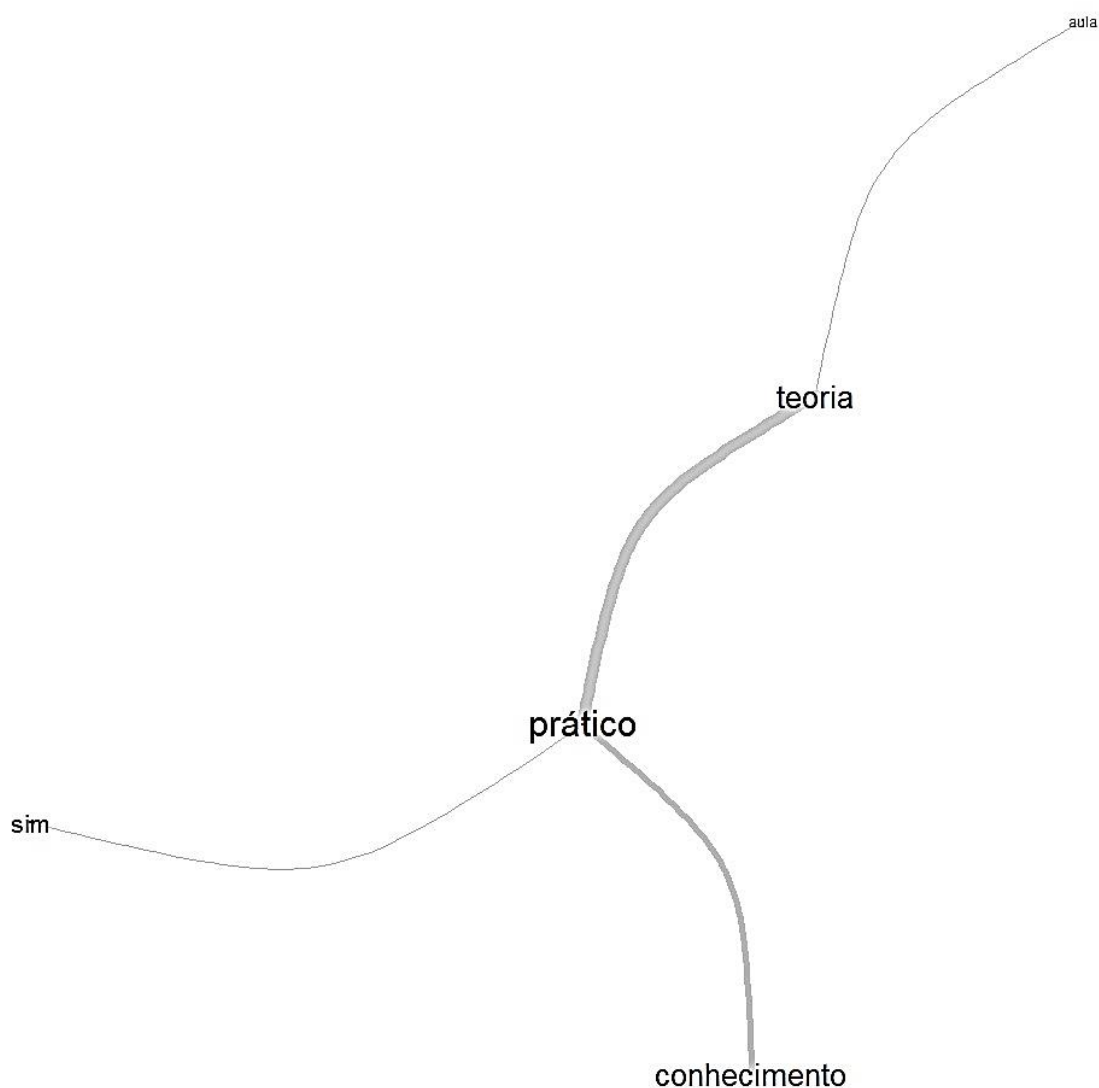
consciência". A consciência-imagem se transforma assim mesmo em consciência-atividade. (Leontiev, 1983, p. 107-108, tradução nossa).

Como observamos, o processo de conscientização não é simples, depende de um movimento dialético mediado por objetos e pelos pares, para elucidar esse movimento na pesquisa trouxemos as comparações entre o pensamento sincrético e científico acerca das contribuições do conhecimento científico, das expectativas dos docentes a partir da teorização, esse comparativo terá como ferramenta a análise de similitude, apresentando as ocorrências e a frequência das palavras e a conexão entre elas, bem como a análise das respostas em sua totalidade.

Sobre as contribuições do conhecimento científico, os dados iniciais mostraram que 100% dos docentes acreditavam que o programa de formação traria contribuições para as suas práticas.

As justificativas podem ser vistas na análise abaixo, por meio das conexões da palavra "prática" com "teoria" por um lado, que trará resultados em suas aulas e a "prática" conectada com o "conhecimento", ou seja, essa prática pode ser modificada por meio do conhecimento, porém, sem maiores aprofundamentos.

Ilustração 14 – Gráfico de similitude inicial: Contribuições do conhecimento científico para prática docente

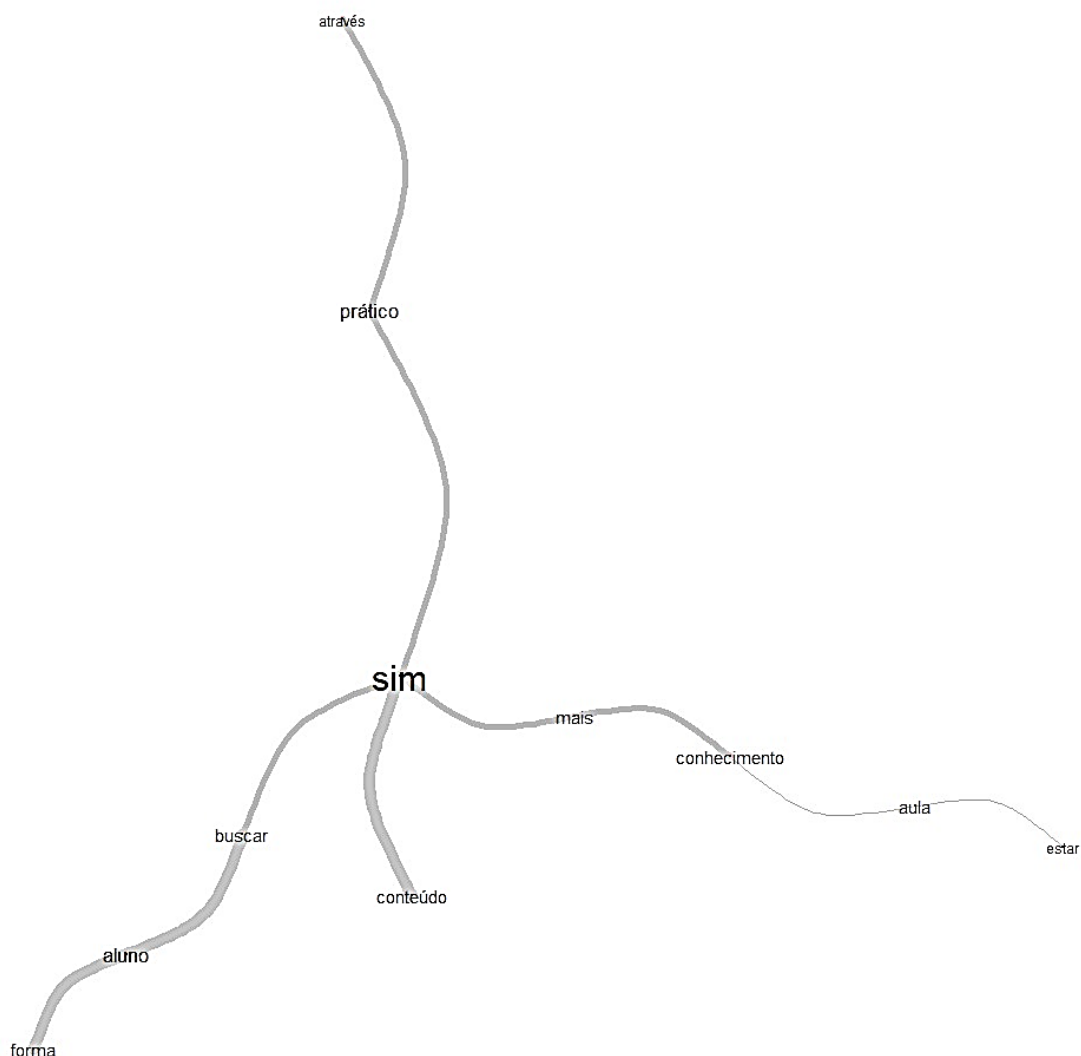


Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Essas contribuições podem ser exemplificadas por algumas falas dos docentes, no sentido de *“possibilitar uma reflexão sobre o caminho que estou a seguir”*, outros *“agregar/ampliar conhecimentos sobre a prática”*, ou *“minha sala precisa de ajuda”*, conforme destacamos, os professores se encontravam em um nível que chamamos de pré-consciência sobre as contribuições do conhecimento científico para sua prática, pois entendiam a importância deste conhecimento, mas não dispunham de elementos teóricos suficientes que subsidiassem estas afirmações, suas suposições estavam pautadas somente a partir de elementos que já estavam arraigados em seus pensamentos.

Ao longo do processo de teorização, ao retomarmos nessa mesma questão, 100% dos docentes afirmaram, com convicção, que o programa formativo trouxe muitas contribuições para a sua prática, ampliando seus conceitos e as conectividades entre eles. Notamos que estas contribuições podem ser vistas através das conexões entre as palavras “através” da “prática”, “mais” “conhecimentos” para serem utilizados na sala de “aula”, “buscar” “formas” de ensinar o “aluno” e apropriação de novos conteúdos, conforme podemos visualizar adiante:

Ilustração 15 – Gráfico de similitude final: Contribuições do conhecimento científico para prática docente



Em suma, 61% das respostas¹² justificaram que estas contribuições estão relacionadas ao processo de “*rever*”, “*refletir*” e “*pensar sobre*” a prática, 23% das respostas, justificaram que o ensino tem que ser “*intencional*”, “*significativo*” e “*sequenciado*”, 7% destacaram a importância de “*aprender com os pares*”, descritos em alguns trechos da entrevista e questionários:

Professora 3: Com toda certeza. Fez com que eu observasse melhor aquilo que já estava sendo rotineiro para mim, como as rodas de conversa, saber aquilo que meu aluno traz de conhecimento prévio, perceber se ele está assimilando da maneira que estou ensinando, dar mais movimento as aulas, buscando a forma de alcançar todos os alunos.

Professora 2: Sim, me fez refletir o quanto temos que ter apropriado dos conteúdos, para poder transmiti-lo da maneira adequada. Também buscando alcançar o maior número de alunos, com metodologias diferenciadas.

Sim, possibilitou rever a minha prática através dos estudos, compartilhando as experiências através das apresentações dos colegas.

Sim, pois através da teoria conseguimos desenvolver uma prática mais intencional e elaborada.

Sim, pensar mais nos conhecimentos prévios dos alunos, em quais dúvidas eles podem apresentar, buscar qual a real intencionalidade do conteúdo, organizando as atividades de forma sequenciada.

Nota-se claramente, nas respostas dos docentes, a reflexão sobre a prática, agora pensada, a partir dos conceitos teóricos apresentados no decorrer do processo, entre outros, a necessidade de considerar o ensino dos clássicos.

Além disso, para que a existência da escola se justifique não é necessário somente a existência do saber sistematizado, há que se viabilizar condições para que esses saberes sejam transmitidos e assimilados de maneira sequenciada

A relação dialética entre conteúdo, forma e destinatário se tornaram objeto de pensamento e reflexão dos docentes elevando seu nível de conscientização sobre a práxis educativa.

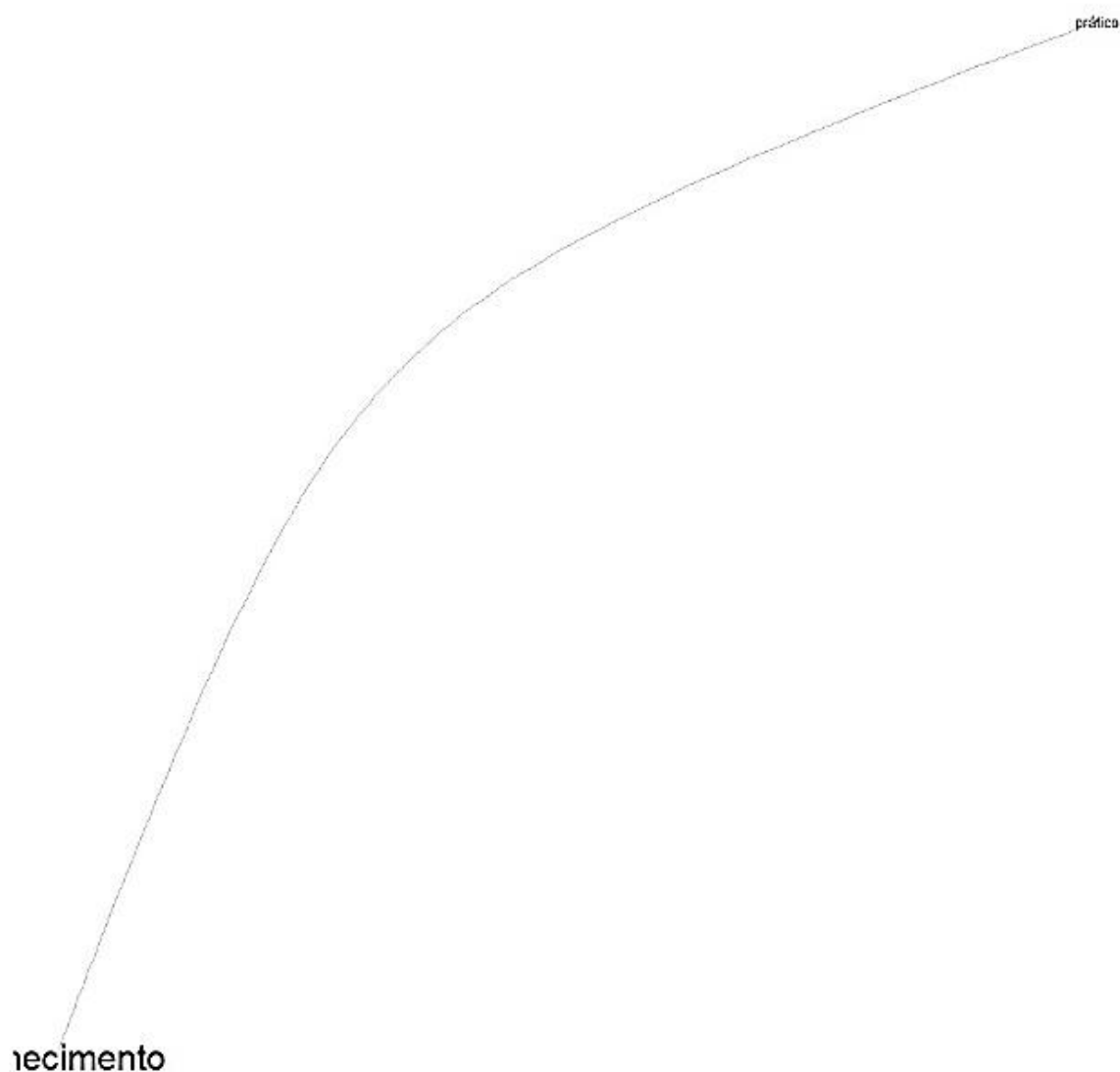
Sobre o movimento das expectativas iniciais e finais, elucidaremos na análise de similitude, interligando os dados com a tabela comparativa.

Na expectativa inicial, apreendemos apenas a conexão entre as palavras “conhecimento” e “prática”, ou seja, aprimorar a prática por meio do conhecimento,

¹² Cabe ressaltar que houve casos de uma mesma resposta manifestar-se em um ou mais elementos destacados, sendo contabilizadas mais do que uma vez.

sendo a palavra “conhecimento” aquela que mais se fez presente nas respostas dos professores.

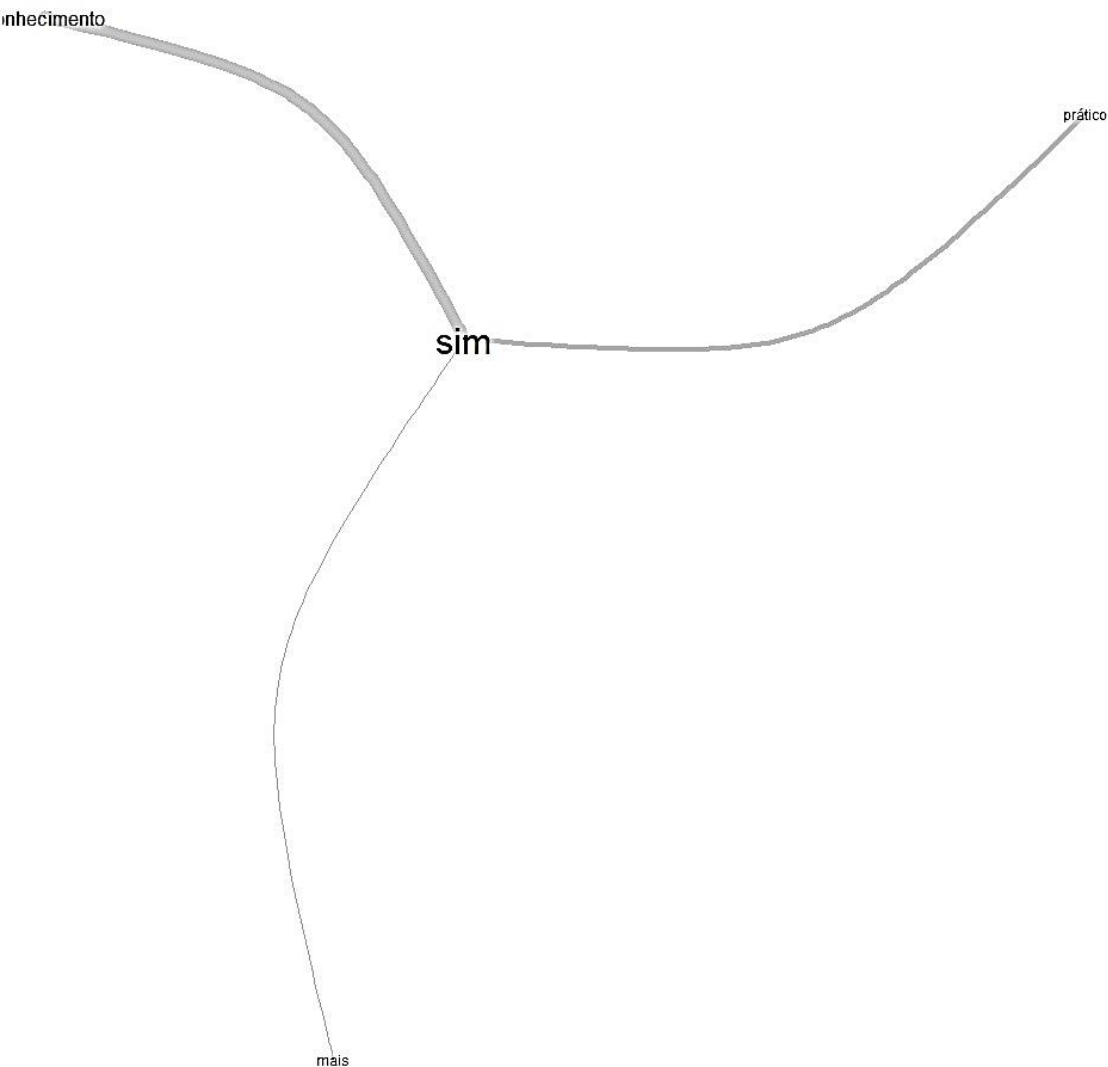
Ilustração 16 – Gráfico de similitude inicial: Expectativa inicial



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Após a teorização, os docentes afirmaram com convicção que as expectativas foram atendidas, por meio das relações e conexões entre as palavras “mais”, “conhecimento” e “prática”, conforme exposto a seguir:

Ilustração 17 – Gráfico de similitude final: As expectativas foram atendidas?



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

No quadro adiante, apresentamos tais dados de maneira mais detalhada, porém com as mesmas informações presentes nos gráficos de similitude.

Quadro 15 – Comparativo das expectativas dos docentes

Expectativa Inicial	Expectativas a partir da teorização
---------------------	-------------------------------------

80% se apropriaram dos elementos teóricos e práticos, para desenvolver o trabalho;	46% superaram e ampliaram os conhecimentos;
15% contribuirão para melhoria da prática;	15% contribuíram para a prática;
8% conhecerão a teoria apresentada.	38% ampliaram o conhecimento da teoria apresentada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ainda, 7% dos docentes relataram que as expectativas foram atendidas em partes, mas não justificaram. Diante disso, de acordo com os dados, podemos dizer que a expectativa maior dos docentes era se apropriar de elementos teóricos e práticos para melhorar o seu trabalho como se houvesse algo pronto e acabado.

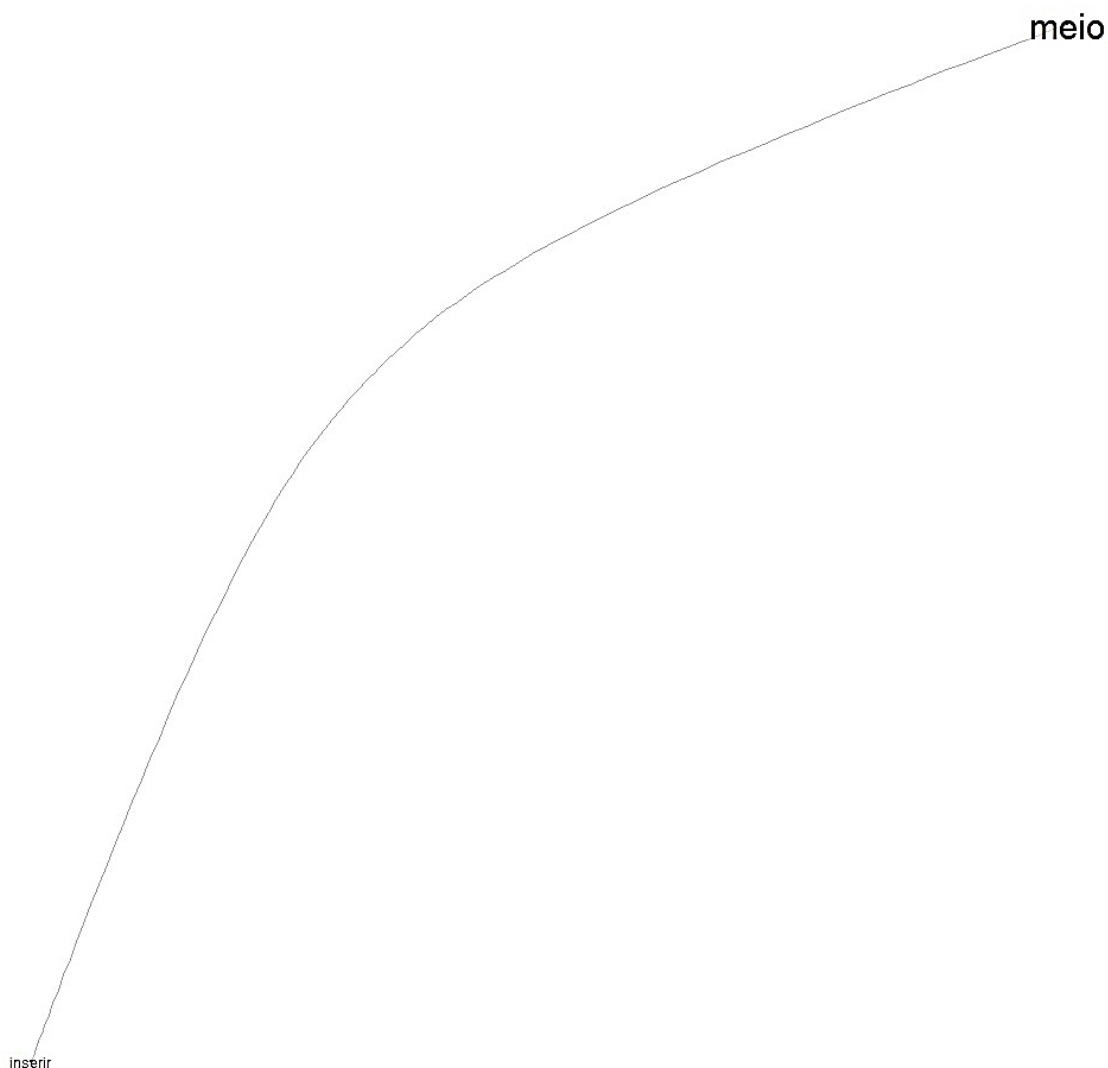
Ao final, nota-se que ampliaram conhecimentos teóricos sobre a teoria apresentada, ou seja, partimos do pressuposto de que não há uma receita pronta a ser seguida pelo professor que irá resolver todas as problemáticas no que tange aos aspectos que envolvem o ensinar e o aprender, entretanto, compreendemos que a teoria nos fornece elementos fundamentais para pensar a prática e tornar o trabalho educativo humanizador.

5.1.2 Os conhecimentos apropriados sobre a Teoria Histórico-Cultural

Neste subitem, vamos elencar quais conceitos da Teoria Histórico-Cultural foram apropriados pelos docentes. Para tanto, elaboramos um comparativo entre o que chamamos de conhecimentos prévios no início do processo e os conhecimentos científicos apropriados ao término do processo formativo.

Em termos gerais, os conhecimentos que os docentes dispunham de início se resumiam na conexão entre as palavras “inserir” e “meio”, considerando o meio social como aspecto de maior relevância.

Ilustração 18 – Gráfico de similitude inicial: Conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural

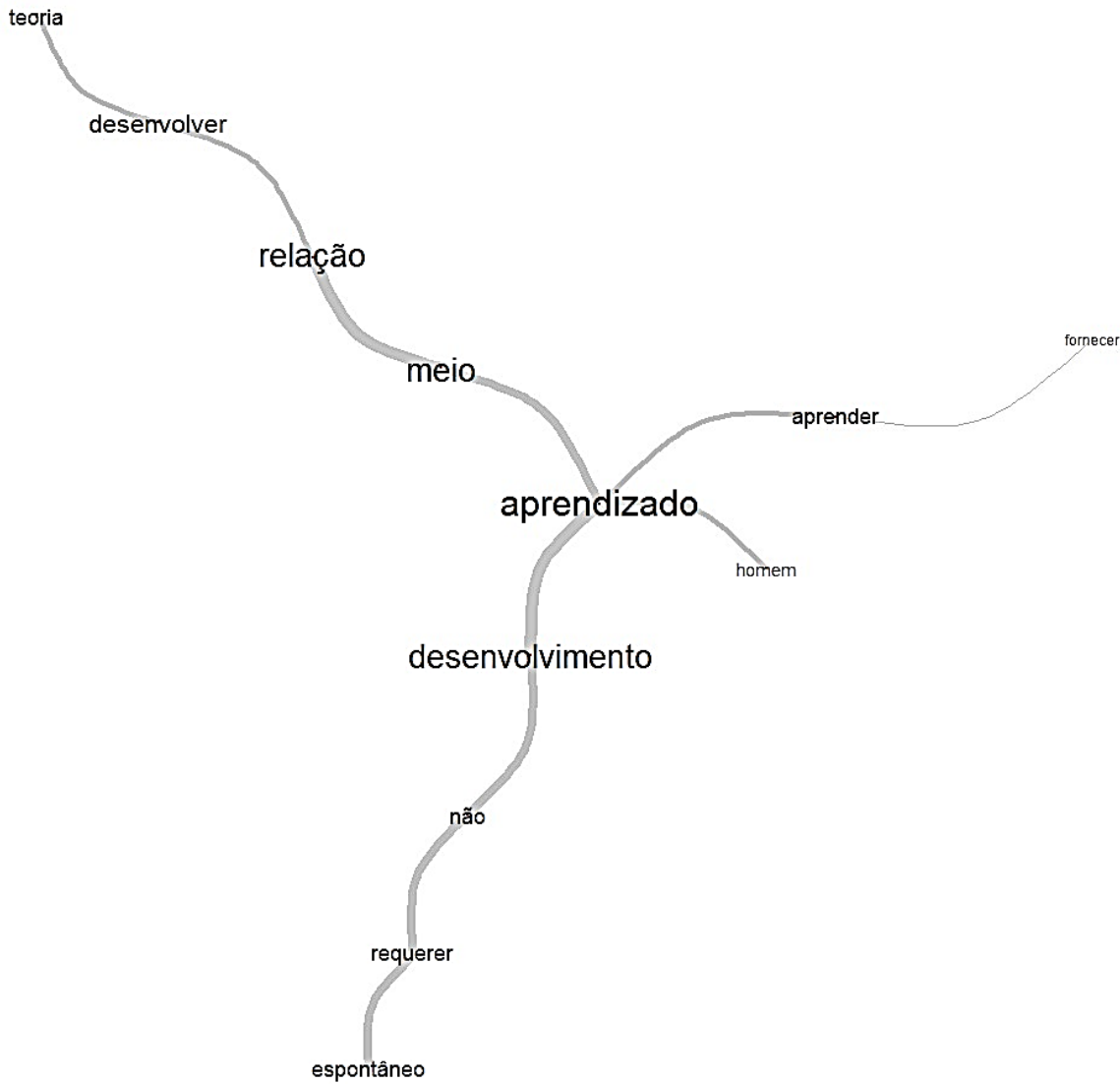


Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEQ, 2024.

Nos conhecimentos apropriados, notamos a ampliação dos conceitos relacionados à Teoria Histórico-Cultural, o “aprendizado” se torna central como “meio” de “desenvolvimento” do sujeito nas “relações” como forma de “aprender”, com o par mais desenvolvido (homem) e com o “meio”, levando em conta a superação dos conceitos “espontâneos”.

Em suma, os docentes compreenderam que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, por meio da apropriação dos elementos culturais no decurso das relações humanas e, com isso, ocorre a superação dos conceitos espontâneos.

Ilustração 19 – Gráfico de similitude final: Conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

No quadro também observamos avanços qualitativos em relação aos conhecimentos acerca da Teoria Histórico-Cultural:

Quadro – 16 Comparativo entre os conhecimentos sobre a Teoria Histórico – Cultural

Conhecimentos prévios	Conhecimentos científicos
40% conceitos rasos relacionados à <i>“aprendizagem”, “desenvolvimento”</i> ou <i>“as relações do homem com o meio”</i> ;	62% <i>o aprendizado impulsiona o desenvolvimento por meio das relações sociais</i> ;
24% conceitos que podem se relacionar com a teoria, mas de maneira superficial, <i>“prática educativa”, “história da cultura brasileira”, “pessoa humana”</i> ;	32% <i>“o ser humano aprende com o par mais desenvolvido” ou “entender o desenvolvimento humano”</i> ;
36% <i>“Conhece pouco” ou “desconhece”</i> .	15% <i>atividade consciente do homem que o difere dos animais</i> .

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os conhecimentos iniciais dos professores podem ser comparados com os conceitos espontâneos, estudados por Vigotski (1998), todavia, estes não fazem parte do cotidiano dos docentes, é fruto de uma bagagem de conhecimentos que fazem parte do seu processo de formação inicial ou continuada. Já os conhecimentos científicos são aqueles que superaram por incorporação os conhecimentos prévios a partir da abstração.

Considerando a prática social inicial e implicações da apropriação dos conceitos que envolvem a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que aqueles docentes que estabeleceram poucas relações com a teoria, se encontravam no que Vigotski (1998) denominou de nível de pensamento por complexos, no qual o docente se fixou em uma palavra e a associou com a teoria, porém, de maneira inconsciente, se configurando ao que denominamos de pré-consciência, já que ainda não houve uma ação reflexiva sobre a situação.

Já os docentes que pouco conheciam ou desconheciam a teoria se enquadraram em um nível de pensamento denominado por Vigotski (1998) de sincretismo, no qual os conceitos se encontram em seus pensamentos de maneira desorganizada e sem fundamento, tendo em vista que pouco ou nada se recordavam da teoria estudada, estabelecendo relações elementares com conhecimentos anteriores.

Já ao final do processo formativo, houve um avanço significativo em nível de conceitualização sobre a teoria, todos os docentes conseguiram se apropriar dos conceitos básicos de forma mais elaborada, o que nos faz compreender que, do nível de pensamento por complexos, houve um salto qualitativo para o que Vigotski (1998) pontua como pseudoconceitos, no qual os professores apreenderam os elementos principais sobre a teoria, denotando que o verdadeiro avanço para um nível de pensamento por conceitos demanda mais tempo de estudos.

O grupo que conhece pouco ou desconhece se enquadraram, segundo nossa compreensão, no plano do pensamento sincrético, pois avançaram em nível conceitual, porém, suas respostas não estavam tão elaboradas quanto as do primeiro grupo.

Cumprе enfatizar que o processo de formação de conceitos não é o mesmo para todos, depende das condições internas e externas do sujeito e as mediações oportunizadas, o que nos permite afirmar que um avanço para o pensamento por complexos, ainda que em grau inicial e elementar, possibilita o estabelecimento de conexões entre os conceitos da teoria estudada.

Nesse contexto, o processo de desenvolvimento de conceitos acontece de maneira dialética em cada período de desenvolvimento em que se encontram os indivíduos. Os estudos de Vigotski (1998) esteve voltado para o nível de pensamento infantil, entretanto, os professores também passaram por esse processo.

Considerando os conceitos teóricos estudados, assunto que será discutido no subitem 5.1.5, para que possamos compreender a importância do aspecto formativo tendo o coordenador pedagógico como mediador na ressignificação do trabalho docente por meio da ação de estudo conceitual que incide no processo de desenvolvimento do pensamento dos sujeitos.

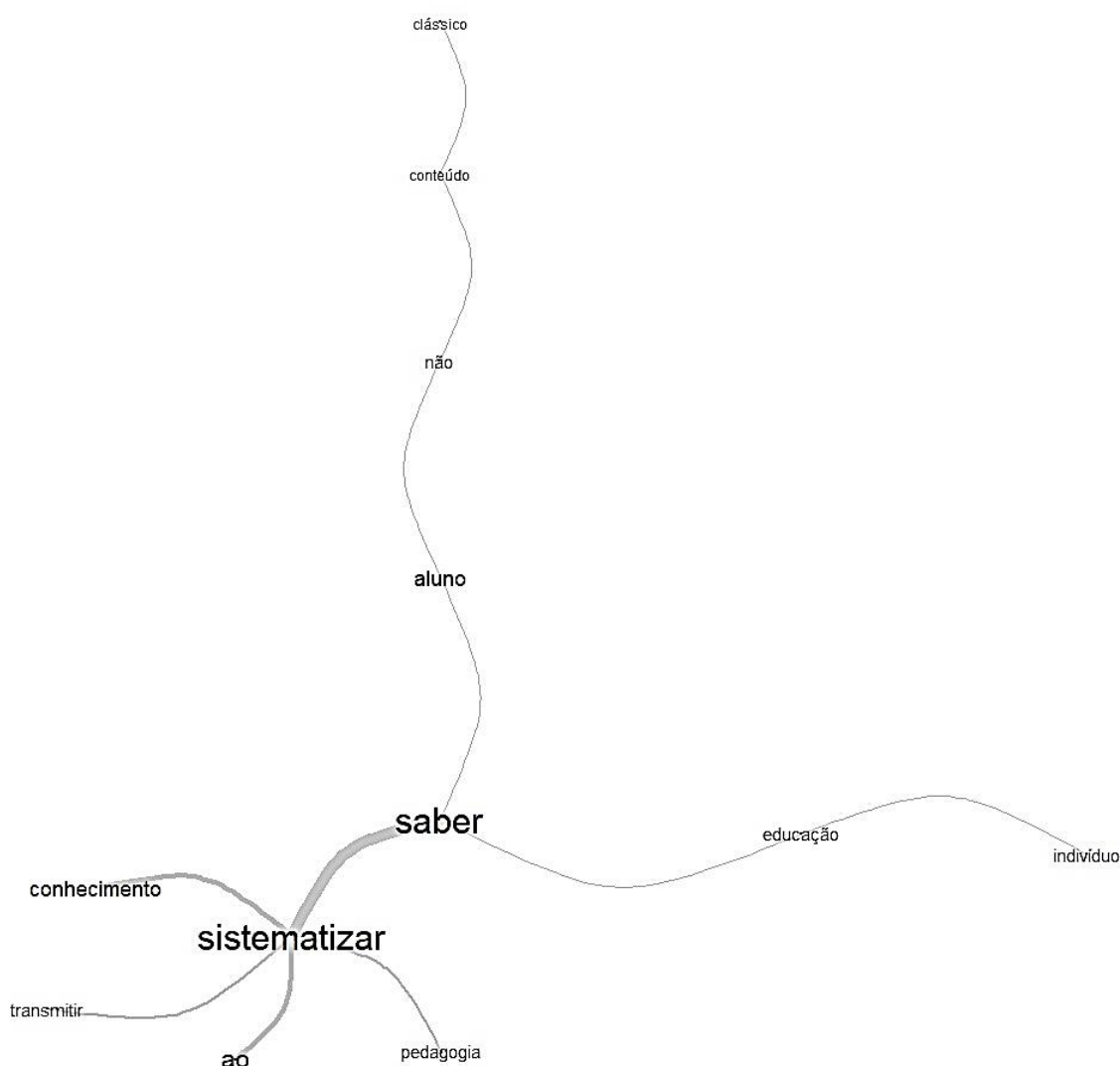
5.1.3 Os conhecimentos apropriados sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

Para os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizamos o mesmo comparativo como análise entre os conhecimentos prévios no início do processo formativo e os conhecimentos científicos apropriados ao término do processo.

No momento inicial, o gráfico de similitude mostra que não houve uma quantidade de palavras, que se repetiam, suficientes que permitiam a conexão.

Após a teorização os conhecimentos dos docentes se ampliaram e várias conexões emergiram da palavra “sistematizar”, sistematizar o saber por meio dos conteúdos “clássicos”, sistematizar o “conhecimento”, sistematizar o saber por meio da “educação” do “indivíduo”, além das relações da palavra “sistematizar” com “pedagogia” e “transmitir”, conforme podemos observar:

Ilustração 20 – Gráfico de similitude final: Conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

No quadro também observamos estes avanços qualitativos em relação à Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 17 – Comparativo entre os conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

Conhecimentos prévios	Conhecimentos científicos
32% conceitos rasos relacionados a <i>“transformação da sociedade”, “acesso ao conhecimento através do científico”, “formar pessoas para viver em sociedade”, etc.</i>	31% possibilitar ao aluno o saber sistematizado, intencional e sequenciado por meio dos conhecimentos científicos;
24% conceitos que podem se relacionar com a teoria, mas de maneira superficial, <i>“viver em sociedade”, “Saviani”</i> .	56% a escola humaniza os indivíduos por meio dos saberes sistematizados ou pelo ensino dos conteúdos clássicos;
52% <i>“Conhece pouco”, “não se recorda”, “tem que estudar”</i> ou <i>“desconhece”</i> .	15% <i>“a realidade é compreendida pelo contexto social”</i> ou <i>“o construtivismo e suas fases”</i> .

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Aqui notamos que também houve um avanço significativo em termos de conceitualização, os docentes que apresentaram conceitos rasos ou que podem se relacionar com a teoria, encontravam-se em um nível de pensamento por complexos em seu estágio inicial, os professores relacionaram algumas palavras com a teoria, mas não estabeleceram conexões mais profundas, em um nível de pensamento por complexos, possuindo um pensamento coerente, porém, sem reflexão sobre.

O grupo que desconhece ou conhece pouco a teoria, se encontrava no nível de pensamento sincrético (Vigotski, 1998), pois buscou elementos aleatórios para justificar as suas respostas.

Após o momento formativo, a maior parte dos docentes apresentaram respostas mais elaboradas para demonstrar o que aprendeu sobre a teoria, se apropriando dos conceitos básicos, a partir do processo formativo, avançando em seu nível de elaboração conceitual, denominado pseudoconceitos, conforme já

salientamos, para se concretizar um nível de pensamento conceitual mais elaborado e complexo demandaria mais tempo de estudos.

Houve um grupo que ainda permaneceu no plano da forma de pensamento por complexos, neste caso, complexo de coleções, relacionando as respostas com as teorias construtivistas, fato que nos mostra o quanto essas teorias estiveram presentes na escola e influenciaram na formação dos professores de maneira significativa.

Outro aspecto que nos chamou atenção é que o grupo que desconhece ou conhece pouco sobre a Pedagogia Histórico-Crítica é maior que o grupo que desconhece ou conhece pouco a Teoria Histórico-Cultural, isso revela mais uma vez do quanto foi impossibilitado ao docente se apropriar desse corpo teórico em sua formação inicial e continuada.

Saviani (2012) acrescenta que, neste cenário que vivemos até então, a educação é tida como primordial a todos e ao mesmo tempo, nem todos possuem acesso de maneira igualitária, retardando que esse conhecimento chegue a todas as camadas populares, com isso se prolongam cada vez mais as desigualdades. Tal assertiva também se aplica em termos de acesso aos conhecimentos teóricos sobre a teoria estudada, por parte dos docentes ao longo do seu processo formativo.

Além disso, o autor destaca que existem cinco saberes que o professor deve dominar e integrar a sua formação. São eles: o saber atitudinal, que tem a ver com atitudes, posturas, domínio de comportamentos adequados à prática educativa.

O saber crítico-contextual “espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação” (Saviani, 2023, p. 20), ou seja, conhecer o contexto no qual se desenvolve o trabalho educativo. Esse tipo de saber raramente é apropriado pelo docente, muitos têm contato com ele apenas na pós-graduação.

Os saberes específicos têm a ver com os conhecimentos relativos às disciplinas que irá ministrar, além dos conhecimentos teóricos, artísticos, filosóficos que também precisam ser transmitidos aos educandos, e, nesse ponto, percebemos que a formação docente pouco tem possibilitado este tipo de conhecimentos para os professores e suas práticas acabam sendo mecânicas, espontâneas e alienadas.

O saber pedagógico, desrespeito às teorias educacionais que permeiam o trabalho educativo, “[...] esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do

professor” (Saviani, 2023, p.21), essa possibilidade de escolha também não acontece, já que os materiais didáticos vêm prontos, a partir de uma base teórica definida pelo sistema de ensino, cabendo aos professores conduzirem suas aulas da maneira que está posta, sem refletir sobre esses aspectos.

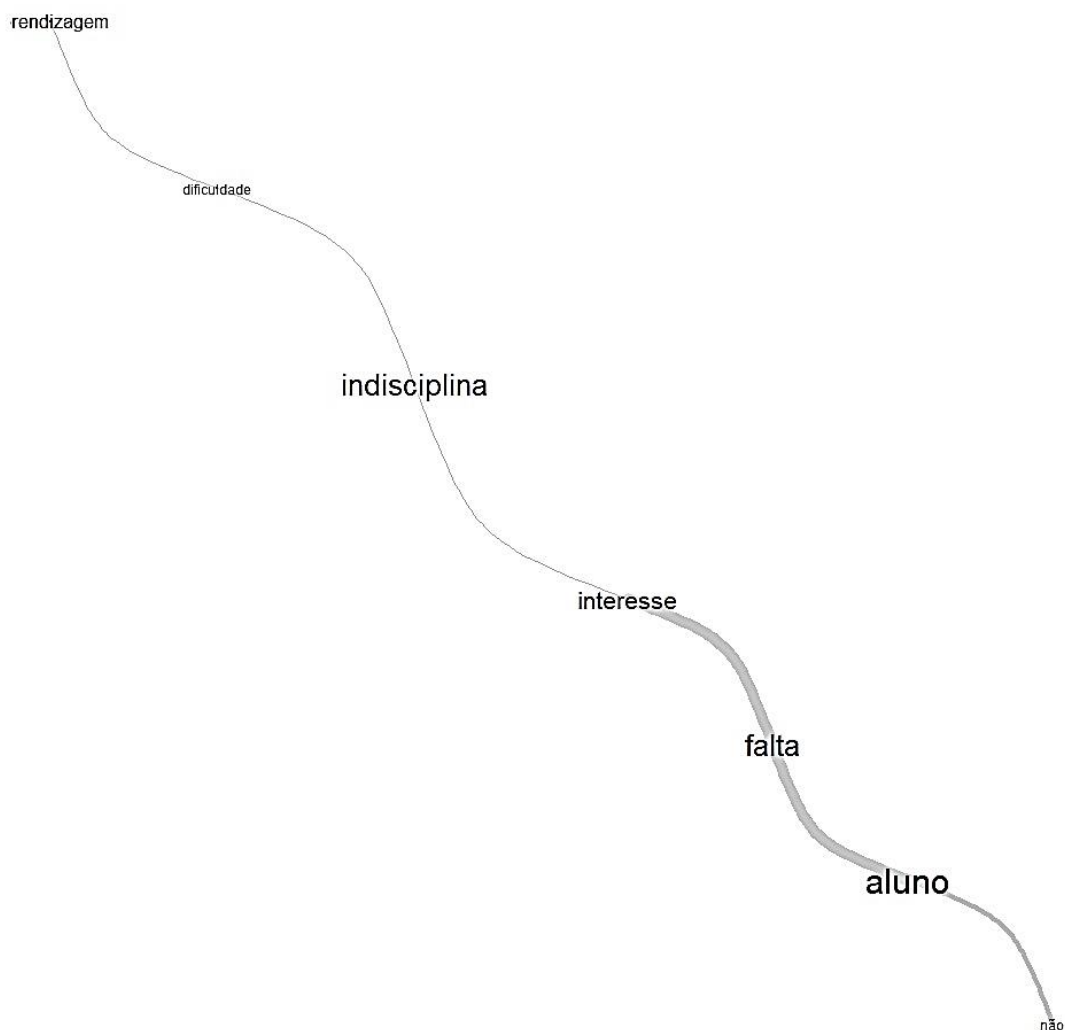
O último saber, Saviani (2023) chama de saber-curricular, tem relação com o domínio das técnicas metodológicas de ensino, envolve o “como” ensinar de maneira que os alunos se apropriem dos conteúdos propostos.

Pelas respostas iniciais dos docentes notamos, que tanto o aspecto de formação inicial quanto continuada não abordaram com profundidade todos esses saberes necessários aos docentes e aqueles que os conhecem é de maneira sincrética e sem uma reflexão sistemática.

5.1.4 Os problemas na prática pedagógica e a ação docente a partir da teorização

A princípio, os docentes assinalaram que suas maiores dificuldades, naquele momento, estavam relacionadas ao aprendizado dos alunos tais como *“falta de atenção”* e *“interesse dos alunos”*, *“diferentes níveis de aprendizagem dos alunos”*, *“dificuldades de aprendizagem dos alunos”*, como podemos observar no gráfico de similitude:

Ilustração 21 – Gráfico de similitude inicial: Maiores dificuldades



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Desse modo, a dificuldade no aprendizado, ou a ausência dele, estava relacionada somente ao aluno, pela sua falta de interesse e indisciplina. Estes problemas não estavam sendo vistos em sua totalidade e nem envolvendo as múltiplas determinações, do sujeito aluno, sua realidade histórica, seu contexto social, suas condições de acesso e permanência na escola, seus aspectos físicos, biológicos, emocionais etc.

Além do mais, há que se considerar as determinações que envolvem o objeto, que a princípio era o aprender e passou a ter relações com o como se dá o processo de aprendizagem dos conteúdos dispostos, a acessibilidade desse

conteúdo, a forma como está sendo transmitido, a significação e apropriação pelo aluno, os recursos envolvidos etc.

As dificuldades postas pelos professores estavam sendo vistas apenas em sua aparência concreta, sem considerar a sua totalidade, sendo que,

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criticidade e imaginação. (Paulo Netto, 2011, p.25).

O programa de formação, desenvolvido por nós, visou a ampliação da consciência dos professores, pela via da apropriação do conhecimento teórico, a fim de que, a partir da sua realidade aparente “*aprendizagem dos alunos*”, os professores pudessem compreender a sua essência a partir das abstrações, tendo o coordenador pedagógico como agente mediador desse processo.

Nesse momento inicial, consideramos que os docentes estavam em um nível de pré-consciência, Saviani (2021) chama de consciência espontânea ou irrefletida que é “[...] a negação da reflexão, mas é a afirmação da possibilidade da reflexão” (p. 303), nesse caso, o sujeito percebe os fenômenos, “*dificuldades de aprendizagem dos alunos*”, mas não os toma como objeto de análise.

Após os estudos teóricos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, os professores começaram a refletir que, para além das “*dificuldades de aprendizagem*” pontuadas por eles, várias determinações estão envolvidas e que não estão dissociadas do “ensinar”.

A partir disso, as reflexões teóricas possibilitaram aos professores que extraíssem do seu objeto “*aprendizagem dos alunos*” a determinação que envolve o ensinar durante o movimento das contradições presentes no aprender, tal como apregoa o método Materialista Histórico-Dialético, referencial metodológico desta tese.

Segundo Martins (2018), o conteúdo, no nosso caso de ensino, delimita a forma, como ensinar e a forma delimita o conteúdo, e ambos não são indissociáveis, esta é uma das determinações que os professores apreenderam durante o processo formativo, emergindo a necessidade de materializar um plano de ensino, com base nos materiais didáticos disponíveis, a partir da reflexão teórica.

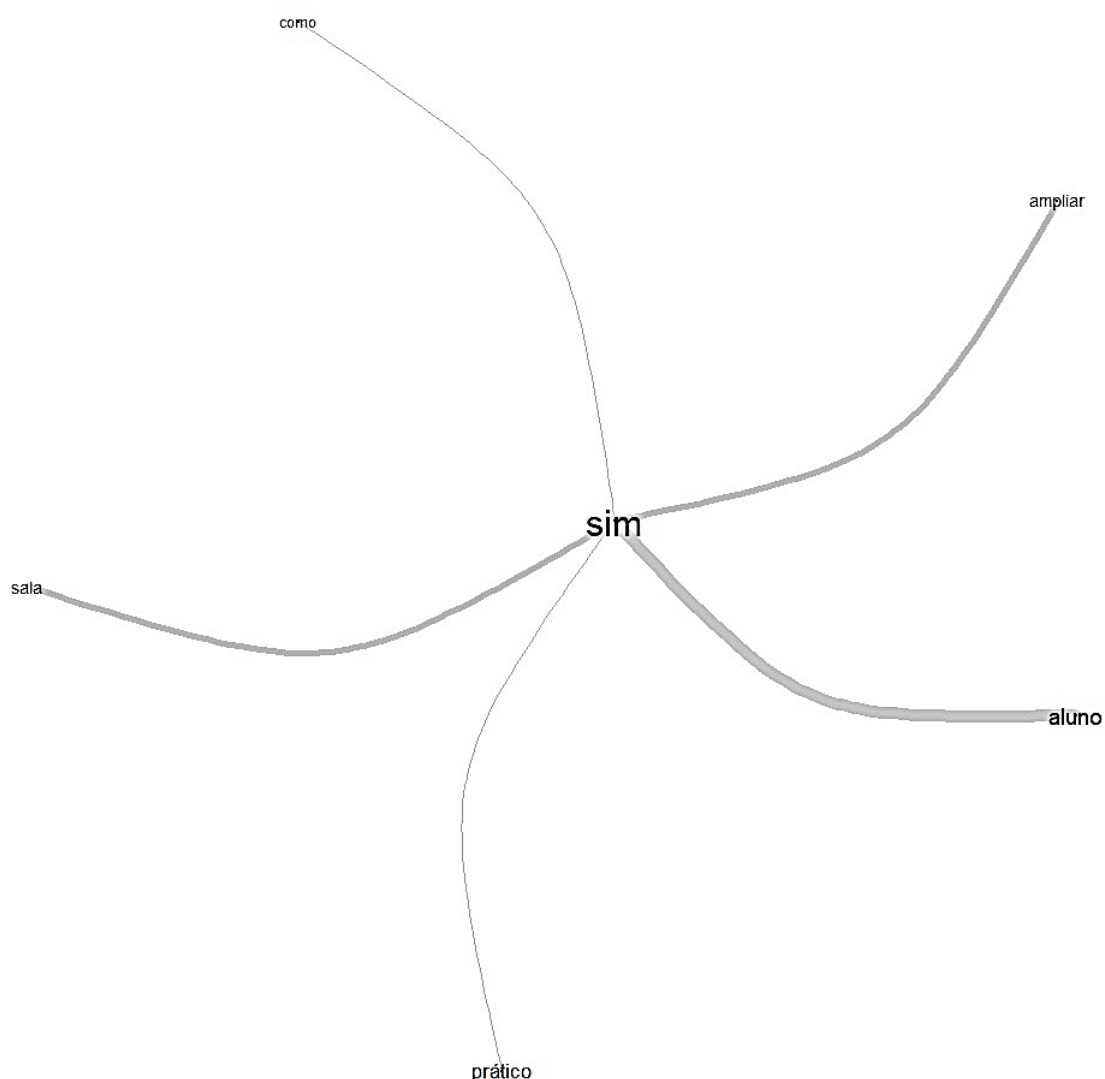
Possibilidades metodológicas que, de fato, viabilize ao aluno a apropriação dos conceitos pretendidos, levando em conta que é a qualidade da mediação entre sujeito e objeto que vai suscitar a transformação do pensamento.

Ora, haja vista que a mediação aponta na direção da forma na qualidade de expediente/interposição que provoca transformação, há que se reconhecer que a análise da forma demanda, necessariamente, a análise do seu conteúdo. (Martins, 2018, p.85).

Quando questionados sobre as contribuições da teoria para lidar com as dificuldades em sala de aula, o foco já não era mais o aprender do aluno e sim o “o que” e “como” ensinar, pautados em uma perspectiva teórica que nos fornece elementos para a compreensão, reflexão e análise deste processo.

Os docentes passaram a refletir sobre seu objeto a partir das conexões entre como ampliar a prática na sala de aula de modo que esse conhecimento seja humanizador para o aluno, observados no gráfico de similitude abaixo:

Ilustração 22 – Gráfico de similitude final: Contribuições da teoria para a prática



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Todos os docentes afirmaram que sim, houve contribuições para as suas dificuldades na sala de aula. Destes, 46% relataram contribuições em termos de mediação junto ao aluno, sintetizadas em algumas respostas que elencamos adiante:

Sim a teoria dos autores contribuiu para entender melhor o aluno na sala de aula.

Sim. Quando permiti fazer as relações do conceito aprendido com as dificuldades do aluno e retomar o que não deu certo.

Sim, ampliando a visão, da maneira como podemos abordar/alcançar os alunos.

Martins (2018), pautada em Saviani (2012), destaca a necessidade em captar “o aluno empírico” e o “aluno concreto” (Martins, 2018, p.92), ou seja, o que o aluno mostra imediatamente observável e suas relações com o percurso escolar e o que pode vir a ser a partir da ação do professor, enquanto agente mediador e par mais desenvolvido, conforme aponta Vigotski (2014, p. 113) “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”.

Por defender que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento há que se considerar o estado do desenvolvimento mental da criança que “[...] só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2014, p. 113, grifos do autor), o primeiro se refere aos aprendizados já consolidados pela criança e o segundo, o que ela vai se apropriar a partir da mediação do par mais desenvolvido, no caso o professor.

Entendendo que a mediação não é uma ponte entre professor e aluno, mas, sim, todos os meios que o professor vai dispor, considerando os aspectos de ensinar e aprender, de modo que, ao se apropriar desse conhecimento, o aluno seja capaz de transformar suas formas de pensar em relação à sua prática social inicial e, ao transformar seu pensamento, transforma a si mesmo.

Outras 46% das respostas denotam que as contribuições estavam pautadas na reflexão sobre a prática, conforme observamos em algumas respostas do questionário e da entrevista:

Com toda certeza. Fazendo com que eu melhore na minha prática e os alunos consigam assimilar melhor o conteúdo.

Muitoooooooo. Aprendi a refletir a prática pedagógica.

Sim, para refletir sobre o trabalho feito no cotidiano da sala de aula como melhorar meu trabalho como docente.

Professora 2: Foi bastante positivo, contribuiu bastante para nossa prática até porque a gente passa a pensar naquilo que a gente faz no cotidiano, na sala de aula.

Entendemos esta reflexão sobre a prática a partir do conceito de práxis em Vazquez (1977, p. 185-186), ou seja, “como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela”, se trata de uma atividade ligada a um objetivo cujo cumprimento exige conhecimento, não se trata de qualquer

atividade, mas daquela planejada, intencional, que vai possibilitar uma transformação na realidade pretendida (Abrantes, 2018).

A referência educativa da produção do ser humano da *práxis* não se caracteriza como um modelo ideal a ser atingido ou não pelo indivíduo para classificá-lo, mas refere-se ao reconhecimento de que historicamente se produziu possibilidades objetivas de vinculação complexa com a realidade de modo a ser possível compreendê-la em sua dinamicidade histórica, para além das aparências e das relações imediatas, orientando práticas superadoras do existente. (Abrantes, 2018, p.101, grifos do autor).

Segundo o autor, a *práxis* tem a ver com as abstrações teóricas que possibilitaram ao professor pensar sobre sua prática.

Prosseguindo à análise, 31% das respostas se referiram às contribuições em termos de ampliar os conhecimentos, conforme observamos:

Sim, pois amplia a prática pedagógica.

Sim, ampliando a visão, da maneira como podemos abordar/alcançar os alunos.

Sim, para refletir sobre o trabalho feito no cotidiano da sala de aula, como melhorar meu trabalho como docente.

Para que o professor desenvolva as máximas possibilidades de aprendizagem nos alunos, ele precisa estar munido desse conhecimento, principalmente teórico, para superar práticas espontaneístas e mecanicistas com vistas à uma prática histórico-crítica, ou seja,

[...] o professor tem de ter uma grande cultura para formar as novas gerações. Ele tem de conhecer a sociedade. Se ele não tem o domínio de uma visão histórica, de como a sociedade surgiu, se desenvolveu, e de quais tendências ela tem de transformação, que é aquilo que o marxismo procura analisar, como ele vai formar as novas gerações? (Saviani, 2021, p. 317).

Aqui cabe a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores, em quais condições e como ela acontece. Por meio da colocação de uma docente durante a entrevista, podemos dizer que essa formação inicial tem acontecido de forma aligeirada e as formações continuadas não têm atendido às demandas que envolvem os processos de ensinar e aprender na escola, ressaltando, ainda, a importância do trabalho coletivo e das formações em serviço.

Coord.: Comente sua opinião sobre os encontros de formação no ATPC., o que você achou?

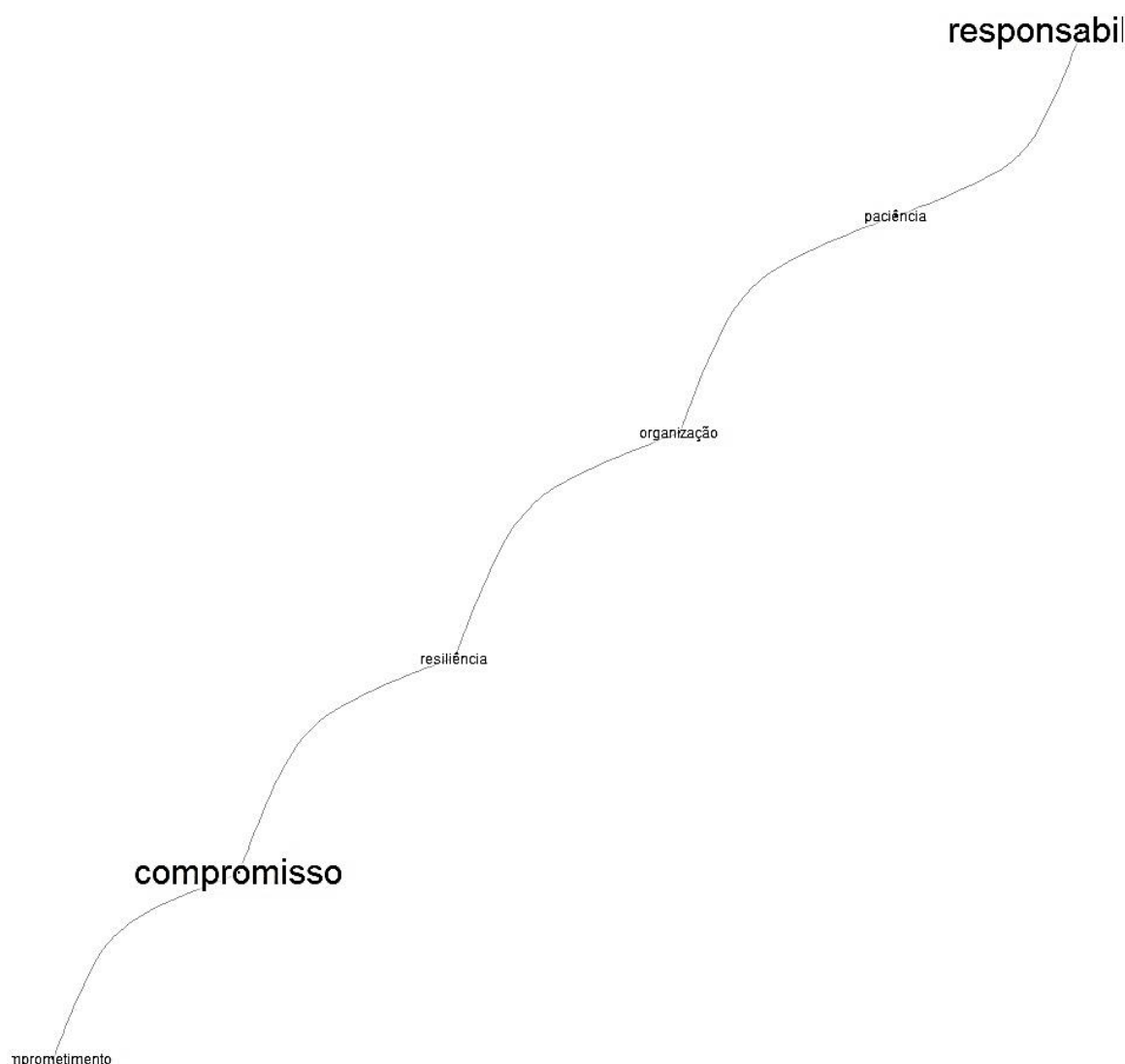
Professora 3: Os encontros nossos nos ATPC?

Coord.: Isso os textos, tudo que a gente estudou.

Professora 3: Eu achei muito importante, porque a gente, é o momento que a gente tem para poder estudar e poder reviver também algumas coisas que a gente vai estudando, só que a gente não tem esse tempo de ficar lendo né e junto no grupo, faz diferença, e precisa ter a formação né a gente tem que estar estudando o tempo todo só que sozinha é mais difícil né, aí quando a gente tá no grupo faz toda a diferença, é muito importante a troca de experiência né, então assim, eu avalio muito positivo.

Outro ponto a destacar se refere às características de um bom professor, que de início, também estavam pautados em nível denominado por nós de pré-consciente, ou, nas palavras de Saviani (2023), “consciência espontânea”, pois, para ser um bom professor, consideraram apenas atributos afetivos tais como, “*atencioso*”, “*paciente*”, “*esperançoso*” ou “*ter compromisso*”, “*ser ético*”, “*assíduo*”, “*organizado*”, etc., como podemos visualizar no gráfico de similitude, sendo que “*responsabilidade*” e “*compromisso*” foram as palavras mais citadas pelos docentes:

Ilustração 23 – Gráfico de similitude inicial: Características de um bom professor

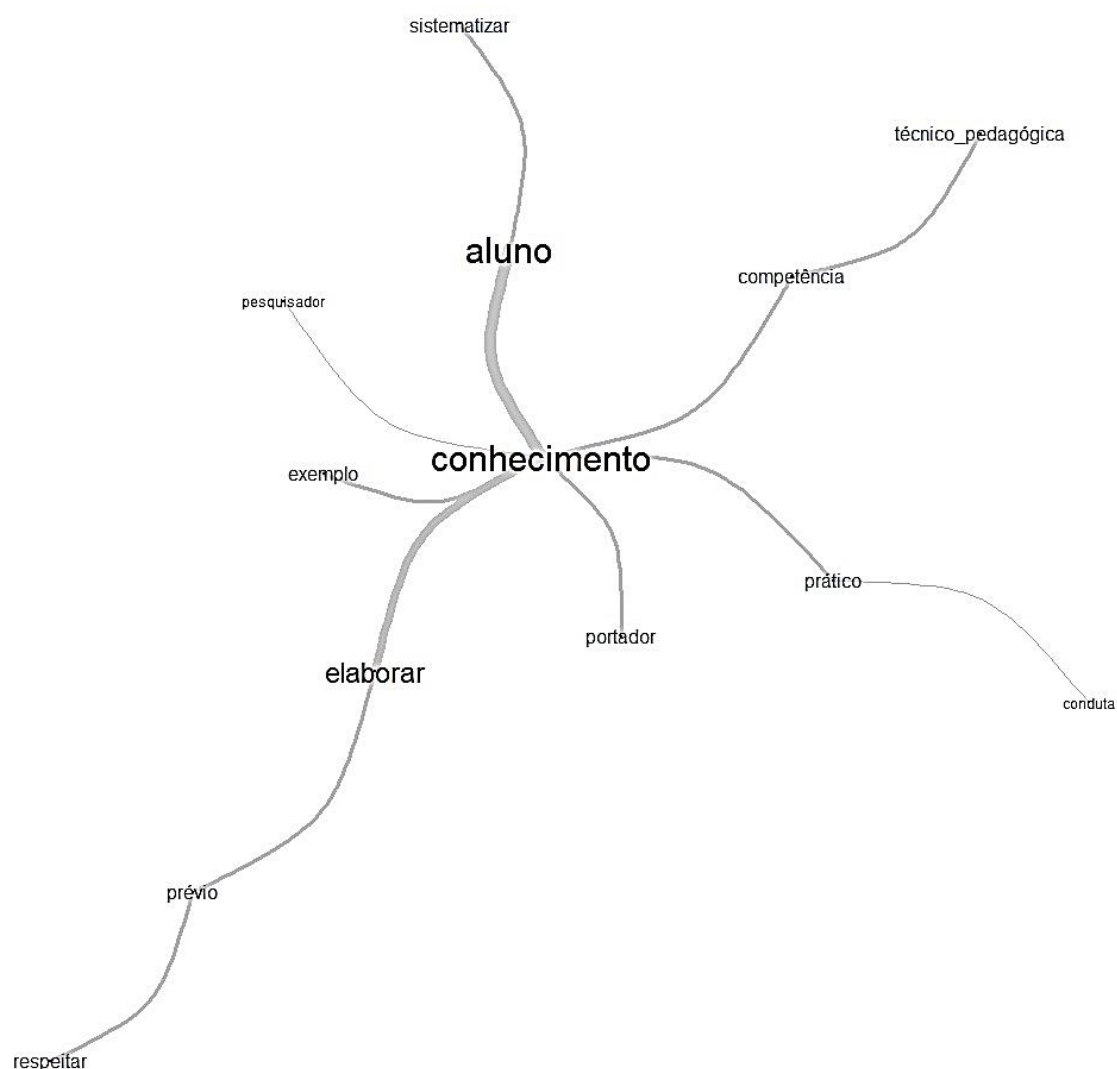


Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

As características de um bom professor envolviam apenas os aspectos do “saber atitudinal” (Saviani, 2023), desconsiderando os demais saberes que devem compor a constituição de um bom professor, conforme já destacamos.

Transcorrido todo programa formativo, retomamos esta questão, de quais são as características de um bom professor, na prática social final e constatamos que os professores conseguiram apreender os saberes que os compõem enquanto docente, superando as características atitudinais, mas não deixando de considerá-las, como podemos observar:

Ilustração 24 – Gráfico de similitude final: Características de um bom professor



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

As características de um bom professor têm como aspecto central o “conhecimento” elaborado que precisa ser transmitido ao “aluno”, abrangendo todos os saberes discutidos por Saviani (2023).

Os saberes atitudinais foram citados, porém, essas características não se resumem a esses saberes:

Flexível e responsável.

Postura adequada. Bons exemplos de conduta.

Pesquisador e humano.

Sujeito humanizado e construtivo.

Além dos saberes atitudinais, também foram considerados os saberes específicos:

Portador do conhecimento humanizador. Ter competência técnico-pedagógica Ser exemplo de conduta para o aluno.

Respeita os conhecimentos prévios dos alunos, possui conhecimentos elaborados e socializa na aula.

Ter domínio do conteúdo, saber o que, e para que está ensinando.

Respeitar o conhecimento prévio dos alunos, pegando sempre como ponto de partida.

Competência Técnico- pedagógica Portador dos conhecimentos elaborados.

Ser um professor que trabalha de forma coletiva. Possuir os conhecimentos elaborados e socializados e colocá-los em prática.

Pontuaram também a importância do saber pedagógico:

Pesquisador e humano.

Ter competência técnico-pedagógica Ser exemplo de conduta para o aluno.

Pesquisador, humano e estratégico.

Por fim, os saberes didático-curriculares:

Ser capaz de observar os alunos e tirar o que eles têm de melhor. Trabalhar de forma sistematizada.

Mediador.

Que tenha uma prática elaborada e que consiga levar em consideração os conhecimentos de seus alunos para a transmissão do conhecimento.

Competência Técnico- pedagógica portador dos conhecimentos elaborados.

Ter competência técnico-pedagógica. Ser exemplo de conduta para o aluno.

Que leve em consideração os conhecimentos científicos e faça uma associação entre teoria e prática.

Mediador, criativo.

Os professores se concentraram, principalmente, nos conhecimentos que envolvem o “o que” e “como” ensinar, incorporaram por superação os saberes atitudinais, que eram os únicos aspectos pontuados na prática social inicial, entretanto não pontuaram nenhum aspecto acerca do saber crítico-contextual.

Acreditamos que isso se dá pelo fato da aceitação da estrutura social tal como é posta e uma ausência de reflexão sobre como ocorrem essas influências na constituição do professor, considerado por nós uma lacuna, a qual não foi possível abordar no programa formativo, devido ao tempo de duração da pesquisa.

Conforme já mencionado, antes do término do programa formativo, cada docente escolheu uma sequência de aulas que já estavam contempladas no planejamento semanal e, a partir dela, elaboraram possibilidades metodológicas pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Gasparin (2012), as aulas foram apresentadas e socializadas nos encontros de ATPC.

Devido ao curto período para o preparo e a condução das aulas, do total de 11 docentes, 2 não apresentaram suas aulas, entretanto, entregaram o registro escrito do seu processo para socializar com os demais; 1 professora encontrava-se em licença maternidade; 1 não elaborou o registro escrito, porém contribuiu com as discussões. Nesse viés, é importante enfatizar que todos os envolvidos participaram ativamente do processo.

Deste grupo, 3 docentes foram escolhidas para serem entrevistadas para que pudéssemos ter mais elementos para a compreensão do movimento dialético em suas aulas.

Compôs o questionário da entrevista, perguntas sobre como a professora avalia a participação dos alunos, se os objetivos foram atingidos, suas principais dificuldades e se é possível um trabalho pedagógico nessa perspectiva teórica.

Sobre a participação dos alunos, destacaram:

Professora 1: A gente vê que [pensa] as vezes eles fazem o que a gente planejou, as vezes sai fora do planejado, aí a gente tem que se adequar, as vezes eles surpreendem

Coord. Mas você acha que eles conseguiram?

Professora 1: Conseguiram realizar o proposto.

Professora 2: Eu avalio de forma positiva, eu acredito que foi enriquecedor para eles.

Professora 3: A participação das crianças?

Coord. Isso, das crianças

Professora 3: Ai, inicialmente parecia que ia ser a mesma coisa de sempre, né, mas conforme a gente foi organizando e fazendo as etapas, ai também fez o levantamento primeiro né, a gente fez aquele levantamento dos conhecimentos prévios, o que as crianças já sabiam, porque as vezes a gente já vai direto no tema, no assunto, no conteúdo, e essa parte é muito importante, porque você já tem aquela, já sabe como a criança pensa, sabe ou não sabe e aí a gente continua, isso eu achei muito legal, porque e registrar, porque normalmente a gente não registra o que esse levantamento dos conhecimentos prévios antes da gente começar, então isso foi importante porque você registra, ai depois lá no final, quando a gente foi verificar o que as crianças avançaram, você percebe que, assim, avança muito, as respostas já vem totalmente diferentes e as próprias crianças percebem o avanço, isso que é mais legal, porque tudo vai compartilhando com as crianças, né olha lembra o que vocês responderam lá na primeira aula? Ah, mudou muito em professora [risos] então é muito legal né você ver que as próprias crianças também percebem o avanço.

A professora 1 percebeu a necessidade não só de planejar, mas de antecipar as possíveis formas de desenvolvimento da atividade por parte dos alunos, entretanto, com a intervenção adequada, os alunos conseguiram concluir a atividade com êxito.

A professora número 3 só conseguiu visualizar o processo durante o movimento das suas aulas, “[...] parecia ser a mesma coisa [...], nos trazendo a importância da reflexão teórica a partir da prática e a reflexão prática a partir da teórica, que se mostrou ausente até o momento que iniciamos os estudos teóricos da nossa tese, nos revelando, mais uma vez, a relevância da nossa pesquisa.

Notamos também a presença da palavra “etapas” que por mais que destacamos que não são passos e/ou etapas lineares, já que a teoria entende como movimentos dialéticos, o discurso construtivista ainda é forte na prática pedagógica, devido à sua presença marcante na formação inicial do professor em bibliografias para concursos públicos, orientação em documentos oficiais etc.

Além disso, Saviani (2021) assevera que, devido à falta de conhecimentos acerca da teoria, o próprio livro do Gasparin (2012) estava sendo utilizado de maneira mecânica, como uma receita constituída de etapas rígidas a serem seguidas pelos docentes, entretanto, enfatiza que

É preciso dar mais um passo e traduzir melhor essa questão para o campo da didática propriamente dito, mas sempre com essa preocupação de que não há regras preestabelecidas. E que, ao trabalhar com os alunos, é preciso ter presentes os fundamentos. Então, isso está nessa questão de que a consciência filosófica, na pedagogia histórico-crítica, deve estar explícita constantemente, mesmo no trabalho pedagógico, no trabalho com alunos. (Saviani, 2021, p. 318).

Esse passo que o autor pontua está em discussão no livro *“Fundamentos da didática Histórico-Crítica”*, de Galvão, Lavoura e Martins (2019), do qual traremos algumas considerações ao final dessa tese.

Para tanto, seria necessário um tempo maior para que a maior parte dos professores pudessem superar a concepção de etapas e entendesse como um movimento dialético, e, por esse motivo, utilizamos esse movimento dialético no programa de formação na metodologia das aulas elaboradas coletivamente e na escrita desta tese, para que pudessem se apropriar deste conhecimento.

Durante o percurso, percebemos que alguns professores dispuseram minimamente desta compreensão, mas teríamos que ter um tempo maior de estudos para que se apropriassem com maior profundidade do método, como já destacamos não é um tema comum na formação inicial e continuada dos docentes, conforme apontamos nos dados iniciais e ao longo da pesquisa.

A professora 3 enfatiza a necessidade do registro, como um momento de parar para refletir sobre a prática em alguns momentos específicos da aula e que, devido a mecanicidade do trabalho, esse momento acaba sendo suprimido.

No que se refere aos objetivos da aula, se foram atingidos ou não, as professoras relataram que:

Coord.: Você conseguiu atingir seus objetivos?

Professora 1: Sim.

Professora 2: Quando a gente faz a retomada depois da avaliação, acredito que foi atingido sim, porque no começo eles não conseguia éee, separar o gráfico do infográfico, mas depois de toda contextualização, aí sim eles conseguiram entender que era um novo gênero.

Professora 3: Consegui atingir meus objetivos apesar de ter tido a dificuldade de pegar o material impresso que foi o jornal, que como nós trabalhamos manchete, então é a gente teve que usar o jornal éee não físico né a gente teve que usar a internet e não tivemos no momento o jornal impresso, mas foi, deu certo né só que depois eu consegui o jornal impresso e a gente fez, e na hora que a gente pegou, nossa a alegria deles é muito grande, ainda mais que era um jornal que tinha a foto deles lá, tinha uma, uma [pensa] no jornal, tinha saído lá no jornal uma das coisas que a gente tinha realizado aqui na escola, foi quando a gente plantou a árvore.

Coord. A sim

Professora 3: Ai saiu lá no jornal e ai a primeira coisa quando eles abriram o jornal que começaram folhear, eles viram a foto da sala lá, nossa foi uma alegria.

Coord. Deles

Professora 3: Então foi muito legal, eu gostei muito disso, a única dificuldade que eu tive foi de pegar o jornal físico na semana que nós trabalhamos a

sequência, mas não teve problema nenhum também, porque nós conseguimos, eu imprimi algumas páginas e depois nós conseguimos, a diretora conseguiu o jornal da prefeitura e aí a gente, eu mostrei para as crianças e eles ficaram muito felizes, eles gostaram muito e lembraram tudo de novo, olha o que é manchete professora, olha aqui a manchete da nossa atividade aqui na escola, foi legal.

As professoras citam a importância da retomada, ou seja, de voltar ao ponto de partida, só que agora, como concreto pensado, por mais que o período foi curto, visualizamos o movimento dialético nas aulas e na elevação do pensamento dos professores e alunos, [...] *eu mostrei (jornal) para as crianças e elas ficaram muito felizes, gostaram muito e lembraram tudo de novo, olha o que é manchete professora, olha aqui a manchete da nossa atividade aqui na escola, foi legal.* Identificaram o conceito de manchete superando por incorporação os conhecimentos trazidos inicialmente.

Outro fato apresentado revela que as dificuldades elencadas são de ordem metodológica, tais como: antecipar (mentalmente) o planejamento, transmitir o conhecimento de forma assimilável pelo aluno e acesso a recursos materiais, a saber:

Coord.: Qual as dificuldades que você encontrou na realização das atividades junto aos alunos?

Professora 1: Com os alunos [pensa], uma dificuldade? Ah! Foi aquilo né que as vezes a gente planeja algo, e eles vão lá e executam diferente do planejado, aí só na hora a gente vê que precisa, que poderia ter sido diferente, que o planejamento poderia ter sido diferente, mas aí depois você vai pensar, repensar, aí você vê que ficou bom.

Coord. Na execução então, na comanda que você percebeu que não tinha ficado clara.

Professora 1: É.

Professora 2: Foi criar neles essa percepção mesmo de que o infográfico, apesar dele ser uma evolução do gráfico, ele é outro gênero.

Professora 3: Foi a questão do jornal, a única dificuldade que nós tivemos assim, foi de pegar o jornal, porque inclusive eu pedi para as crianças trazerem, que se alguém tivesse jornal em casa para trazer e ninguém conseguiu, então era uma decepção para eles também, porque eles chegavam e falavam pro não consegui o jornal, pro minha mãe falou que não tem jornal não [risos], então essa foi uma dificuldade, mas com relação a participação, envolvimento é, realização das propostas, é uma sala muito participativa mesmo.

Portanto, há que se considerar a totalidade do processo educativo e oferecer meios para que o aluno assimile o conteúdo, como aponta Saviani (2012),

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar condições de sua transmissão e

assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. (Saviani, 2012, p.17).

Ao professor também deve ser oferecidas essas mesmas condições para que consiga possibilitar esse acesso aos alunos, função essencial do coordenador pedagógico, que, muitas vezes, acaba sendo suprimida devido ao seu trabalho que, via de regra, também é mecânico e alienado.

Sobre a possibilidade de um trabalho educativo nesta perspectiva teórica, mencionaram as seguintes falas:

Coord.: Acredita que é possível um trabalho educativo nessa perspectiva teórica? Por quê?

Professora 1: Eu acredito porque foi feito né, a gente fez na prática e foi possível.

Professora 2: Eu acredito que seja possível, eeeee, porque é tudo que a gente faz, a gente só não sistematiza daquela forma, quando você para para pensar, quando fui sentar para organizar a minha aula de acordo com o anexo 9 aí eu vi que fazia muita coisa que tava ali a gente só não escreve sobre aquilo que faz.

Professora 3: Se é possível um trabalho educativo?

Coord. Isso, trabalhar na sala com eles

Professora 3: Trabalhar na sala com eles? Acredito que não é só possível é necessário né, porque isso é um trabalho educativo de qualidade, pelo menos eu penso assim, é a minha opinião, precisa da qualidade, até para gente também sentir segurança naquilo que a gente tá fazendo, porque as vezes a gente né, você não pode também ficar é, a gente tem que saber, o que, como é, aonde a gente quer chegar, porque se você também não sabe para onde quer chegar, qualquer caminho dá certo, não é assim?

Coord. Exatamente.

Professora 3: E a ideia não é essa, e com essa proposta, você sabe de onde você parte, o que você vai fazer durante e onde você quer chegar e isso é fundamental, importante e faz toda a diferença e assim obrigada, foi muito legal mesmo, muito bom.

As professoras reafirmaram a necessidade de planejar, pensando e refletindo sobre a prática. A sobrecarga de trabalho, ausência de uma formação continuada em ATPC, sequenciada e de qualidade acaba por admitir um trabalho mecânico e pré-consciente, tanto do professor quanto do coordenador pedagógico.

A professora 3 se sentiu apoiada teórica e metodologicamente e consciente do seu trabalho, relatando que “sabia” o que estava fazendo, ou seja, estava realizando um trabalho consciente, levando em consideração elementos teóricos e práticos na sua sequência de aulas.

Já a professora 01 destacou a importância da teoria na prática e a prática na teoria, conforme Vazquez (1977), a atividade teórica só existe na prática e a atividade prática sem teoria é senso comum.

Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação da sua transformação. (Vazquez, 1977, p. 207).

O autor acrescenta que, teoria e prática se complementam, de modo que “a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (Vazquez, 1977, p. 215).

No próximo subitem, abordaremos como ocorreram os avanços na prática pedagógica dos docentes, demarcando as categorias da dialética, ressaltando que este movimento acontece na tese como um todo.

5.1.5 – Os avanços na prática educativa a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica

Embora na escrita desta tese objetivemos mostrar o movimento dialético tanto na pesquisa como um todo quanto no programa de formação docente, neste subitem, discutiremos a culminância do programa formativo realizado com os professores, demarcando as categorias da dialética, embora a apresentação e a análise dos dados tenham ocorrido durante todo o processo.

Justamente por acreditarmos na práxis educativa enquanto elemento do processo de mudança de pensamento dos sujeitos, sistematizaremos o “fechamento” do programa de formativo, que não está fechado, já que o objeto não se esgota e a prática social inicial é o ponto de partida e o ponto de chegada e, a partir desse conhecimento, novos serão superados por incorporação.

Nosso ponto de partida e de chegada objetivou compreender como o coordenador pedagógico, como agente mediador, pode ressignificar o trabalho docente a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de um programa formativo entre o sujeito (professor) e objeto de conhecimento. Os

professores, por sua vez, também obtiveram um ponto de partida e de chegada nesse programa formativo: “o *aprendizado dos alunos*”, ou a “*ausência*” dele.

Partindo das premissas das categorias da dialética, a totalidade é a categoria que nos permite pensar o objeto em suas múltiplas determinações, o coordenador como agente mediador e o *aprendizado dos alunos*. De tal modo, os professores apreenderam que o *aprendizado dos alunos* envolve seus aspectos sociais, físicos, emocionais, biológicos, o acesso e a permanência na escola, suas relações com o conteúdo e forma que lhe são apresentados etc.

Para tratarmos da categoria do movimento, que envolve todo o processo do ser e do vir a ser do professor, por meio do processo de conscientização, temos que abordar a categoria da contradição que garante o movimento do objeto e possui uma relação antagônica entre o ser e o não ser.

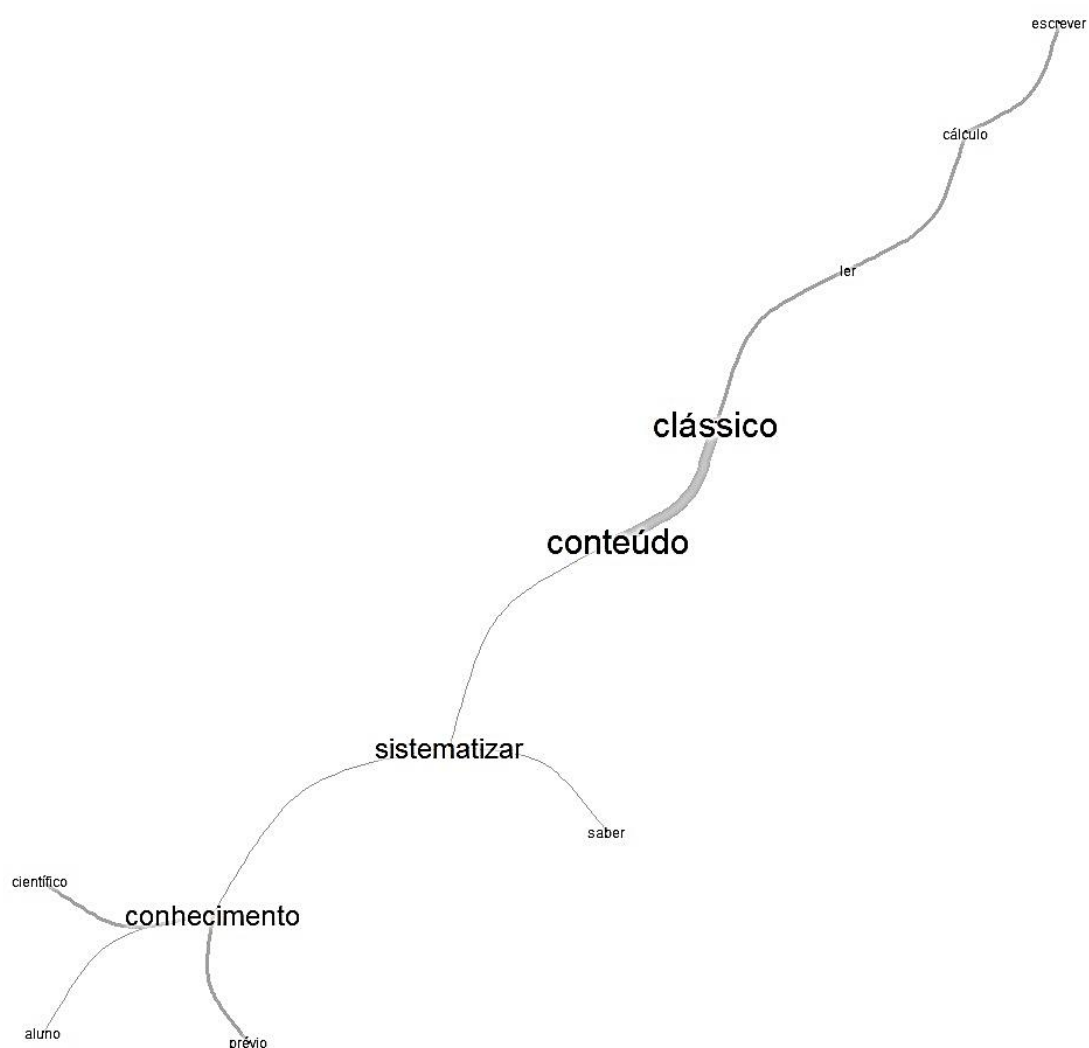
Organizamos os elementos da categoria da contradição por eixos de análise que identificamos ao longo do processo de elevação do pensamento dos professores, denominamos de “o que” e “como ensinar”; “pré-consciência e alienação”; “senso comum e científico pedagógico”, todos esses elementos contraditórios estão interrelacionados entre si e serão analisados no decorrer deste subitem.

De acordo com Abrantes (2018), a aula sintetiza todas as categorias na educação escolar no sentido de possibilitar a relação dos estudantes com os conhecimentos científicos e sistematizados.

No eixo “o que” e “como” ensinar, a princípio, estava relacionado com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, no decorrer do processo, as determinações do objeto (aluno) foram emergindo.

Sobre os conteúdos a serem ensinados na escola, em aspectos gerais, predominou o conteúdo “clássico” e suas conexões com o “ler”, “escrever” e fazer “cálculos”, por outro lado as conexões se deram com as palavras “sistematizar” o “saber” e sistematizar o “conhecimento” do “aluno”, considerando seus conhecimentos “prévios” e superá-lo por meios dos conhecimentos científicos, como podemos observar no gráfico de similitude das respostas:

Ilustração 25 – Gráfico de similitude o “que” ensinar



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Considerando os dados acima, 85% das respostas constataram “conhecimento científico”, “conteúdos clássicos”, “de maneira intencional, sistematizado, tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos”.

Saber sistematizado, os conteúdos clássicos: ler, escrever, fazer cálculos, ciências naturais e sociais, arte.

Conhecimentos que não se perderam com o tempo. O Conhecimento científico, intencional, elaborado e sistematizado.

Deve ser passado o conhecimento científico, não anulando o conhecimento prévio.

Conteúdos clássicos como ler, escrever, fazer cálculos e científicos que explicam os conhecimentos prévios ou empíricos dos alunos.

Embora a última resposta mencione conhecimentos científicos que explicam conhecimentos prévios, acreditamos que o docente estabeleceu relações com o que Vigotski (1998) destaca sobre o aprendizado de conceitos e suas generalizações, discutidos no capítulo anterior.

Em termos gerais, consideramos que os docentes se apropriaram dos conhecimentos que envolvem os tipos de conteúdo que devem ser ensinados na escola, embora 15% mencionaram que “*conceitos curriculares*” e “*aluno a ter autonomia e ser crítico*”, sendo que o aluno desenvolver um pensamento crítico é consequência desse ensino desenvolvente, já os “*conceitos curriculares*” têm a ver com o currículo presente na BNCC que não está de acordo com este referencial teórico.

Conforme mencionamos no capítulo 3 e aprofundamos agora, estes 15% dos docentes ainda mantiveram suas perspectivas pautadas no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é “formar” mão de obra para o mercado de trabalho e saber conviver (competências socioemocionais) em grupos para facilitar o convívio no trabalho.

Pautado no princípio da pedagogia das competências, Johann (2022), menciona que,

Do ponto de vista curricular, a pedagogia das competências advoga pela redução dos conteúdos para dar ênfase aos elementos aprisionados ao cotidiano, fortalecendo projetos que desqualificam o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse cenário, encaminha-se o sujeito a uma jornada acadêmica que prima pelo exercício do treino, atendendo à demanda do sistema produtivo. (Johann, 2022, p.47).

Os conteúdos clássicos se tornam fragmentados, professores, alunos e a escola como um todo são levados a atender a lógica do sistema capitalista e o seu “funcionamento” passa a ser mecânico, já que o material didático está pronto, o professor não tem a possibilidade de escolha, a não ser seguir o cronograma posto, dentro de um prazo preestabelecido.

Não obstante a isso, são “escolhidos” também materiais disponibilizados pelo Governo Federal, do PNLD, usamos a palavra “escolhidos”, pois o processo de “escolha” também é condicionado. Isso porque a escola recebe alguns exemplares de várias editoras, dentre os quais, professores e coordenador pedagógico “escolhem” os que mais chamaram-lhe a atenção, porque não há tempo hábil para a análise cautelosa de todos os materiais, é feito uma ata registrando a “escolha” e é inserida na plataforma do governo federal, denominada Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

Após esse processo, na maior parte dos casos, os materiais são entregues considerando a logística das escolas, ou seja, escolas de municípios próximos recebem o mesmo material, independente do seu processo eletivo, sendo um exemplar anual para língua portuguesa, uma para matemática, outros para ciências, história, geografia e arte.

Além desse material, é disponibilizado um material pronto do Governo Estadual, denominado “Currículo em Ação”. Tal recebimento é gratuito e está atrelado a parcerias que o município faz com o Estado. Estes materiais são compostos por exemplares semestrais, sendo um para língua portuguesa e matemática, um bimestral, em um exemplar único para história, geografia, ciências, língua inglesa e tecnologia, um anual para o projeto de convivência, o de arte disponibiliza-se apenas o exemplar do professor com as orientações das aulas, cabe ressaltar que o material do professor é apenas digital em forma de slides prontos para cada aula.

Há ainda outro material, custeado pelo município, composto por itens de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, possui um cronograma definido pela editora e mensurações semanais para os alunos, com a finalidade de verificar quais habilidades os alunos se apropriaram ou não no decorrer da semana.

Este material não apresenta conceitos, teoria, cabendo ao professor ensinar a partir de seus próprios conhecimentos, no cronograma constam apenas as habilidades que o professor tem que ensinar durante a semana no decorrer do ano, para que se faça a mensuração semanal.

Na semana seguinte, o professor deve ensinar as habilidades da nova semana e retomar as habilidades que os alunos apresentaram mais dificuldades na semana anterior e, assim, sucessivamente. Ou seja, o trabalho do professor em língua portuguesa e matemática ficam restritos a este cronograma, cujo objetivo maior é

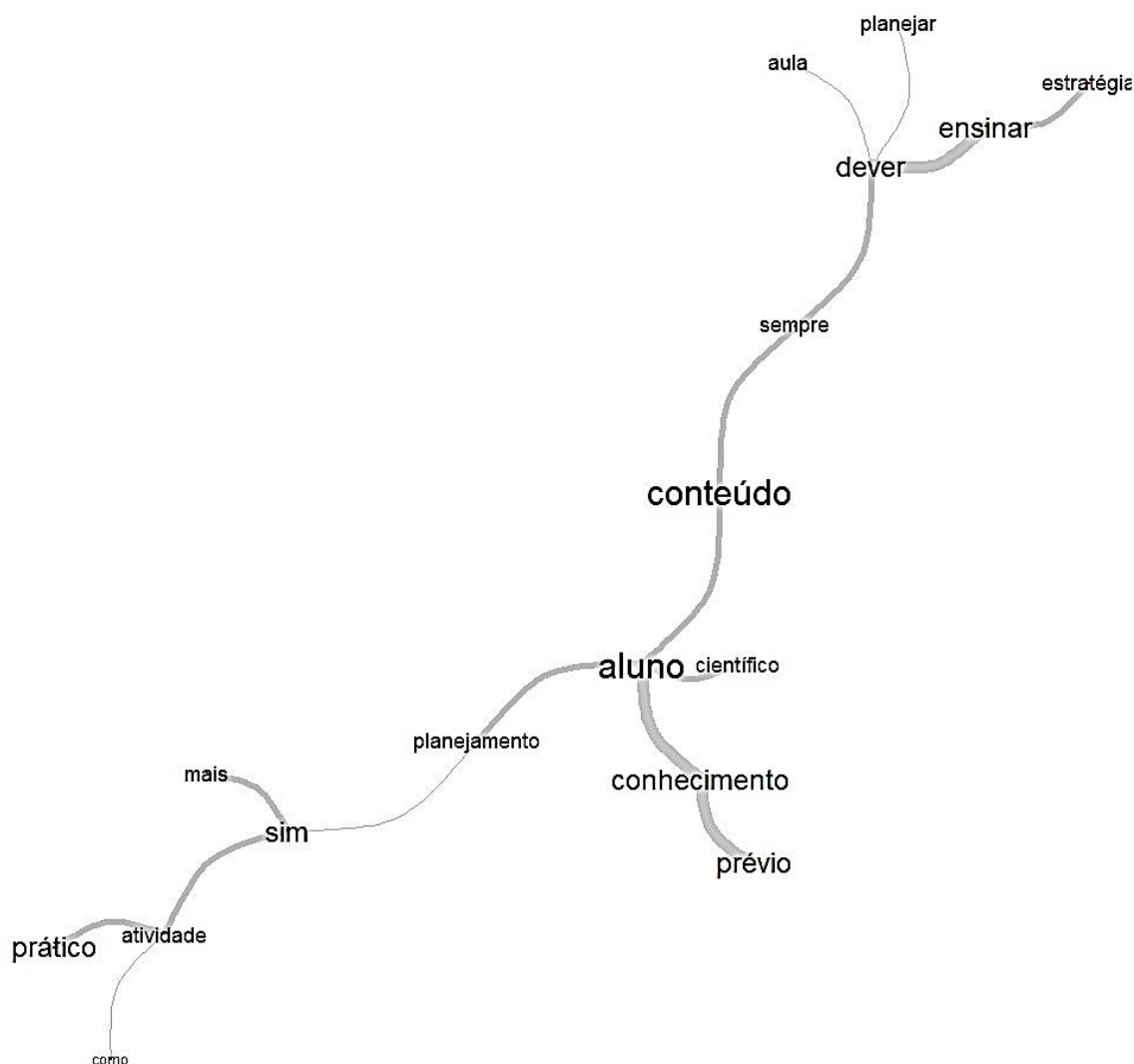
“treinar” os alunos para as avaliações externas e “melhorar” o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola (IDEB).

Diante de toda essa demanda de materiais, durante o programa formativo, materializamos um plano de ensino, ainda assim, a partir das competências e das habilidades do Currículo Paulista, já que o município não possui currículo próprio, exercitando ao menos uma forma de ensinar em uma perspectiva crítica, que possibilitasse maior apropriação de conhecimentos para além do que está posto nos materiais atuais.

De posse do “o que” ensinar, mesmo que a partir de algo pronto, a questão seguinte era o “como” ensinar de modo que o aluno tenha acesso aos saberes sistematizados, possibilitando uma integração nas aulas, conforme os estudos de Gasparin (2012).

Os professores chegaram à conclusão que não se compreende “o que” ensinar, sem o “como” ensinar e ao serem questionados do “como” ensinar o gráfico de similitude das respostas gerais, apontam como aspecto central o “aluno” e suas relações com o “conteúdo” que “deve” ser “ensinado” considerando “estratégias” e “planejamento” nas “aulas”; a palavra “aluno” também estabelece conexões com “conhecimento” “prévio” e “científico”, se conecta também com “planejamento” e “atividade” “prática”, conceitos considerados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Ilustração 26 – Gráfico de similitude “como” ensinar



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Dentro das respostas acima, identificamos que 77% destas respostas continham uma ou mais palavras destacadas como “*de maneira intencional*”, “*sequenciado*”, “*organizada*”, “*utilizando diferentes estratégias*”, “*partindo dos conhecimentos prévios*”, ou para que “*o aluno possa aplicar na sua vida*”, nada mais do que propõe a Pedagogia Histórico- Crítica quando pontua que o ensino deve ser intencional, sistematizado, sequenciado e assimilável pelo aluno. Nas palavras dos docentes:

Através de planejamento sequenciado, levantamento dos conhecimentos prévios, problematização, apresentação do conteúdo com termos científicos,

catarse salto de conhecimento mudando e incorporação e prática social final, aplicação do aluno do conhecimento adquirido em seu cotidiano.

Planejamento intencional, organizado e sequenciado.

Ter sempre uma intenção, estudar e elaborar previamente as aulas.

Devemos ensinar considerando o nível de desenvolvimento do estudante e considerando o momento sensível do aluno (momento propício para aprender) planejando aulas que atendam a estas necessidades e perfil de sala/crianças.

Os demais 23% dos docentes atribuíram que o “como” ensinar tem a ver com “*persistência e flexibilidade*” ou relataram elementos do “que” ensinar, “*conteúdos clássicos*”.

Após os docentes ministrarem a sequência de aulas, pautados nos momentos dialéticos propostos na didática de Gasparin (2012), socializamos suas impressões e desdobramentos das aulas junto aos alunos. A professora que não elaborou o plano de aula leciona no 5º ano, justificou que não teve tempo, porque tinha que finalizar as habilidades do cronograma do material apostilado. Cabe ressaltar que é uma das séries/ano que anualmente realiza a avaliação do Governo Estadual (Saresp), e a cada dois anos a avaliação do Governo Federal (Saeb).

Nessas condições, é retirada do professor a possibilidade de pensar sua prática, já que o ensino se torna automático e mecânico. Diante de toda essa demanda, os professores conseguiram organizar suas metodologias em uma perspectiva crítica, de posse do conhecimento científico, intencional, planejado e sequenciado elaboraram possibilidades metodológicas críticas. Todavia, agora suas dificuldades estavam relacionadas à falta de tempo para planejar, estudar e a dificuldade em compreender a linguagem dos textos.

A relação entre o “o que” e “como” ensinar podem ser sintetizadas nas palavras de Saviani (2012):

Vejam bem: **eu disse saber sistematizado**; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao **conhecimento elaborado** e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; **à cultura erudita** e não à cultura popular. Em suma, a escola **tem a ver com o problema da ciência**. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (Saviani, 2012, p.14, grifos nosso).

Reiteramos que há que se considerar o ensino dos clássicos e viabilizar condições para que esses saberes sejam transmitidos e assimilados de maneira

sequenciada, de modo que a escola cumpra sua função de humanizar os indivíduos, dando a eles condições de transformarem a si mesmos e a sociedade em que vivem.

No eixo “pré-consciência e alienação”, conforme já destacado nesta tese, o termo pré-consciência aqui abordado equivale àqueles conhecimentos que os professores adquiriram em seu processo formativo, ao longo da sua carreira, mas que não foram aprofundados e passíveis de reflexão.

Vigotski (1998) destaca que o termo se tornar consciente é recriar a situação na imaginação de modo que ela também possa ser expressa em palavras, é tomar para si, internalizar, apropriar-se da situação.

Esse nível de conscientização foi visualizado ao longo de todo processo formativo, ao passo que os professores foram se apropriando da teoria, seus reflexos foram visualizados na prática na medida em que ela se tornava cada vez mais intencional e direcionada. Portanto, o professor também se desenvolveu enquanto ser social, elevando suas formas de pensar e entender a si mesmo dentro desse contexto.

No processo de desenvolvimento da consciência, além de todos os avanços que pontuamos ao longo desta tese, em termos de concepção teórica, prática, o ensinar, o aprender, as características de um bom professor, os docentes também realizaram a avaliação de todo o processo formativo, ou seja, estabeleceram relações entre os limites e possibilidades que constituem a sua própria prática pedagógica.

Ao questionar como cada um avaliou a sua participação no programa de formação, o gráfico de similitude mostra a conexão da palavra “participação” com as palavras “bom” e “muito”, nos permitindo constatar que, em termos gerais, os professores consideraram sua participação como satisfatória.

Ilustração 27 – Gráfico de similitude de participação

mu

bom

participa

Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEC, 2024.

Ao analisar detalhadamente as respostas, constatamos que 69% das respostas apontaram a participação como “boa”, “positiva”, “favorável”, dentre elas justificaram:

Eu gostei muito de fazer parte do programa, assim aprendi muito no decorrer do processo.

Minha participação foi satisfatória, procurei ler e compreender com afinco o conteúdo transmitido.

Avalio positiva. Apesar do cansaço devido ao horário e carga horária intensa de trabalho. Os encontros enriquecem muito a prática pedagógica.

Houve aqueles que pontuaram como “razoável”, totalizando em 31%, por ser uma porcentagem menor, não foi contabilizada no gráfico de similitude.

Razoável, fiquei pouco satisfeita pois acabei perdendo alguns temas ou pegando pela metade.

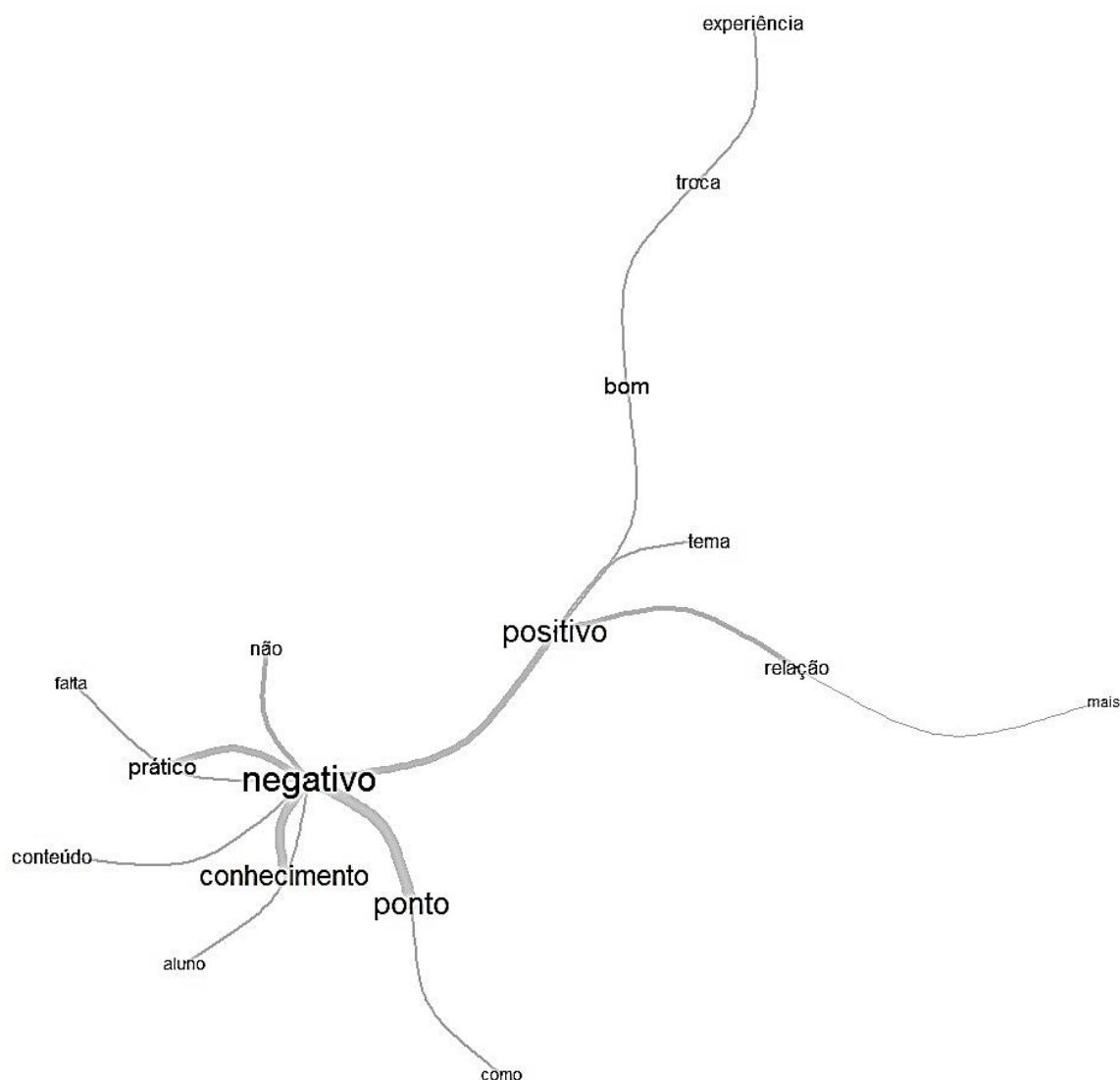
Minha participação foi mais de ouvinte.

Minha participação poderia ter sido melhor.

Sobre o programa formativo e seu processo, também foram elencados pontos positivos e negativos. No gráfico de similitude, os aspectos positivos se relacionaram com as palavras “tema”, a relação com o outro, “troca” de “experiências”, por um lado e por outro, “conteúdo”, “conhecimentos”, a “prática”.

Entretanto, quando observamos os aspectos negativos, também observamos as conexões com “conhecimento”, porém relacionado com a “falta” de “tempo” para se apropriar desses conhecimentos, o “aluno” também aparece como aspecto negativo, pelo fato de ainda serem consideradas suas dificuldades e suas subjetividades como um desafio para o professor.

Ilustração 28 – Gráfico de similitude: aspectos positivos e negativos



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do uso do software IRAMUTEc, 2024.

Quando analisamos detalhadamente as respostas, destacadas pela ordem de frequência em que mais se apresentaram, conforme mostrou o gráfico de similitude:

Pontos positivos:

- 1º Boa explicação e didática dos conteúdos (por parte da coordenadora), estabelecendo relações com a prática;
- 2ª Ampliação dos conhecimentos;
- 3ª Troca de experiências;
- 4ª Reflexão sobre a própria prática, em termos de ensinar e aprender;

5º Tema diferente;

6º Fornecimento dos textos impressos.

Pontos negativos:

1ª Falta de tempo para ler, realizar as atividades e se apropriar dos conhecimentos;

2ª Alguns textos com linguagem complexa;

3ª Diferenças no processo individual de evolução dos alunos;

4ª Falta de interesse de algumas pessoas (professores).

Em uma das respostas, destacadas nos pontos positivos, o docente pontuou *“trazer um tema diferenciado, onde veio agregar na prática a todos os participantes”* e sobre *“a linguagem complexa de alguns textos”*. Isso nos revela mais uma vez o quanto a Pedagogia Histórico-Crítica não tem espaço nas escolas e nas universidades. A esse respeito, Saviani (2021) destaca que:

Ana Carolina [Galvão] fez uma análise sobre isso e constatou que a pedagogia histórico-crítica é mencionada nos programas dos cursos de pedagogia do país em apenas 10 ou 12% deles; e menção não significa que integre, de fato, a programação...Quer dizer, ela nunca aparece como a formação principal. (Saviani, 2021, p. 317).

O autor acrescenta que, quando isso de fato acontece, de aparecer estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, é geralmente em programas de pós-graduação, contexto em que a maior parte dos docentes não possui acesso e aqueles que têm optam em lecionar em instituições particulares, constituindo-se um grande problema na formação inicial, já que

E o curso de pedagogia, que é agora o responsável por formar professores, está mais complicado, porque antes as Escolas Normais tinham uma formação mais adequada para o ensino fundamental. E quando passa para a pedagogia, ela não está preparada para isso, não tem aquilo que hoje em dia, se chama de *cultura* de formar professores para trabalhar com crianças. E a situação agrava-se ainda mais com a [educação a distância] EaD, pois a pedagogia é o curso com o maior número de ofertas a distância. Então a formação resulta muito precária. (Saviani, 2021, p. 318, grifos do autor).

Com essa formação precária e, muitas vezes, aligeirada, os docentes ingressam na escola com o mínimo de conhecimentos fundamentais para realizar o seu trabalho, sua prática vai sendo constituída por meio de um trabalho mecânico e

pré-consciente, que apesar de ter a presença do conhecimento científico, não há possibilidade de reflexão e criticidade, se configurando como um trabalho alienado.

Partimos do pressuposto de que o trabalho surgiu enquanto atividade consciente do homem e possibilitou um salto qualitativo em seu processo de humanização, já que, ao transformar a natureza para atender às suas necessidades, o homem transforma a si mesmo. Nesse viés:

Está claro para nós que o surgimento do trabalho determinou a existência das demais esferas da sociabilidade dos homens, como a linguagem e a educação, bem como o próprio pensamento e a sua consciência. (Carvalho; Martins, 2016, p. 273).

Em suma, o trabalho enquanto atividade deveria estar à serviço da humanização, mas não é assim que acontece na sociedade capitalista. Segundo Marx (2005), na sociedade capitalista o trabalho passa de atividade vital humanizadora e se torna um meio de produção de lucro e riqueza, e o próprio trabalhador se torna mercadoria.

Com isso, o trabalho se torna estranho ao trabalhador, ou seja, ele não se apropria do que ele produz, nas palavras de Marx (2005):

[...] a apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (Marx, 2005, p.81, grifos do autor).

Esse estranhamento se revela no fato de que quanto mais o trabalhador produz, menos ele tem para consumir, se torna alienado a ele e sua atividade vital enquanto essência passa a ser um meio de existência.

Conforme já salientamos, nesta perspectiva, a educação se configura em uma categoria de trabalho não-material “[...] em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção” (Saviani, 2012, p. 6).

Nesse sentido, a aula se dá pela produção de conhecimentos, por meio da mediação de objetos, como livros (o produto livro se separa do produtor, autor), e, ao mesmo tempo, o ato de ministrar aulas é inseparável da sua produção, pois é produzida pelo professor e consumida pelos alunos ao mesmo tempo e, nesse sentido, o seu produto não se separa do ato de produção.

Quando o professor não tem acesso a gênese do conhecimento sobre a natureza e especificidade da educação, abordado nesta perspectiva teórica, seu trabalho também se torna alienado, um meio apenas de venda da sua força de trabalho, sem a compreensão e a reflexão sobre os processos de ensinar, de aprender, da sua função enquanto agente humanizador, principalmente quando destacaram que os motivos que os levaram a ser professor estão ligados a aspectos emocionais ou financeiro, sem refletir sobre os aspectos que envolvem o quê, para quê e como ensinar e humanizar os sujeitos.

Outra perspectiva bem demarcada neste eixo, diz respeito à formação docente e às precárias condições de trabalho do professor que em sua maior parte pontuaram a *“falta de tempo”*, para ler os textos e estudar como aspectos negativos, ou seja, mesmo a Resolução SE nº 133 de 29/11/21 prevendo uma quantidade de horas de trabalho pedagógico a serem cumpridos na unidade escolar ou em local de livre escolha do docente, destinadas ao planejamento, estudos etc., não são suficientes para que os professores consigam realizar tais tarefas.

Isso se dá por dois motivos, a saber: o primeiro se trata do fato de essas aulas “livres”, uma parte serem cumpridas na escola, durante as aulas de professores especialistas, tais como de inglês, educação física e leitura, entretanto, quando estes docentes especialistas apresentam qualquer tipo de falta, o professor regente acaba o substituindo e sua aula, que seria “livre” para estudos, acaba sendo suprimida, devido à ausência de professores especialistas substitutos, reiterando a desvalorização da profissão docente.

O segundo motivo está relacionado às aulas “livres” em local de livre escolha do docente, são após o horário que cumpre na escola junto aos alunos, quando o professor precisa trabalhar em outra escola para ter um salário minimamente razoável, essas aulas livres deixam de existir em suas duas jornadas de trabalho, ocasionando a sobrecarga do professor em todos os sentidos, sejam eles tanto físicos quanto psicológicos.

As condições de trabalho docente são previstas na legislação, mas na prática não acontecem, assim como a sua formação continuada em serviço, também não se dá segundo a legislação prevê, conforme discutimos no capítulo 2.

No eixo senso comum pedagógico e conhecimento científico, denominamos de senso comum pedagógico aqueles conhecimentos pré-conscientes do eixo anterior, mas analisados agora em outra vertente, aqueles conhecimentos

pontuados no momento inicial que não estavam embasados em conhecimentos científicos que foram acumulados ao longo do nosso processo formativo e que mesmo observados não haviam sido tomados como objeto de análise.

Tomando como referência o processo de formação de conceitos, podemos dizer que os conceitos propostos nesta teoria se configuram no pensamento de alguns professores em um nível de pensamento por complexos, ou seja, responderam que tinham algum conhecimento sobre a teoria, mas não estabeleceram relações associativas com conhecimentos anteriores, como já apresentamos no capítulo 4.

Sobre os conhecimentos acerca da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando palavras ou frases curtas com base no que puderam associar naquele momento, por exemplo, ao falar da Teoria Histórico-Cultural pontuaram que se tratava de “*pessoa humana*”, “*desenvolvimento da criança*”, “*prática educativa*” e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, associaram com “*Saviani*”, “*Conceitos pedagógicos*”, dentre outros, revelando a característica do pensamento por complexos, cuja função principal é estabelecer relações associativas.

Ao término do programa de formativo, o nível de pensamento conceitual dos professores tornou-se mais elaborado, alguns atingiram um nível conceitual mais aprofundado: “*o aprendizado impulsiona o desenvolvimento por meio das relações sociais*”, ou “*a Teoria Histórico-Crítica, está voltada para a pedagogia, diz respeito ao saber sistematizado, intencional e sequenciado*”, “*transmissão de conhecimento científico através da relação com o outro mais desenvolvido*”.

Nestas respostas identificamos um nível de abstração maior, de modo que:

[...] o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito é necessário *abstrair, isolar* elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é importante unir e separar: a síntese deve combinar com a análise. E o pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas conexões. (Vigotski, 1998, p. 98).

Portanto, por meio da abstração, os professores avançaram na apropriação da teoria e nas relações com a sua prática.

No questionário final, nenhum professor destacou que “*não conhecia*” ou “*conhecia em partes*” ambas as teorias. Nesse caso, esses docentes avançaram do sincretismo para o pensamento por complexos ou até pseudoconceitos em termos de desenvolvimento do pensamento teórico. Assim como acontece no desenvolvimento

do pensamento infantil, acontece com o desenvolvimento do pensamento do adulto em um processo dialético de incorporação por superação de conhecimento. Nas palavras do autor:

Deve-se notar, entretanto, que mesmo o adulto normal, capaz de formar e utilizar conceitos, não opera coerentemente com os conceitos ao pensar. À exceção dos processos primitivos de pensamentos dos sonhos, o adulto constantemente desvia-se do pensamento conceitual para o pensamento concreto semelhante aos complexos. A forma de pensamento transitória, por pseudoconceitos, não é exclusiva das crianças; nós também recorremos frequentemente a ela em nossa vida cotidiana. (Vigotski, 1998, p. 94).

Assim sendo, para alcançarmos um pensamento mais conceitual mais desenvolvido, necessitaríamos de um período maior de estudos teóricos e tal como a teoria apregoa se trata de um processo dialético em que os conceitos são apropriados por incorporação estabelecendo relações com o anterior.

Cabe reiterar que separamos nossa análise a partir de eixos estruturantes e antagônicos entre si, para fins de escrita, já que entendemos que estão interrelacionados e a compreensão de um não descarta a compreensão do outro, mas, antes, se complementam.

O objeto *“aprendizado do aluno”* para os professores e *“o coordenador pedagógico como agente mediador na ressignificação do trabalho docente”* objeto principal da tese, só podem ser compreendidos no movimento dos próprios objetos na interação com os demais fenômenos que os circundam.

Os avanços na prática educativa se deram a partir dos elementos teóricos tendo o coordenador pedagógico como agente mediador no processo de desenvolvimento das formas de pensar e ser dos docentes e na práxis educativa, utilizando o espaço de formação continuada para tanto.

Reconhecemos que a prática social final se deu quando o professor, ao se apropriar da teoria, modificou a sua prática pedagógica, seu modo de pensar e a si mesmo, refletindo, além, dos fatores internos à escola, também os fatores externos em termos de condições de trabalho, formação inicial e continuada e o próprio sistema de ensino, que não foi uma temática aprofundada, porém, se fez presente superficialmente em algumas discussões.

Nas considerações finais, iremos traçar o movimento dialético da pesquisa e da pesquisadora as compreensões sobre todo o processo formativo, bem como algumas proposições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, podemos dizer que chegamos ao fim e ao começo de uma nova pesquisa. Destacaremos a elaboração conceitual da pesquisadora, que retoma e reconfigura a prática social inicial, o papel do coordenador pedagógico como agente mediador na ressignificação do trabalho docente. Outrossim, traçaremos algumas considerações acerca de como possibilitar que as ATPCs sejam de fato momentos formativos na escola, para que os docentes possam estudar e refletir sobre sua prática, tendo o coordenador como agente mediador desse processo.

A problematização desse objeto de estudo partiu da realidade aparente e empírica constatada pela pesquisadora, enquanto Coordenadora pedagógica, pelo fato de que na escola em que atuamos, existem os horários destinados à formação continuada dos docentes, porém pouco tem atendido às suas necessidades, visto que várias outras atividades são propostas em lugar do estudo teórico voltado à prática pedagógica na escola.

Além disso, diante das demandas inseridas no cotidiano escolar, várias tarefas são postas a esse profissional, que muitas vezes levam o professor a tornar-se um solucionador de problemas pontuais e imediatos, sendo que suas atribuições educativas acabam se perdendo nesse processo, tornando o trabalho educativo mecânico, alienado e alienante na escola.

Sabendo que a formação continuada é uma das funções inerentes atribuídas ao coordenador pedagógico, buscamos compreender como esse profissional, no papel de agente mediador, pode contribuir com a reorientação do trabalho docente a partir da própria realidade escolar, contribuindo para conscientização dos docentes e, por consequência, com a reflexão crítica que envolvem os processos de ensinar e aprender no âmbito da educação escolar.

Buscamos apoio na Teoria Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético, como referenciais norteadores desta investigação, visto que, de acordo com nossos levantamentos, existe uma lacuna teórica na explicação do papel do coordenador pedagógico no processo de desenvolvimento da consciência dos professores na escola, para a qual, por meio de nossa pesquisa, queremos trazer nossas contribuições, tendo em vista a relevância do papel deste profissional na escola.

Diante dessa problematização, nos atemos apenas a uma das atribuições do coordenador pedagógico enquanto sujeito responsável pela formação continuada dos docentes. Para tanto, elaboramos um Programa formativo com a finalidade de pensarmos possibilidades teórico-metodológicas críticas junto aos docentes da escola na qual trabalhamos, ocupando o tempo destinado às ATPCs na escola.

Como síntese dos resultados, destacamos que vários fatores impedem o coordenador pedagógico de desempenhar a sua função enquanto agente mediador do professor no sentido de ressignificar a sua prática e superar práticas naturalizantes, mecanicistas, espontaneístas e alienadas na escola. Dentre elas, identificamos a insuficiência de conhecimentos teóricos e práticos na formação inicial e voltados para a função de coordenador pedagógico, inexistência de uma formação continuada a esse profissional na escola, o tipo de provimento do cargo por meio de indicação de um superior imediato, dificuldade em manter um processo formativo sequenciado nas ATPCs, dentre outras situações que dificultam a atuação deste profissional de fundamental importância para o bom andamento do processo educativo na escola.

Tendo em vista que nosso estudo considera o movimento histórico e dialético do processo educacional escolar, é indispensável pensarmos no sujeito coordenador pedagógico como agente mediador que atua ao lado dos sujeitos (professores), no sentido de possibilitar acesso ao objeto (conhecimentos teóricos) e às implicações da apropriação desses conhecimentos no processo de ensinar e aprender na escola.

Somado às problemáticas que pontuamos acerca dos fatores que dificultam o papel do coordenador pedagógico como agente mediador, nos deparamos com um coletivo de professores com dificuldades em refletir sobre sua prática, a partir de uma teoria de base crítica, pois não foram oportunizados momentos formativos em sua formação inicial e continuada acerca dessa questão, fato que implicou, de certa forma, no desenvolvimento de um pensamento um tanto quanto elementar, ingênuo e acrítico sobre o processo educativo, as práticas pedagógicas e a educação escolar como um todo no processo de desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

Notamos, ainda, a ausência de um direcionamento nos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, já que vários materiais são postos ao professor sem ele ou até mesmo o coordenador pedagógico serem consultados, situação que leva o professor a planejar suas aulas a partir dos materiais disponíveis, sem considerar, no entanto, as dificuldades dos seus alunos, pois o que deve ser considerado, segundo

o sistema educacional, é a aplicação/realização das atividades propostas pelos materiais didáticos, os quais devem ser “seguidos” rigorosamente, para que os alunos sejam “treinados” e preparados para as avaliações externas.

Com isso, os conteúdos já se encontram prontos e o professor deve transmiti-los sistemática e acriticamente para cumprir a sua tarefa, sendo que os conhecimentos/conteúdos clássicos, quando existem, são doses mínimas, e, além disso, se o professor quiser aprofundar a discussão, não há “tempo” hábil para terminar de “preencher” os livros. Muitas vezes, lamentavelmente, nem o docente tem conhecimentos do que são e quais são os conteúdos clássicos, visto que isso não foi oportunizado na sua formação inicial na graduação.

Identificamos também, de forma generalizada e fragmentada, a presença significativa de discursos construtivistas na escola, e pouco, ou quase nada, de conhecimentos sobre a Pedagogia histórico-crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Visualizamos também que os professores desconhecem a função do coordenador pedagógico, situação que decidimos enfrentar ao oferecermos uma formação continuada aos sujeitos desta pesquisa na escola, enfatizando o papel do Coordenador como mediador do processo de desenvolvimento dos pensamentos e da consciência dos professores na escola.

Outra questão fundamental a ser compreendida e definitivamente superada, é o fato de que, além da lacuna na formação inicial do professor e a falta de tempo e condições para se apropriar dos materiais propostos nas formações na escola, a maioria deles leciona em mais de uma escola, sendo que os horários destinados para os estudos, como prevê a legislação, não se efetivam no cotidiano escolar e na vida dos professores. Todos esses fatores trouxeram a reflexão durante todo o processo de intervenção-formativa, realizado com os professores na escola, os quais, de acordo com Gasparin (2012), estão relacionados à instrumentalização teórica e metodológica do professor para o enfrentamento da realidade escolar e, principalmente, no interior da sala de aula junto aos seus alunos na escola.

A catarse, vivenciada pela pesquisadora e pelos sujeitos da pesquisa nesse processo, evidencia-se na constatação dos variados problemas existentes na escola, e na compreensão de que tais situações, por mais que pareçam ser problemas óbvios, como considera Saviani (2012), precisam ser investigados pois o óbvio tem que ser dito.

Na condição de Pesquisadora e Coordenadora da escola, objeto do processo de intervenção-formativa, afirmamos, sem titubear, que os “problemas” da instituição escolar nunca saíram da aparência, justamente pelo fato de a função de coordenador pedagógico, como mediador crítico das situações escolares, não estar acontecendo, por estar se perdendo em meio à vida cotidiana escolar.

Nem mesmo a legislação apresenta definições claras sobre a função e o desempenho desse profissional da educação escolar, o coordenador pedagógico. Além disso, tal função sofre muitas alterações no decorrer dos anos, principalmente em períodos de troca de governo, alterações essas que o próprio Coordenador desconhece e que acontecem arbitrariamente, contribuindo para que o trabalho de coordenação pedagógica fique difuso, sem foco, diluído no cotidiano escolar que é mecânico, reprodutivista, alienado e alienante.

Enfatizamos, também, que, quando voltamos ao nosso ponto de chegada e de partida do nosso objeto, nos damos conta da necessidade de repensar a matriz curricular dos cursos de pedagogia, já que para estar na função de Coordenador é preciso apenas a licenciatura plena em pedagogia e possuir experiência docente. Isso porque nenhuma das condicionalidades dá subsídios para tal, visto que os professores não conheciam o papel desse profissional e muitos já tinham ingressado até na pós-graduação *latu sensu* e esses conhecimentos não foram contemplados.

Destacamos também a necessidade de rever o tipo de provimento do cargo para estar na função de coordenador pedagógico, pois, justamente pelo fato de ser por indicação, acaba submetido ao superior imediato, muitas vezes, impossibilitando a autonomia do profissional, ou mesmo, sendo o Coordenador indicado, direcionado para outras funções que não contribuem para o desenvolvimento da sua atividade na escola, atingindo, negativamente, a sua função no processo de formação continuada de professores.

O tipo de provimento de cargo por meio de provas de conhecimentos e títulos, considerando eleições pela comunidade escolar, sobretudo, os professores, acreditamos ser a melhor opção para a ocupação do cargo de coordenador pedagógico da escola.

Além disso, a formação continuada desse profissional deveria estar a favor das suas necessidades e não postas e elaboradas com foco nos materiais e programas lançados pelo Governo Federal ou Estadual, tal como ocorre, pois,

conforme a realidade por nós pesquisada, tudo está atrelado aos materiais do currículo paulista e à BNCC em vigência.

Entendemos que a elaboração conjunta de um currículo escolar, que leve em conta a própria realidade, para que o professor, coordenador e diretor, sintam-se parte desse processo, deve ser a mais adequada, sobretudo porque o processo educativo deve ser democrático, plural, incluyente e valorizar os conhecimentos no processo de desenvolvimento humano.

Na escola, as relações com os professores e também com os alunos devem ser pautadas no referencial teórico histórico-crítico, que possibilita uma compreensão dialética do processo educativo, que engloba a escolha dos conteúdos e a melhor forma de transmiti-los aos alunos, sendo que Gasparin (2012) já enfatizava essas situações ao propor a metodologia histórico-crítica para a educação escolar.

Galvão, Lavoura e Martins (2019), fazem essa reflexão por meio da crítica a essa metodologia proposta por Gasparin (2012) e pontuam que muitas apropriações dessa didática têm engessado o método histórico-crítico na educação escolar, pelo simples fato de serem vistas como etapas rígidas a serem seguidas, o que compromete a compreensão do movimento da dialética escolar.

Os autores destacam que a prática social inicial não parte do nada, existem conhecimentos anteriores que vem da prática humana universal, o processo de instrumentalização é visto pelos autores como o processo de criar instrumentos para que o aluno supere o conhecimento cotidiano pelo científico. Os autores ainda acrescentam que para acontecer a catarse, o salto qualitativo, os conteúdos selecionados têm que ser os clássicos, para não se ater na cotidianidade (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

Esclarecemos que a análise do método histórico-crítico não é o objetivo central de nossa tese, entretanto, no Ensino Fundamental, anos iniciais, fizemos esse movimento como exercício, para que os professores pudessem compreender a possibilidade de utilizar esse movimento metodológico em suas aulas. Também não nos aprofundamos nesse aspecto, podendo ser um tema sugestivo para novas pesquisas, ainda mais levando em conta as habilidades postas no Currículo Paulista e na BNCC, que são opostos a essa teoria de base histórico-crítica.

No programa formativo por nós realizado e na estrutura dessa tese, foi possível consideramos as proposituras de Gasparin (2012), reiterando que esses momentos foram utilizados por nós para fins de organização de escrita, para

compreendermos os momentos do método histórico-crítico interligados e não seguidos como receita pronta. Identificamos, também, que a apropriação do conhecimento se dá no movimento constituído como a passagem da aparência, passa pela abstração para se chegar na essência, formando novas compreensões, que demandam outras abstrações para chegar a outras essências e, assim por diante, para se garantir o processo dialético de compreensão do objeto e/ou sujeito investigado.

A dialeticidade tem que estar presente nesse movimento. Para tanto, o professor e/ou o Coordenador, tem que ter domínio teórico sobre esse processo de apropriação e objetivação do conhecimento, que é longo, compartilhado e desenvolvendo, sendo que o direcionamento é sempre feito pelo par (sujeito) mais desenvolvido.

A pesquisa também apresentou seus limites, um deles foi a questão do tempo, percebemos que por mais que os professores tenham avançado em seu processo de conscientização, a apropriação da teoria ainda ficou restrita e, sem a continuidade necessária, o processo de aprendizagem e desenvolvimento poderá se estagnar; seria necessário partir dessa nova realidade conquistada por meio da orientação do coordenador pedagógico, a continuidade do trabalho, aprofundando outros conceitos, ampliando as apropriações teóricas por meio do estudo coletivo, principalmente os conhecimentos críticos sobre a sociedade capitalista e suas implicações no Sistema educacional, na educação escolar e no funcionamento da escola na sua estrutura e dinâmica.

Por outro lado, reconhece-se que duas aulas semanais destinadas à formação continuada não são suficientes para a realização de um trabalho formativo de qualidade, sobretudo, devido às interrupções decorrentes de outras demandas atribuídas a esses momentos. Ainda assim, trata-se de um processo que precisa ser contínuo e valorizado no cotidiano escolar.

Além disso, há que se criticar veementemente esse Sistema educacional e suas políticas de precarização da profissão do professor, que obriga que, de um ano para o outro, aconteçam trocas de professores de uma escola para outra, como se fossem peças da engrenagem educacional, pois muitos deles não são efetivos na rede de ensino, e aqueles que são ficam submetidos a um processo de atribuição único, sendo que ora podem estar na Educação Infantil, e ora no Ensino Fundamental, sem qualquer garantia de estabilidade na unidade escolar.

Daí a necessidade de elaboração coletiva de um currículo pautado em pedagogias críticas, para que todos os professores da rede de ensino tenham acesso a esse conhecimento, independente da etapa de escolaridade em que atuam, pois somente teorias críticas engendram práticas críticas, assim como poderíamos afirmar por analogia que, teorias de senso comum e cotidianas, tal como acontece na escola atualmente, levam, obrigatoriamente, o trabalho educativo do professor para esferas do imediatismo, presenteísmo, adaptacionismo e reprodutivismo, próprios para a formatação do sujeito que reproduzirá as relações sociais e o modo de produção capitalista desde a escola e, ato contínuo, no âmbito da sociedade.

Para que transformações qualitativas se concretizem na escola, a mudança e/ou revisão das políticas públicas voltadas para a educação escolar, sobretudo, sobre o profissional coordenador pedagógico, mas também sobre o trabalho do professor, tornam-se imprescindíveis e de suma importância.

Somente quando a educação não estiver a serviço do capitalismo, o processo de transformação se efetivará. No entanto, esse decurso começa, desde agora, dentro das escolas, dentro das universidades, para se chegar à sociedade.

Defendemos a tese de que o coordenador pedagógico, como agente mediador, possibilita a resignificação do trabalho docente, pautado em um corpo teórico histórico-crítico que possibilita reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender, para que o professor supere, por incorporação, as práticas espontaneístas, mecanicistas, alienadas, passando a refletir sobre sua prática na direção da construção de uma práxis educativa (Vazquez, 1979).

Assim, após tantas reflexões teóricas e metodológicas de objetividade social e educativa numa perspectiva crítica, assumimos a materialização de nosso trabalho como Pesquisadora e Coordenadora pedagógica. As reflexões teóricas apresentadas até aqui nasceram do chão da escola e foram iluminadas por teorias que reconhecem o movimento histórico-dialético da escola, e reconhecemos o ponto de chegada como um novo ponto de partida, tal como apregoa o método histórico-crítico de educação escolar.

Outrossim, nosso trabalho de pesquisa intervenção-formativa, conforme orienta Viotto Filho (2018), pode ser reconhecido como a proposição de um processo de formação continuada de professores na escola, que deve ser orientado continuamente pelo coordenador pedagógico, pois somente ele, ao lado de outros pedagogos da gestão da escola, poderá criar as condições favoráveis e educativas

críticas para o processo de desenvolvimento dos pensamento e da consciência dos professores numa direção crítica e voltada à transformação da prática pedagógica na educação escolar.

Nosso trabalho e a defesa de nossa tese sobre o papel imprescindível do coordenador pedagógico como o mediador do processo de desenvolvimento humano e críticos dos professores e outros sujeitos da escola, deve ecoar na escola como um alento para que outros Coordenadores possam se fortalecer, garantir a especificidade do seu trabalho na escola, os quais, assim como eu na condição de Coordenadora pedagógica, defendem uma escola justa, igualitária e humanizada para todos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antônio Angelo. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Julianna Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 99-116.

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

ANHUMAS. **Lei municipal nº 641 de 2019**. Cria o cargo de provimento em comissão, acrescentando a lei nº 281 de 2008. Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, anexo I, extinguindo outros e dá providências correlatas. Anhumas: São Paulo, 2019.

ANHUMAS. **Lei municipal nº 281 de 27 de fevereiro de 2008**. Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá providências correlatas. Anhumas: São Paulo, 2008.

ANHUMAS. Projeto Político Pedagógico. Anhumas: São Paulo, 2024

ANHUMAS. Regimento Interno da Escola Municipal. Anhumas: São Paulo, 2016.

BRASIL. **Currículo Paulista**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1974**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: < [BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. Tese \(Doutorado\). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2010.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.> Acesso em 16/02/2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BIANCHINI, Angelo Rodrigo. **Mediação midiática e teoria histórico-cultural: aproximações pedagógicas**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília, 2011.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEC: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 21, n.2, dezembro 2013, p. 515-518a.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEC. **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - LACCOS**, Porto Alegre, UFSC, 2013, p.1-14. Disponível em: <

<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>> Acesso em 01/08/2024b

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta. Trabalho e desenvolvimento psíquico: A maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 267-292.

CORRÊA, Wilian Cândido. **Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004, p. 64-81.

FARIA, Luciana. **Mediação Escolar no Ensino da Matemática: Unidade entre Teoria e Prática na Perspectiva Histórico-Cultural**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.

FILHO. Irineu Aliprando Tuim Viotto. **O método materialista histórico-dialético: reflexões teórico-metodológicas e possibilidades para a pesquisa em educação**. Presidente Prudente: UNESP, 2024 (NO PRELO).

FILHO. Irineu Aliprando Tuim Viotto. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc. In: FILHO. Irineu Aliprando Tuim Viotto; NUNES, Rodrigo Lima; SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos; FÉLIX, Tatiane da Silva Pires. **Processo grupal e práxis científica educativa a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro & João editores, 2018, p.23-48

FILHO. Irineu Aliprando Tuim Viotto. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Educere et Educare**. Revista em educação: Araçatuba, vol.2, nº 3 jan/jun. 2007, p. 49-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARIM, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Nicola Tiago; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos para uma didática Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina;

LAVOURA, Nicola Tiago; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. 1.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2019, p. 115-157.

GONCALVES, Rosy. **Experiências estéticas na formação de professores na escola**: mediação da professora coordenadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) – Rio Claro, 2020.

HENRIQUES, Joselene Rodrigues. **Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico**: um estudo a partir da análise dialógica do discurso. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba– Piracicaba, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEM, Júlia (org.). **Políticas Educacionais Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1ed. Eletrônica. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2022, p.45-69.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: ícone, 2014, p. 59- 102.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 279-302.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. **O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento**: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral – Introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. V. I. p. 71-84.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. Ed.- São Paulo: Atlas, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Intervenções no ensino fundamental. In: ____ **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas- SP: Autores Associados, 2011, p. 116-151.

MARTINS, Ligia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: MARTINS, Ligia Márcia (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2008. p. 33- 60.

MARTINS, Ligia. Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.130-143, dez.2013.

MARTINS, Ligia. Márcia. O que ensinar? o patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Julianna Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018 p. 83-97.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo 2005, p.79-114.

MAZZEU, Francisco José. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. Cedes**, 1998. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/>>. Acesso em 10/03/2023.

MELO, Hilce Aaguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

MELO, Maria Aparecida. **O conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Prática Pedagógicas**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano XIV, n. 23, p. 72-89, jan. /Jun. 2020.

MOSQUINI, Juliane do nascimento. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) – Presidente Prudente, 2019.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann. São Paulo, 2006.

NUNES, Rodrigo Lima; FILHO. Irineu Aliprando Tuim Viotto; SALOMÃO, Fabiane Rizo. Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos. **Revista Cocar**, v.16, n 34 /2022, p. 1-21.

OLIVEIRA, Érica Franco de. **O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, 2021.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PATTARO, Rita de Cassia Ventura. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BAMBINI, Eliane; GORGUEIRA, Bruno; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p.25-32.

ROCHA, Maria Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** [online], v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 3**. Dispõe sobre a função gratificada do professor coordenador e dá providências correlatas. 11/01/2021. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em 17/05/2021.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC, nº 133 de 29 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo: SP, 2021. Disponível em:< <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-133-de-29-11-2021-dispoe-sobre-a-carga-horaria-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino/>>. Acesso em 16/02/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 53 de 29 de junho de 2022**. Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. São Paulo: SP, 2022. Disponível em: < <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/>>. Acesso em 17/05/2021.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 3 de 12 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a função gratificada do professor coordenador e dá providências correlatas. São Paulo: SP, 2021. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em 17/05/2021.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 114 de 13 de novembro de 1974**. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus e dá providências correlatas. São Paulo: SP, 1974. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>> Acesso em: 16/02/2023.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1374, de 30 de março de 2022.** Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo: SP, 2022. Disponível em:<

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>>. Acesso em 07/03/2024.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.** Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: SP, 1997. Disponível em:<

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: Acesso em 07/03/2024.

SAVIANI, Dermeval. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica.

Entrevista com Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE Newton.

Conhecimento Escolar e luta de classes, a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p.295-327.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Syria Capareto (org.), **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.13-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 45. ed. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Capítulo prefácio O papel da educação no desenvolvimento da consciência em direção ao limite máximo de suas possibilidades. In: CHARIN, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabátha Catoia. **O desenvolvimento da consciência na formação de professores enfoque no trabalho escolar com língua.** Rio Grande do Sul, RS: Ed. da FURG, 2023, p. 12-22.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador**, v.7, n.1, p. 286-293, jun.2015.

SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. **Grupo de Estudos sobre Práticas de recepção a produto mediáticos** – ECA/USP- Novos Olhares, 1998, p. 37 – 39.

SOUSA, Daniela Rodrigues de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente:** contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2019.

SOUSA, Leiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores da escola mediada pelo coordenador pedagógico:** implicações no trabalho docente. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Pará, Pará, 2014.

SOUZA, Marcia Guimaraes oliveira de. **A mediação no curso de pedagogia-EAD:** um estudo na perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba. Uberaba, 2013.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia das práxis.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc. In: VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; NUNES, Rodrigo Lima; SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento do; FÉLIX, Tatiana da Silva Pires. **Processo grupal e práxis científica:** a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.23-48.

VIOTTO FILHO. Irineu Aliprando Tuim. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Educere et Educare.** Revista em educação: Araçatuba, vol.2, nº 3 jan/jun. 2007, p. 49-68

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas.** Tomo I Madri: Visor e MEC, 2013.

VYGOTSKI, **Obras escogidas.** História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. O desenvolvimento de conceitos científicos na infância. In: _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 103-147.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Um estudo experimental da formação de conceitos. In: _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 65-101

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

Seção 1: Caracterização dos docentes:

1- Sexo: () feminino () masculino

2- Idade:

- a) () entre 20 e 30 anos;
- b) () entre 31 e 40 anos;
- c) () entre 41 e 50 anos;
- d) () entre 51 e 60 anos;
- e) () mais de 60 anos.

3- Escolaridade:

- a) () ensino superior- Qual: _____
- b) () cursando pós-graduação – Área: _____
- c) () pós-graduação *lato sensu* completa - Área: _____
- d) () pós-graduação *stricto sensu* – mestrado- Área: _____
- e) () pós-graduação *stricto sensu* – doutorado - Área: _____

4-Tempo de carreira no magistério público:

- a) () de 0 a 05 anos;
- b) () de 06 a 10 anos;
- c) () de 11 a 20 anos;
- d) () de 21 a 30 anos;
- e) () mais de 30 anos.

5- Tempo de carreira no magistério nesta escola:

- a) () de 0 a 05 anos;
- b) () de 06 a 10 anos;
- c) () de 11 a 20 anos;
- d) () de 21 a 30 anos;
- e) () mais de 30 anos.

6- Seu cargo atual é de provimento:

- a) () efetivo b) () seletivo

7- Sua experiência maior é:

- a) () educação Infantil; b) () anos iniciais.

8- Você considera seu trabalho prioritário na escola?

- a) () sim b) () em partes c) () não

Seção 2 – Expectativas dos docentes:

1- Na sua opinião, esse trabalho vai contribuir com a sua prática docente:

- a) () sim b) () em partes c) () não

Por quê: _____

2- Você conhece a Teoria Histórico- Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica?

- a) () sim b) () em partes c) () não

3- Você acha que essas duas teorias:

- a) () são iguais b) () se complementam c) () são diferentes

4- Você acha que essas teorias podem contribuir com as suas dificuldades na sala de aula?

- a) () sim b) () em partes c) () não

5- O que você espera ao final desse processo formativo:

- a) () Conhecer a teoria apresentada;
b) () Melhorar minha prática na sala de aula;
c) () Estabelecer relações entre a teoria e prática a fim de que possa desenvolver um trabalho mais intencional, consciente e direcionado.

Seção 3 – Problemas na prática pedagógica:

1- Quais são as duas maiores dificuldades encontradas na sala de aula que impedem que você alcance seus objetivos ao ensinar?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Seção 1: Do programa de formação:

- 1- Nome:
- 2- O programa de formação atendeu suas expectativas? Justifique.
- 3- O programa de formação trouxe contribuições para sua prática? Quais?
- 4- Você encontrou dificuldades no percurso do processo formativo? Quais?
- 5- Como você avalia a sua participação no processo do programa de formação?
- 6- Como você avalia o programa de formação? Cite 3 pontos positivos e 3 pontos negativos.

Seção 2 – Aspectos teóricos e práticos:

- 1- O que você aprendeu sobre a Teoria Histórico-Cultural?
- 2- O que você aprendeu sobre a Pedagogia Histórico-Crítica?
- 3- Os autores estudados contribuíram com as dificuldades em sala de aula? Como?
- 4- A partir da teoria estudada, cite duas características gerais de um bom professor.
- 5- A partir da teoria estudada, cite duas características gerais de um bom professor na escola.
- 6- Considerando a teoria estudada, o que deve ser ensinado na escola?
- 7- Considerando a teoria estudada, como devemos ensinar na escola?
- 8- Você pretende utilizar esses conhecimentos em suas aulas? Como?

Seção 3 –Mediação do coordenador pedagógico:

- 1- A partir do processo formativo, como você entende o papel do coordenador pedagógico na escola?
- 2- A partir do processo formativo, como você entende o papel do coordenador pedagógico na sua atuação como professor?
- 3- Cite 3 pontos positivos e 3 pontos negativos da mediação do coordenador pedagógico durante o programa de formação.

APÊNDICE C – ENTREVISTA

Seção 1: Caracterização do docente entrevistado

Nome:

Série em que atua e realizou a intervenção:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço nessa Unidade Escolar:

Já trabalhou com essa série/ano? Quanto tempo?

Tipo de provimento do cargo:

Seção 2: O processo formativo

- 1- Comente sua opinião sobre os encontros de formação?
- 2- Comente sobre os temas abordados nos textos selecionados.
- 3- Comente sobre a mediação da coordenadora durante o processo de formação?
- 4- Houve avanço em sua prática a partir desse programa de formação? Como?

Seção 3: O processo de intervenção junto aos alunos

- 5- Como você avalia a participação dos seus alunos na atividade realizada a partir da teoria?
- 6- Você conseguiu atingir seus objetivos?
- 7- Acredita que é possível um trabalho educativo nessa perspectiva teórica? Por quê?
- 8- Qual as dificuldades que você encontrou na realização das atividades junto aos alunos?
- 9 – Você percebeu avanços dos alunos durante o processo? Como?
- 10- Cite 3 pontos positivos e 3 pontos negativos durante seu processo de intervenção. Como poderia ser superado esses pontos negativos?