

Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3  
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE  
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE  
Artigos

2014

# O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

**Eliane Cristina Pontes<sup>1</sup>**

**Luciana de Araújo Nascimento Guaraldo<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho é resultado dos estudos realizados durante o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE - 2014, GTR 2015 – Grupo de Trabalho em Rede na modalidade EaD, ambos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, bem como fruto de estudo bibliográfico realizado em 2014 que teve como referenciais os postulados de Vigotski, Saviani, Duarte, entre outros. Considerando a falta de clareza de muitos professores dos fundamentos teóricos que sustentam a prática, reconhecendo esta uma problemática que compromete a qualidade do ensino, optou-se pelo estudo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, no intuito de entender o processo ensino-aprendizagem à luz desta teoria. A princípio buscou-se refletir a função social da escola, destacando a importância desta na humanização dos sujeitos. Compreender o conhecimento científico como promotor de desenvolvimento humano é destacar a necessidade do professor ter claro a teoria que direciona sua prática pedagógica. Os referenciais da Teoria Histórico-Cultural destaca o papel da educação formal no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo o professor o responsável por criar Zonas de Desenvolvimento Próximo, realizando a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, democratizando o saber sistematizado, promovendo o humano.

**Palavras Chave:** Teoria Histórico-Cultural. Ensino-aprendizagem.

## 1 Introdução

A qualidade da educação da escola pública é uma das maiores preocupações dos profissionais que nela atuam. O homem enquanto sujeito histórico produz história, se constrói e reconstrói na relação com o outro. Portanto é um ser social, que influencia e sofre influência da sociedade na qual está inserido. Vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes, que em busca de atender os interesses do capital, luta pela manutenção e reprodução das relações de poder nela existentes, em que uns dominam e outros são dominados.

---

<sup>1</sup> Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas “Espírita”. Aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. E-mail: [elicpontes@seed.pr.gov.br](mailto:elicpontes@seed.pr.gov.br)

<sup>2</sup> Professora orientadora Ms em Educação. Doutoranda em Educação pelo programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). E-mail: [lu\\_araujo102@hotmail.com](mailto:lu_araujo102@hotmail.com)

A escola segundo Saviani (1983, p. 35-36) é um instrumento de reprodução da sociedade capitalista, bem como das relações de exploração e dominação nela existentes. Segundo o autor se faz necessário aos educadores uma fundamentação teórica sólida, que lhes possibilita reflexão filosófica e uma maior compreensão da realidade humana. Garantindo a promoção do homem, por meio da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, lhes possibilitando lutar pela superação das relações existentes nesta sociedade.

A falta de clareza de muitos professores dos fundamentos teóricos que sustentam sua prática, promove um ecletismo de teorias no fazer pedagógico, comprometendo a qualidade do ensino. Este estudo sob o título: *O Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural*, visa oportunizar aos educadores fundamentação teórica acerca da função social da escola, da importância da práxis pedagógica, bem como dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e da sua relação com o processo ensino-aprendizagem, permitindo aos professores referenciais teóricos que lhes possibilitem refletir o seu papel no processo ensino-aprendizagem, para direcionar sua prática em sala de aula de maneira crítica e consciente.

Dessa forma, intencionamos que a apropriação do conhecimento socializado nesta pesquisa nos permita sairmos de nós mesmos, para nos enxergar enquanto sujeitos históricos responsáveis pela democratização do saber elaborado. Por meio de uma prática pedagógica consciente, acreditamos que será possível a formação de sujeitos que se apropriem do conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do tempo, para que possam exercer a cidadania ativa e lutar pela transformação da sociedade.

## **2 Função Social da Escola**

O homem é um ser histórico e social, e como tal, se modifica na relação com o outro. A humanização se dá, à medida que este se apropria dos bens culturais produzidos ao longo do tempo. Como afirma Leontiev (1978, p. 257):

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o

processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Segundo Saviani (1980, p. 51) a escola tem por função “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Compreendemos que a promoção do homem se dá à medida que este se aproprie da humanidade, conhecendo os elementos que o envolve estando a par de sua situação, intervindo nesta a fim de transformá-la e desta forma se fazer livre. Paraphrasing Saviani (1997) e Duarte (2003), o trabalho educativo deve produzir nos indivíduos a humanidade, atingindo seu fim à medida que o homem se apropria dos elementos culturais necessários a sua humanização.

Os autores defendem a necessidade de definir objetivos claros e precisos para educação sistematizada. Para eles a escola deve: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Para isso é imprescindível que a instituição escolar assuma sua função, ou seja, garanta aos educandos instrumentos básicos para sua participação ativa na sociedade. Saviani (1983) nos chama atenção que a escola é um instrumento de reprodução da sociedade capitalista, bem como das relações (de exploração e dominação) existentes nela. Nós educadores, precisamos nos capacitar, nos dotando de referenciais teóricos, que possibilitem reflexão filosófica, tomando a educação como fundamento para compreensão da realidade humana. cremos que a promoção do homem, está relacionada a garantir à classe trabalhadora as condições necessárias para o entendimento da sociedade. No intuito do bom funcionamento da escola, Demerval Saviani (1983, p. 72-73) elaborou o Método da Prática Social visando estimular:

[...] a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a

sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

A escola é determinada socialmente, desta forma os educadores devem garantir a democratização do saber elaborado, através de práticas conscientes e sistematizadas. Oportunizando aos educandos ensino de qualidade, que lhes permitam, por meio da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo, lutar pela sua promoção.

### **3 A Importância da Teoria na Prática Pedagógica do Professor**

Toda prática pedagógica está permeada pela teoria, já que o ato de ensinar é uma práxis, uma relação recíproca entre teoria e prática. Devemos compreender a produção do conhecimento e o ato de educar como práticas sociais, realizadas de acordo com as condições objetivas e subjetivas que os homens encontram no decorrer da história, em que o ser humano se relaciona com a natureza, com os seus objetivos e com o outro dialeticamente. Sendo a práxis uma prática pensada e conscientemente orientada, ressaltamos que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 1977, p.185).

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para aprofundar de maneira consciente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

Sabemos que os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pelo homem ao longo do tempo é um direito de todos. Portanto, a escola tem como função social a democratização destes conhecimentos, oportunizando as classes populares instrumentos culturais que lhes possibilitem uma reflexão crítica da realidade, visando buscar a transformação da mesma. Verificamos em pesquisa realizada junto a Gadotti que:

[...] a escola tem um papel estratégico quando se pensa numa educação, na medida em que pode ser o lugar onde a força emergentes da sociedade muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua

cultura, e adquirir a conciliação necessária à sua organização (GADOTTI, 2004, p. 24).

São várias as tendências pedagógicas que direcionaram e direcionam a educação no Brasil, porém estas em sua maioria segundo Althusser (1985) não veem na educação uma possibilidade de transformação social, atendem aos interesses da elite, não se preocupam com as classes populares, sendo instrumento das classes hegemônicas. A escola sofre influência de políticas neoliberais, se tornando aparelho ideológico da classe dominante, que disseminam suas ideias, visando manter o poder e seus interesses. É necessário ter clareza teórica metodológica, para não perpetuar as ideias neoliberais e comprometer a qualidade do ensino.

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 2000, p. 3).

Vale ressaltar que nenhuma prática pedagógica, segundo Duarte (2007), se realiza sem influências das teorias pedagógicas. Estas influenciam as práticas pedagógicas, mesmo quando o educador não sabe desta influência, mesmo quando ele não tem plena consciência em qual teoria ou quais teorias está pautada sua prática.

Dessas acepções, podemos ressaltar que precisamos embasar nosso fazer pedagógico em uma teoria sólida que nos permita refletir a prática educativa dialeticamente, a fim de que teoria e prática, num movimento espiral, possibilite dar um salto de qualidade na educação.

[...] o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até os condicionantes sociais, tornando o processo ensino aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais atuais (GASPARIN, PETENUCCI, 2008, p.3).

O que se observa no cotidiano escolar é uma lacuna na formação do professor no que se refere às teorias que direcionam seu trabalho, principalmente

das teorias críticas. Mesmo sendo essas as que embasam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná<sup>3</sup>.

Entre os tantos modismos que surgem na educação, predomina nos dias atuais uma supervalorização da prática dos professores. Em contrapartida como salienta Duarte (2012) as discussões teóricas nas últimas décadas foram consideradas uma questão de segunda ordem, a discussão das teorias que fundamentam a ação do educador foram secundarizadas em nome de uma ação do docente.

Para Duarte (2012), o fazer pedagógico do professor está baseado em sua própria experiência, ou seja, o professor vai fundamentando a sua prática baseado nas observações e reflexões das próprias experiências.

Podemos inferir, com Aranha que: “Se procura deliberadamente impedir a maioria das pessoas a ter clareza teórica suficiente a respeito de sua prática, mantendo-as presas a uma prática tão intensa e tão dividida, que a reflexão se torne quase impossível” (ARANHA, 1989, p. 9). A prática intensiva do professor, não lhe permite a reflexão do ato pedagógico, atendendo desta maneira aos interesses da sociedade capitalista, que busca alienar o trabalhador, para que este não reflita, nem se posicione criticamente frente a sua realidade.

No intuito de refletir a prática pedagógica, compreendendo esta num movimento dialético em que o processo ensino-aprendizagem possibilita a humanização através da democratização do saber elaborado, logo se faz necessário o conhecimento acerca da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus seguidores.

---

<sup>3</sup> A proposta das DCE do Paraná está fundamentada nas teorias críticas da educação e com organização disciplinar. “Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. [...] Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas” (SEED, 2008, p. 19).

#### 4 O Processo Ensino-Aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural

Lev Semenovich Vigotski nasceu na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus, em 17 de novembro de 1896 e morreu em junho de 1934, vítima de tuberculose. Embora a morte prematura (37 anos) suas contribuições à Psicologia deram novos rumos às pesquisas nesta área.

Importa destacar que L. S. Vigotski e seus seguidores Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977) faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, desenvolvendo seus estudos e pesquisas num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Estes buscavam uma nova psicologia, que tivesse sua origem na síntese entre duas fortes tendências psicológicas da época. A primeira tinha como pressuposto a filosofia empirista e “[...] via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas” (REGO, 1995, p. 28); enquanto a segunda fundamenta-se na filosofia idealista que “[...] entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito” (REGO, 1995, p.28). Para Vigotski estas duas tendências presentes na psicologia não compreendiam o homem no todo, enquanto ser biológico, social e histórico.

Enquanto a psicologia de tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência. Foi justamente na tentativa de superar essa crise da psicologia que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma abordagem alternativa, que possibilitasse uma síntese entre as duas abordagens predominantes naquele momento (OLIVEIRA, 1992, p. 23).

É diante desse contexto que nasce a Psicologia Histórico-Cultural, na busca de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. É importante considerar como aspecto fundamental nas ideias vigotskiana, o entrelaçamento e as contradições entre dois processos: o cultural e o biológico. Em que o homem se humaniza na relação com o outro e com o meio, por meio de instrumentos e signos criados por este, ao longo do processo de humanização. Assim, o homem desenvolve o que Vigotski chama de funções psicológicas superiores, ou seja,



funções tipicamente humanas como: memória lógica, pensamento verbal, atenção voluntária, imaginação, capacidade de planejar, uso da linguagem, raciocínio dedutivo, abstração, entre outras.

Vigotski buscou nos postulados do Materialismo Histórico Dialético, fundamentos que lhe possibilitasse compreender o desenvolvimento humano, desenvolvimento este que segundo Marx, se deu e se dá através do trabalho. Disso discorre a teoria marxista, segundo Rego (2001, p. 51):

[...] o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma.

Assim entendemos que o homem é um ser social, e que sua existência, se dá por meio de possibilidades concretas de trabalho, socialmente realizado, produzindo uma sociedade, uma maneira própria de ser, fazendo a si próprio como um ser histórico e cultural, bem como os bens necessários a sua sobrevivência.

Vigotski (2003, p. 9) aponta que: “De acordo com Marx mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento)”. Ao trazer os fundamentos filosóficos da teoria marxista para psicologia, ele busca explicar o desenvolvimento do psiquismo mediante as relações sociais.

O homem na relação com a natureza criou, por meio do trabalho instrumentos e signos que lhe permitiu se apropriar da humanidade produzida historicamente, transformando o meio e a si próprio. Dado a importância do uso de signos e instrumentos no desenvolvimento humano, Vigotski ressalta que:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VIGOTSKI, 2003, p. 9-10).

É importante ressaltar ainda no Materialismo Histórico Dialético, que a compreensão do real se dá ao atingir, mediante o pensamento, um amplo conjunto de relações, detalhes e particularidades que são compreendidos numa totalidade.

Sendo a abstração uma etapa intermediária que permite captar o essencial do real, chegando ao concreto.

No intuito de entender como educação formal pode promover práticas humanizadoras por meio da democratização do saber sistematizado, e de como as funções psicológicas superiores se desenvolvem na relação professor/aluno/objeto de aprendizagem, acreditamos ser necessário compreender o processo de ensinar e aprender à luz da Teoria Histórico-Cultural.

A educação é um fenômeno propriamente humano. O homem por meio do trabalho, na busca de garantir sua existência, age sobre a natureza, transformando a mesma, e a si próprio. Isto se dá na relação que o homem estabelece com o outro, e com a natureza, criando instrumentos e signos, que possibilitam o processo de humanização, por meio da formação das funções psicológicas superiores.

Segundo os postulados de Vigotski, na apropriação dos bens culturais produzido pela humanidade ao longo do tempo, o homem transforma-se de ser biológico, em ser sócio histórico. O que torna o homem humano não são suas características herdadas biologicamente, mas a cultura que é apropriada na relação com o outro e com o meio no qual está inserido. Desta forma, o trabalho educativo, deve ser intencional, dirigido, com finalidades e ações adequadas, almejando a humanização. Nesta direção, Saviani afirma que:

[...] o objetivo da educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Na produção da existência humana, Saviani (2008) usa a expressão trabalho material e trabalho não-material, para se referir à produção de bens. O trabalho material se refere aos bens materiais, necessários à subsistência material de cada indivíduo; trabalho não-material diz respeito, aos saberes, as ideias, artes, conceitos, entre outros. No trabalho não-material, o autor, inclui a educação. Podemos inferir que:

Tais aspectos [ciência, ética e arte], na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não-material". Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos,

atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material (SAVIANI, 2008, p.12).

A relação que o homem estabelece com outros homens e com a natureza determinam seu ser. A partir dessa reflexão, podemos compreender que: “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é seu ser social que, inversamente determina a sua consciência” (ENGELS, MARX, 1984, p. 5).

Nos postulados de Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo humano advém das relações sociais, que permitem a cada indivíduo se apropriar da humanidade produzida ao longo do tempo. Dando ênfase à educação e ao trabalho educativo como promotores desse desenvolvimento, temos os apontamentos de, Saviani que expõe:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Essa premissa aponta para o reconhecimento da importância do fazer pedagógico no desenvolvimento do pensamento e da consciência humana. As atividades escolares segundo Vigotski possibilitam a aquisição do pensamento abstrato, das generalizações e dos conceitos científicos, atividades psíquicas que só se desenvolvem por meio da aprendizagem formal.

Vigotski em sua teoria psicológica propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real e/ou Atual e a Zona de Desenvolvimento Próximo e/ou proximal. O primeiro nível diz respeito às atividades que a criança consegue realizar sozinha, sem a intervenção do outro, atividades já consolidadas, internalizadas. A Zona de Desenvolvimento Próximo engloba tudo aquilo que a criança não consegue realizar sozinha, mas a faz pela mediação e ajuda de um adulto, ou um colega mais experiente.

O papel do professor neste contexto é de suma importância, como agente organizador das condições de aprendizagem de seus alunos:

[...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objeto buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2003, p.79).

Nesta perspectiva Vigotski não apenas resgatou a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, mas também concebe o educador como aquele que cria Zonas de Desenvolvimento Próximo.

Devemos tomar o cuidado conforme aponta Duarte (1996) para não ultrapassar a Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, ou seja, sair dos limites do desenvolvimento da criança no momento. Há que se levar em consideração as funções que ainda não estão consolidadas. Acerca da aprendizagem escolar Vigotski aponta que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no grupo de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VYGOTSKY, 1993, p. 244-245).

As atividades mediadas pelo professor provoca uma série de transformações no aluno. Essas transformações ocorrem segundo Vigotski, em virtude da reconstrução por parte do educando da atividade externa, que passa ocorrer internamente, por meio de signos, da relação com o outro e com o meio.

Para Vigotski os signos interferem no comportamento humano, já que estes são portadores da cultura humana. Devido à conversão de uma imagem e/ou ideia em palavra e signo é que podemos pensar e estabelecer relações.

Vigotski (1998) identifica nas operações realizadas pelos sujeitos, a transformação dos processos interpessoais ou intersíquicos em processos intrapessoais ou intrapsíquicos. Ele aponta que:

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológicas), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente a formação de conceitos. Todas as funções superiores, originam-se das relações entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

O processo de transformação do intersíquico ao intrapsíquico se dá através das relações sociais, por meio da mediação de instrumentos e signos, principalmente por meio da linguagem interna e a externa, nas formas de linguagem oral e escrita que, possibilita ao indivíduo a interiorização dos elementos culturalmente estruturados. Pela apropriação efetiva é que nós subjetivamos o objetivo, convertendo um processo inicialmente externo, em processo finalmente interno, se tornando constitutivo da subjetividade do sujeito, portanto, intrapsíquico, intrapessoal.

Toda função psicológica, segundo Vigotski ocorre primeiro em uma forma de colaboração entre os homens, no coletivo, intersíquico/intrapessoal, para depois ocorrer como meio de comportamento individual, como categoria intrapsíquica/intrapessoal. Esta regra geral regula a formação de todas as funções mentais superiores (memória, pensamento, percepção, atenção, sensação, linguagem, imaginação, abstração, emoções e sentimentos), sendo esta a base do processo de aprendizagem.

Ninguém nasce com as funções psíquicas superiores. Elas não nascem, mas se constroem, se desenvolvem a partir dos processos intersíquicos, das condições disponibilizadas a cada sujeito, a cada indivíduo particular. Na atividade, nas tarefas, na ação, nos desafios, em problemas é que as atividades psíquicas superiores se realizam.

A escola é o lócus privilegiado para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. As funções psíquicas superiores não se darão pela

reprodução por parte da escola, de atividades cotidianas, de menor complexidade, aquelas em que o educando não precisa estar na escola para desenvolver. À escola compete a proposição intencionalmente planejada de atividades que impliquem que exijam que o educando, a partir daquilo que o seu cotidiano já lhe promoveu, a conquista e o domínio de novos patamares que vão se tornar cotidiano, que vão integrar-se a sua maneira de ser, a sua personalidade. A partir desse processo o aluno poderá alcançar novos voos, alcançar novos objetivos, e assim sempre, sucessivamente. Aquilo que é zona de desenvolvimento próximo e/ou proximal hoje, se torne amanhã pela mediação do professor, nível de desenvolvimento real e/ou atual, num constante movimento dialético, em que as contradições possibilitem a criticidade na apropriação do conhecimento, como via que possibilite a luta pela superação das desigualdades presentes na sociedade capitalista.

## **5 Relato de Implementação**

A implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola foi realizado por meio de grupo de estudo com os educadores do Colégio Estadual do Campo de Ivaína. Os materiais elaborados no PDE também foram socializados no Grupo de Trabalho em Rede (GTR) composto por 20 professores pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná de diferentes cidades do estado.

No grupo de estudo presencial ao averiguar o conhecimento prévio dos participantes dos aportes teóricos que direcionam sua prática, foi possível verificar que a grande maioria não tem clareza dos fundamentos que conduzem seu trabalho em sala de aula, sendo possível observar um ecletismo de teorias. Ratificando as ideias de Duarte (2007) de que nenhuma prática pedagógica se realiza sem a influência da teoria, esta falta de clareza compromete a qualidade do ensino. As reflexões acerca da função social da escola; da importância da teoria na prática pedagógica do professor; dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural; do processo ensino-aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural, possibilitaram contribuições importantes para redirecionar o fazer pedagógico dos professores em sala de aula, em face destes conhecimentos. Estes estudos fomentaram a busca de conhecimentos acerca da Teoria Histórico-Cultural, o grupo de estudo terá

continuidade com vistas a uma prática mais sistematizada, refletida, visando promover os sujeitos por meio da democratização do conhecimento elaborado.

A fim de fortalecer o trabalho desenvolvido no interior da escola, realizou-se a produção, edição e aplicação do GTR- Grupo de Trabalho em Rede, atividade integrante do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que oportunizou a interação à distância entre o professor PDE com os professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. As interações obtidas a partir das atividades propostas no GTR, visou articular o referencial teórico com as propostas de ações apresentadas no projeto de intervenção pedagógica e na produção didático-pedagógico, além de viabilizar um espaço de estudo e discussão de todo o trabalho elaborado pelo professor PDE e da implementação do projeto na escola. As atividades desenvolvidas no GTR permitiram refletir e complementar os estudos neste PDE. Consideramos que a contribuição dos cursistas foram valiosas.

## **6 Considerações finais**

A construção da escola pública de qualidade para todos é responsabilidade de toda sociedade, é um caminho a ser trilhado e percorrido por todos os envolvidos com a educação. No contexto escolar observa-se uma lacuna na formação dos professores no que diz respeito às teorias que fundamentam sua prática.

Desde o nascimento vamos adquirindo conhecimentos, estes por sua vez dotados de história e intencionalidades. À medida que nos relacionamos com o outro, apropriamos da história, ao mesmo tempo, fazemos história. Ao entrar na escola nos deparamos com o conhecimento elaborado, acreditamos que a apreensão deste deve permitir a reflexão da realidade para nela intervir. Assim, práxis deve fazer parte do ato pedagógico, toda ação pensada, refletida, com objetivos claros, possibilita alcançar o fim que propomos, a qualidade da educação. Segundo Konder a práxis:

[...] é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para aprofundar de maneira consciente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que

remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

Ter claro os fundamentos que sustentam a nossa prática é condição imprescindível para um trabalho de qualidade. Nesse sentido, diante da exposição dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, torna-se de suma importância que os professores tenham conhecimento das posições teóricas que fundamentam sua prática. Compreendam o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, na qual as apropriações do conhecimento sistematizado, dos conceitos científicos, permitam ao educando desenvolver suas estruturas psicológicas superiores, se humanizando na relação com o outro e com o meio.

A Teoria Histórico-Cultural não é uma pedagogia, por isso não apresenta métodos pedagógicos. O método do Materialismo Histórico Dialético é à base desta teoria. A teoria psicológica da Vigotski centra-se nas leis da dialética, em que o mundo não pode ser considerado como um conjunto complexo de coisas acabadas. O conceito de transformação é fundamental na dialética, nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente. A base da Teoria Histórico-Cultural é a compreensão do caráter histórico do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Porém enxergar o processo ensino-aprendizagem a luz dessa teoria é compreender o papel da educação formal na humanização do homem.

## 7 Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Escola de Vigotski e a Educação Escolar**: algumas hipóteses para uma leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia USP, v.7, n. ½, p. 17-50, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.



\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã.** São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, M. k. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michel Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.** – 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia.* São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.