



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

JAMELLE ESTHEFANNIE LIMA SILVA

**PLANEJAMENTO DE ENSINO: percepções e práticas de professores dos anos
finais do ensino fundamental**

JAMELLE ESTHEFANNIE LIMA SILVA

PLANEJAMENTO DE ENSINO: percepções e práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada a agência de inovação, empreendedorismo, pesquisa, pós-graduação e internacionalização centro de ciências de Imperatriz programa de pós-graduação em educação e práticas educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Jamelle Esthefannie Lima.

PLANEJAMENTO DE ENSINO: : percepções e práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental / Jamelle Esthefannie Lima Silva. - 2026.

103 p.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Planejamento de Ensino. 2. Percepções Pedagógicas.
3. Teoria Histórico-cultural. 4. Formação Docente. I.
Almada, Francisco de Assis Carvalho de. II. Título.

JAMELLE ESTHEFANNIE LIMA SILVA

PLANEJAMENTO DE ENSINO: percepções e práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada a agência de inovação, empreendedorismo, pesquisa, pós-graduação e internacionalização centro de ciências de imperatriz programa de pós-graduação em educação e práticas educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Francisco de Assis Carvalho de Almada

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador - Francisco de Assis Carvalho de Almada

Doutor em Educação pela
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Membro interno - Jónata Ferreira de Moura

Doutor em Educação pela
Universidade São Francisco – USF

Membro Externo - Hugo Lima Araújo

Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA

Membro Externo - Cláudia Lucia Alves

Doutora em Educação
Universidade Federal do Piauí - UFPI

À minha família, minha rocha e minha base. Em especial, ao meu esposo, João Paulo, que sempre esteve ao meu lado com cuidados e compreensões incontestáveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, a quem dou minha confiança incondicional.

Aos meus pais, Amadeu e Julia. Demonstro aqui, com este trabalho gratidão a eles, por me permitirem alçar voo em busca de meus objetivos de vida.

Ao João Paulo, que incansavelmente demonstrou seu amor, em cada momento difícil que experimentei neste espaço de aprendizagem.

Aos meus filhos, que obrigados a me perderem em tempos de estudo, tentaram ficar com minha ausência sob a ótica do amor para um futuro melhor.

A minha sogra, Marluce Pacheco, que me ofereceu suporte na realização de todo meu estudo, me motivando.

Aos meus familiares, e amigos, pelo apoio e incentivo a mim oferecidos. Em especial, a minha tia Iracy (Nega), pelo carinho e por estar torcendo por esta conquista, ainda que de muito longe.

Ao meu querido e admirável orientador, Francisco de Assis Carvalho de Almada, pela orientação firmada e competente. Sua parceria foi fundamental para que eu pudesse concluir cada etapa. Deixo registrado minha eterna gratidão.

Aos professores que tive a honra de conhecer nessa caminhada, que com sabedoria, competência e empatia contribuíram para o meu crescimento intelectual.

E, de modo particular, reconhecendo a sua amorosidade, empatia, dedicação, compromisso, entre tantos outros conceitos que lhe cabe, a minha amiga Ediana Di Frannco. Pessoa que representa os cuidados de Deus para comigo. Fui feliz em todo o processo deste trabalho porque segurou minha mão.

Aos meus colegas de mestrado, que em meio a choros e conquistas, nos aproximamos e formamos vínculos de amizade que levaremos para sempre. Juntos compartilhamos conhecimentos, escuta, amparo, sorrisos que colaboraram para o nosso intelecto. Em especial, menciono Frank Sérgio Vaz, pelo companheirismo e incentivo durante todo o processo.

Também, não poderia deixar de externar minha gratidão a Jaine Silva Souza de Moraes, que me ajudou a ingressar neste curso e que sempre que possível compartilhou seus conhecimentos sem rodeios.

À Universidade Federal do Maranhão e Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, por toda acolhida e significativo apoio.

“O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.

(L. S. Vigotski, 2009, p. 33)

RESUMO

Esta dissertação trata sobre Planejamento de Ensino: percepções e práticas de Professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborada e construída em uma instituição pública na modalidade de ensino regular e se estendeu a agência de inovação, empreendedorismo, pesquisa, pós-graduação e internacionalização centro de ciências de imperatriz programa de pós-graduação em educação e práticas educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como nosso objeto de estudo. Nessa direção, objetivamos, analisar as percepções pedagógicas adotadas por professores sobre Planejamento de Ensino e as implicações decorrentes dessas percepções no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, objetivamos, neste estudo, analisar as percepções adotadas por professores sobre Planejamento de Ensino e as implicações decorrentes dessas percepções no processo de Ensino e Aprendizagem. Para tanto, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como base teórica, partindo do pressuposto de o Planejamento de Ensino como uma atividade humana deliberada, intermediária e transformadora é essencial promover a humanização por meio da educação. Metodologicamente, o estudo se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa que nos permitiu articular com diferentes técnicas para a coleta de dados como observação sistemática, análise documental (Projetos Político-Pedagógicos e planos de ensino) e entrevista estruturada, que trouxe para esta pesquisa as percepções de Planejamento de Ensino dos quatro professores participantes. A análise dos dados que desenvolvemos têm referência a Teoria da Atividade de Leontiev e pressupostos dialéticos que sustentam a relação teoria/prática. Determinamos que, em sua maioria, as percepções pedagógicas que orientam o Planejamento de Ensino são híbridas. Identificamos uma visão burocrático-utilitária, na qual o planejamento é um requisito formal, e uma visão eclética, que mescla de forma acrítica aspectos da visão histórico-cultural e perspectivas tecnicistas baseadas na BNCC e DCTMA. A partir de sua posição, o discurso pedagógico desta escola, enraizado em uma perspectiva crítico-social, torna-se irrelevante para os professores, levando a uma cisão entre a prática da teoria e as práticas reais. Essas percepções têm sérias implicações, pois uma lógica instrumental e burocrática permeia todas as áreas do planejamento, esvaziando-o do modo formativa, tornando-o nada mais do que o mais recente papel burocrático, e assim enfraquecendo a mediação do conhecimento científico. Esse isolamento compromete a intencionalidade educativa e contribui para a alienação da atividade docente, à medida que o professor se torna um implementador do currículo e o aluno se torna o receptor de informações. Como Material de Aprendizagem, foi produzido um Manual Pedagógico para repensar o Planejamento de Ensino como um instrumento de mediação da relação entre os indivíduos sendo uma prática intencional e reflexiva, expressando teoria e prática à luz da Teoria Histórico-Cultural. O conteúdo busca fomentar a formação continuada de professores e facilitar uma prática crítica, intencional e emancipatória. Sugere-se que o Planejamento de Ensino deva ser reconhecido como um eixo central da prática docente e uma ferramenta de mudança social. Ressignificá-lo significa superar essa alienação do trabalho escolar e reconhecer o papel humanizador da escola, dedicada à formação integral dos indivíduos e à democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Planejamento de Ensino. Percepções Pedagógicas. Teoria Histórico-Cultural. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation deals with Teaching Planning: perceptions and practices of teachers in the final years of elementary school. It was developed and constructed in a public institution offering regular education and extended to the agency for innovation, entrepreneurship, research, postgraduate studies, and internationalization at the Imperatriz Science Center, postgraduate program in education and educational practices at the Federal University of Maranhão (UFMA) as our object of study. In this regard, we aim to analyze the pedagogical perceptions adopted by teachers about Teaching Planning and the implications of these perceptions on the teaching and learning process. In this regard, we aim, in this study, to analyze the perceptions adopted by teachers about Teaching Planning and the implications of these perceptions on the teaching and learning process. To this end, we used Vigotski's Historical-Cultural Theory as a theoretical basis, starting from the assumption that Teaching Planning as a deliberate, intermediate, and transformative human activity is essential to promote humanization through education. Methodologically, the study was developed using a qualitative approach that allowed us to combine different data collection techniques, such as systematic observation, document analysis (political-pedagogical projects and teaching plans), and structured interviews, which brought to this research the perceptions of Teaching Planning of the four participating teachers. The data analysis we developed refers to Leontiev's Activity Theory and dialectical assumptions that support the theory/practice relationship. We determined that, for the most part, the pedagogical perceptions that guide Teaching Planning are hybrid. We identified a bureaucratic-utilitarian view, in which planning is a formal requirement, and an eclectic view, which uncritically mixes aspects of the historical-cultural view and technical perspectives based on the BNCC and DCTMA. From its position, the pedagogical discourse of this school, rooted in a critical-social perspective, becomes irrelevant to teachers, leading to a split between the practice of theory and actual practices. These perceptions have serious implications, as an instrumental and bureaucratic logic permeates all areas of planning, emptying it of its formative mode, making it nothing more than the latest bureaucratic role, and thus weakening the mediation of scientific knowledge. This isolation compromises educational intentionality and contributes to the alienation of teaching activity, as the teacher becomes an implementer of the curriculum and the student becomes the recipient of information. As Learning Material, a Pedagogical Manual was produced to rethink Teaching Planning as an instrument for mediating the relationship between individuals, being an intentional and reflective practice, expressing theory and practice in light of Historical-Cultural Theory. The content seeks to promote continuing education for teachers and facilitate critical, intentional, and emancipatory practice. It is suggested that Teaching Planning should be recognized as a central axis of teaching practice and a tool for social change. Reframing it means overcoming this alienation from school work and recognizing the humanizing role of schools, dedicated to the comprehensive training of individuals and the democratization of knowledge.

Keywords: Teaching Planning. Pedagogical Concepts. Historical-Cultural Theory. Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	24
2.1 O contexto histórico da Escola de Vigotski	24
2.2 A atividade principal e desenvolvimento humano.....	30
2.3 A profissão docente como atividade	38
2.4 O planejamento de ensino à luz da teoria da atividade.....	39
2.5 A articulação entre Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica	42
3 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PERCEPÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	54
3.1 A elaboração dos conceitos científicos	55
3.1.1 Os conceitos científicos no âmbito do planejamento	58
4 PLANEJAMENTO DE ENSINO NA ESCOLA: REVELAÇÕES DA PESQUISA ..	66
4.1 Uma visão geral do contexto da escola.....	66
4.2 As bases teóricas que fundamentam a elaboração do planejamento de ensino dos professores.....	68
4.2.1 Análise do projeto político pedagógico.....	68
4.2.2 Análise do plano de ensino	73
4.3 O processo de orientação para elaboração do planejamento de ensino.....	81
5 PRODUTO	93
6 CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo temático do Planejamento de Ensino, tema importante para a educação que requer intencionalidade e sistematização. Ostetto (2000, p. 175) afirma que, na “intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento”. Logo, o Planejamento de Ensino é um assunto importante para a prática docente, pois deve nortear o trabalho do professor que deve usar o planejamento como uma ferramenta básica. Um planejamento deve ter base na realidade existente, observando os recursos materiais e a estrutura local, dentre outros aspectos, para que assim seja eficaz, e não apenas cumpra uma função essencialmente burocrática e de controle alheio. Inserindo-se na investigação dessa temática, esta pesquisa se inclina para as percepções e práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental.

Compreendemos que o ato de planejar é específico da espécie humana. Desde os tempos mais remotos, o ser humano já refletia sobre as estratégias que utilizaria para se defender de perigos iminentes e adquirir seu próprio alimento diante da necessidade de manter e produzir, continuamente, sua existência (Saviani, 2011). Portanto, nas comunidades primitivas, o homem já refletia sobre as estratégias que utilizaria para caçar, pescar, coletar frutos, defender-se e defender seu povo dos povos inimigos. Essa forma de *planejar* nem sempre era expressa oralmente e muito menos de forma escrita, mas já era uma atividade mental realizada para prever as formas posteriores de ação.

Na modernidade, o ser humano passou a utilizar instrumentos mais sofisticados e sistemáticos para planejar suas ações na família, no trabalho e na sociedade (Vasconcelos, 1995). E hoje, ao caminhar em busca de manter sua existência, traça caminhos que o conduzem ao trabalho, ao lazer e às relações interpessoais, em um processo que transforma a si mesmo e ao seu meio, pensando e antecipando suas ações. Essas estratégias são formas de planejamento. É, portanto, na ação dialética entre planejar/agir que o homem se desenvolveu tanto no sentido biológico quanto no sentido cognitivo/social. Isso ocorre, porque o ser humano é o único animal que, ao satisfazer suas necessidades naturais, cria outras necessidades e, ao satisfazê-las, acumula conhecimento e se desenvolve continuamente (Almada, 2015), modificando o ambiente que lhe cerca e a si próprio.

Assim, na ótica do agir humano sobre o meio ao seu redor, mesmo ao realizar atividades mais simples, somos obrigados a, pelo menos, pensar antes de agir. Na rotina diária, por exemplo, mesmo desprovidos de conhecimentos e técnicas científicas, calculamos quanto iremos gastar para adquirir um determinado bem ou serviço. Isso é planejamento (Libâneo, 1994; 2000; Turra *et al*, 2013). E ainda que, em várias situações da vida, as pessoas sejam obrigadas a agir a partir de improvisações, sempre o fazem com base em alguma experiência acumulada ao longo de suas vivências. Contudo, em situações mais complexas, como as que desenvolvemos no trabalho, as ações são realizadas partindo de decisões prévias, as quais chamamos de planejamento.

No campo da educação escolar, o planejamento é um processo de tomada de decisões, de sistematização e de organização das ações do professor e demais profissionais da escola ao longo de um período. Nele, são colocados todos os elementos que, criticamente, admite-se como necessários ao processo de ensino e de aprendizagem (Luckesi, 1994). Nesse sentido, o planejamento é indispensável para compreendermos o papel fundamental da educação no desenvolvimento humano, bem como para executar esses processos de forma a alcançar os objetivos traçados. O fato de nascermos dentro de uma cultura nos insere também em um campo educacional, posto que tudo que há de humano no ser humano advém do seio da cultura criada socialmente (Vigotski, 2010).

Ao elaborar o Planejamento de Ensino, os docentes devem ter clareza sobre as relações de poder que se estabelecem entre o professor, a direção da escola e a supervisão, além dos alunos e de suas famílias. Além disso, caso o professor não tenha uma compreensão clara das percepções pedagógicas que orientam suas atividades¹, desde o planejamento, seu trabalho será alienado (Almada, 2015). Assim, é necessário compreender as percepções pedagógicas, porque a docência é uma atividade eminentemente humana e “[...] deve ser planejada cientificamente para dar-lhe uma direção que venha atender às urgências humanas” (Menegolla; Sant’Anna, 2014, p. 28).

Ao considerar esse contexto, o presente trabalho tem como objeto de estudo o Planejamento de Ensino de professores dos anos finais do ensino fundamental, considerando as percepções pedagógicas adotadas por eles e suas

¹ Tomamos o conceito de atividade defendido pela Teoria Histórico-Cultural, o qual explicaremos mais adiante.

implicações no processo de ensino e de aprendizagem. A relevância desta pesquisa reside no fato de o Planejamento de Ensino ser o processo que prepara um conjunto de decisões no presente para agir posteriormente, com a finalidade de atingir determinados objetivos. É uma previsão metódica de uma ação que é intencional e, por isso, tem implicações fundamentais na vida dos discentes.

Contudo este tema tem atraído pouca atenção dos pesquisadores em nossa região, principalmente em estudos pautados na Teoria Histórico-Cultural. Dentre os trabalhos que mais se aproximam do tema aqui proposto, encontramos as dissertações de Andrade (2008), Alberici (2005), Corrêa (2018) e Cândido (2017) nos sítios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2006 a 2024. Além desses estudos, para construir nossa fundamentação, buscamos também estudos na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Dentre os estudos encontrados, apenas a pesquisa de Cândido (2017) tem como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, as demais tratam da percepção de planejamento de professores, mas dentro de outras correntes de pensamento.

Andrade (2008) constata em sua pesquisa que o planejamento é rejeitado por professores que, por obrigação, se limitam a elaborar seu plano burocraticamente, apenas para atender as exigências da instituição. A autora conclui que há a necessidade de uma compreensão do significado desse tipo de trabalho, que abarque as diferentes dimensões que implicam a prática da investigação da pesquisa e da formação do professor.

Sobre as percepções acerca dos objetivos educacionais, a pesquisa de Alberici (2005) revela uma falta de clareza sobre qual é a função dos objetivos de ensino no processo de ensinar que os professores são responsáveis por promover. Os dados apresentam uma variedade de enunciados de natureza, estrutura e função diferenciadas que dificilmente contribuem para atender às reais necessidades dos alunos e da realidade na qual eles estão inseridos. A pesquisadora constata que os professores apresentam uma percepção parcial sobre o que é avaliar e sobre o desempenho do aluno e de sua função nos processos de ensinar e aprender.

A pesquisa de Corrêa (2018), diferentemente das duas acima, constata que os professores consideram o planejamento de ensino como ferramenta de trabalho e não uma simples obrigação burocrática, conhecendo as percepções explicitadas em seus planos de trabalho. Concluiu-se que as percepções trazidas pelos professores

possuem implicação direta na constituição dos planos de ensino na medida em que definem o entendimento de como a criança aprende e direcionam as mediações a serem realizadas junto a ela. A pesquisa revela que as percepções dos professores refletem no planejamento da ação pedagógica, evidenciando um processo de ensino planejado e organizado intencionalmente para o desenvolvimento de objetivos e conferindo profissionalidade ao trabalho do professor. Seu estudo traz, como consequência, contribuições para a reflexão acerca da atividade de planejar como uma oportunidade de pensar sobre os objetivos da ação educativa, considerando-a como método de trabalho na atuação docente e como parte do processo de avaliação da aprendizagem das crianças.

No campo da Pedagogia Histórico-Crítica, encontramos o trabalho de Cândido (2017). Neste trabalho, a autora investiga as percepções de Planejamento de Ensino predominantes na educação brasileira a fim de analisá-las na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético. Ela constata que o ideário pós-moderno é dominante na educação escolar, traduzindo-se nas pedagogias do *aprender a aprender*. Estas, segundo ela, precarizam a educação escolar por deslegitimar o ensino, o papel do professor, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e a importância de sua apropriação, além de negar a necessidade do planejamento de ensino devido ao seu alinhamento aos referenciais pós-modernos.

Finalizando, todos os trabalhos apontam para a importância do ato de planejar e partem do entendimento de que o professor é um agente de transformação social. Nessa direção, compreendemos a necessária atenção que se deve atribuir a este tema com referência à Teoria de Atividade, pois a Teoria Histórico-Cultural, apesar de bastante divulgada, ainda é pouco apropriada em nossas universidades e muito menos em nossas escolas. Por conseguinte, o Planejamento de Ensino deve ser visto sob essa ótica, como atividade prática sensorial que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos seres humanos, assim como ao desenvolvimento individual.

Nosso interesse por este tema existe desde o início de nossa trajetória como estudante do Curso de Pedagogia. Ao cursar as disciplinas do campo da Didática, percebemos o Planejamento como a preparação para qualquer empreendimento, com objetivos claramente definidos. Porém, foi a partir de nosso envolvimento profissional, como coordenadora pedagógica de uma escola municipal da cidade de Bom Jesus das Selvas-MA, que o tema adquiriu um sentido e um significado mais evidenciados,

ao constataremos que, na rotina do dia a dia na escola, o planejamento era visto, pela maioria dos docentes, apenas como cumprimento de uma tarefa burocrática. Em função disso, sua elaboração acaba sendo uma repetição mecânica das mesmas formas metodológicas e do mesmo conteúdo para o processo de ensino e de aprendizagem sem considerar o contexto.

Foi ainda no nosso trabalho como coordenadora pedagógica, que pudemos compreender as dificuldades dos professores em definirem uma percepção pedagógica para orientar os seus trabalhos. Geralmente, há pouca clareza sobre as razões da escolha de uma determinada sequência pedagógica e, principalmente, das percepções pedagógicas por eles adotada. Por um lado, vimos que a falta de clareza das percepções pedagógicas faz com que os Planos de Ensino não incluam as necessidades dos discentes em termos da apropriação dos conhecimentos científicos. Por outro, percebemos que, quando os professores têm clareza das finalidades das percepções pedagógicas adotadas e se envolvem com as atividades desenvolvidas, o desempenho dos discentes é muito mais satisfatório.

Nessa escola, o processo de planejamento é realizado quinzenalmente, de forma coletiva, com professores da mesma disciplina para discutirem, avaliarem e verificarem as necessidades percebidas durante a concretização do planejamento. Nosso trabalho frente à coordenação pedagógica já dura dois anos. No entanto, ainda encontramos muitas dificuldades para reunir os docentes para as atividades de planejamento, mesmo havendo uma carga horária semanal para participar das atividades coletivas do corpo docente. Um problema crítico que perdura em muitas redes de ensino.

Menegolla e Sant'Anna (1998) afirmam que a rejeição ao ato de planejar reside no fato de que há uma carência de objetivos claros e bem definidos sobre a importância de tal ato. Assim, para os professores, os planejamentos não passam de exigências burocráticas ou de defesas de certos modismos pedagógicos. Isso, na maioria das vezes, é um equívoco que os professores criam, decorrente do exagerado valor que é atribuído a fatos do cotidiano, mas que muitos coordenadores pedagógicos ajudam a criar ou alimentar. Outro aspecto a destacar diz respeito à visão dos professores sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A maioria sinaliza esse documento apenas como uma exigência legal, uma vez que é pouco consultado, inviabilizando sua relação com o planejamento de ensino.

Dessa forma, a escolha deste tema decorre do interesse de realizar um estudo

mais aprofundado que analise o planejamento realizado pelo professor. Para tanto, nesta pesquisa, delimitamo-nos ao Planejamento de Ensino, por partirmos do pressuposto de que o professor precisa ter consciência de seu papel formador, proporcionando condições de aprendizagem e possibilidades de mudanças ao aluno frente ao seu contexto sociocultural e socioeconômico (Libâneo, 2013). Além disso, entendemos que o professor precisa ter consciência de que o processo pedagógico de *planejar* refere-se: à *delimitação de um eixo* – um objetivo geral a ser alcançado; à escolha de atividades para *direcionar* o aprendizado – metodologia de ensino; à determinação dos objetivos específicos; e à localização das atividades numa sequência pedagógica coerente e orientada para a aprendizagem (Scarinci; Pacca, 2015).

Para a realização desta pesquisa, teoricamente, apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski², que tem em Luria e Leontiev os seus principais colaboradores. Essa teoria, também conhecida no Brasil como Escola de Vigotski, defende que o processo educativo, para ser desenvolvido, necessita de um planejamento que articule rigorosamente forma e conteúdo, para que se possa “desenvolver preceitos cada vez mais complexos de análises, sínteses e generalizações” (Martins, 2006, p. 58). Nessa perspectiva, a tarefa essencial da escola, em especial do professor, é promover situações de aprendizagem que garantam o desenvolvimento do aluno, proporcionando-lhe, por meio da mediação, aquilo que lhe é necessário aprender.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano nasce dotado apenas de características biológicas da espécie e, somente no decorrer de sua vida, vai se apropriando da cultura e internalizando as características desenvolvidas por meio das atividades que realiza, como a inteligência, a personalidade e a consciência desenvolvidas em suas relações sociais.

O Planejamento de Ensino na percepção histórico-cultural é visto como atividade. Essa categoria, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, constitui um processo dialético que só pode ser compreendido se “[...] investigado por intermédio das relações que se estabelecem entre seus elementos constitutivos e, destes com a totalidade que os insere, a qual historicamente vem engendrando as relações que os

² Encontramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste trabalho, a forma que utilizaremos será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.

constituem, o devir” (Arnoni, 2012 *apud* Sant’Ana, 2013, p. 28). Assim, construir o Planejamento de Ensino como atividade é a forma mais coerente de conferir à educação escolar um caráter efetivamente emancipador. Essa perspectiva implica que o professor tenha uma consciência crítica em relação às bases teóricas que o orientam.

Vigotski (2001, p. 242) defende que “[...] só é boa a instrução que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”. Nesse sentido, o Planejamento de Ensino precisa estar alinhado com a realidade de seu alunado. É necessário, portanto, que o professor amplie seus conhecimentos sobre a sua prática, a qual envolve seus saberes acumulados historicamente, para que, no processo de mediação, o aluno possa aprender e defender seus pontos de vista diante da sua realidade. Logo, os objetivos específicos: (1) Compreender como a escola vem desenvolvendo o processo de orientação para a elaboração do Planejamento de Ensino dos professores; (2) Analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as bases teóricas que fundamentam a elaboração e a concretização do planejamento de ensino dos professores. (3) Identificar quais as relações entre planejamento de ensino dos professores e o Projeto Político Pedagógico da Escola, emergem a partir dessas expectativas de alcançar, no campo educacional, a formação plena dos educandos.

Essa teoria foi escolhida para esta investigação, porque entendemos que ela permite analisar a educação como essencial no processo de desenvolvimento do ser humano. E, ainda, porque afirma a necessidade de perceber a educação como uma ação que precisa ser planejada e intencionalmente organizada (Martins, 2006). Segundo essa teoria, a *atividade* é o conceito-chave do processo de mediação do desenvolvimento humano. Leontiev (2021) reitera que a atividade é um processo mediador, uma relação dialética, entre o ser humano e a realidade, pois ambos se transformam, em um movimento que produz mudanças significativas no psiquismo dos sujeitos.

Nesse sentido, temos o trabalho como a principal atividade de mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. É imperativo, portanto, na educação, que o trabalho do docente seja consciente e organizado, baseado em um Planejamento de Ensino, entendido como um instrumento de mediação da relação entre os indivíduos e a realidade a ser transformada. Nesse sentido, a atividade do professor é um tipo especial de experiência, pois, ao vivenciá-la conscientemente, é possível a mediação do conhecimento cujo objeto é a humanização dos alunos.

Considerando o acima exposto, a presente pesquisa foi conduzida com o intuito de responder ao seguinte questionamento: Quais são as percepções pedagógicas adotadas por professores sobre o Planejamento de Ensino e as implicações decorrentes dessas percepções no processo de ensino e aprendizagem? A partir desse questionamento, estabelecemos o objetivo geral de analisar as percepções pedagógicas adotadas por professores sobre o Planejamento de Ensino e as implicações decorrentes dessas percepções no processo de ensino e aprendizagem.

Não formulamos hipóteses para este trabalho, mas delineamos as seguintes questões norteadoras: (1) Compreender como a escola vem desenvolvendo o processo de orientação para a elaboração do Planejamento de Ensino dos professores; (2) Analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as bases teóricas que fundamentam a elaboração e a concretização do planejamento de ensino dos professores. (3) Identificar quais as relações entre planejamento de ensino dos professores e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Considerando as questões norteadoras acima, elegemos os seguintes objetivos específicos: (1) compreender como a escola vem desenvolvendo o processo de orientação para a elaboração do Planejamento de Ensino dos professores; (2) analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as bases teóricas que fundamentam a elaboração e a concretização do planejamento de ensino dos professores; e (3) identificar as relações entre o Planejamento de Ensino dos professores e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Haja vista os objetivos aqui definidos e, principalmente, a Teoria Histórico-Cultural como enfoque de pesquisa, optamos pela perspectiva marxista e pela abordagem qualitativa. Conforme mencionamos, a análise que aqui desenvolvemos tem como referência a Teoria Histórico-Cultural, cuja concepção filosófica orientadora é o materialismo histórico e dialético. De acordo com Almada (2015), desde seus primeiros trabalhos, Vigotski aponta, como possibilidade para superação da crise da psicologia, a adoção do método materialista histórico e dialético como base para suas investigações. Para isso, desenvolveu suas pesquisas com base marxista e era *radical* ao querer ir à raiz de todos os problemas e por manter-se fiel a um método de compreensão do psiquismo humano. Portanto, é também seguindo os princípios metodológicos do marxismo que desenvolvemos a presente pesquisa.

Nas Ciências Humanas, especialmente na Educação, a escolha do método de pesquisa é determinada pela natureza do próprio objeto de estudo. Estabelecida essa unidade básica, o método de pesquisa passa a orientar todo o trabalho e sua interpretação do mundo a partir de determinada perspectiva, pois a pesquisa científica se utiliza de estratégias de investigação fundamentadas em “[...] uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia” (Richardson, 1999, p. 32).

Analisar as percepções de professores sobre o Planejamento de Ensino sob a perspectiva histórico-cultural implica considerar os processos sociais de formação do ser humano que ocorrem em diversos ambientes. A docência, como prática de formação humana e social, consiste na criação e ressignificação da realidade histórica, mas está submetida a determinações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, pois compõe a superestrutura em conjunto com outros elementos da cultura, alinhada à demanda de construção e reprodução de processos sociais hegemônicos (Gamboa, 2010). Assim, a dinâmica e a complexidade que caracterizam a vida social requerem dos docentes um olhar crítico da realidade, ancorado na categoria da contradição. Para Gamboa (2010, p. 115), “[...] a educação também é espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais”.

Cardoso (1990) e Duarte (2000) afirmam que, para compreender a realidade, é necessário aceitar o princípio da contradição, caminhar por ela e perceber o que dela é fundamental. Nesse sentido, estivemos atentos à realidade que envolve a formação do ser humano em particularidade e universalidade, voltando a atenção à totalidade que a inscreve, considerando que a escola onde realizamos a pesquisa, assim como as demais, não está isolada das realidades sociais, pelo contrário, sofre todas as influências do mundo globalizado. Ademais, não desconsideramos o fato de que “[...] a epistemologia de Marx é materialista e dialética, [em que] o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato” (Duarte, 2000, p. 93). Nesse sentido, segundo Duarte (2000), não há margem para qualquer tipo de relativismo subjetivista na epistemologia marxista.

Diante disso, o planejamento no âmbito educacional, relacionado ao problema apresentado, se tornou algo óbvio, o que congelou seus processos e despertou o desejo de romper com a percepção de planejamento tecnoburocrata. Saviani (2011.

p. 15) acentua que “[...] tudo que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção”. Assim sendo, não seria possível apreender os aspectos concretos das percepções adotadas pelos professores no ato de planejar, na realidade pesquisada, a não ser a partir da categoria de atividade e sob a forma como é realizada na atual produção capitalista, pois as condições concretas de realização da atividade e as relações estabelecidas nesse processo tornam-se elementos decisivos nas representações que os professores têm de si mesmos e de seu trabalho.

O *lócus* de pesquisa foi delimitado a uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Bom Jesus das Selvas - MA. Trata-se de um município que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), tem baixo índice de desenvolvimento na saúde, economia e educação, quando comparado com municípios e estados vizinhos.

A priori, destacamos que, no município em questão, não há escolas de rede privada, logo a escola escolhida para esta pesquisa atende alunos pertencentes a todas as classes sociais existentes na cidade. A vasta heterogeneidade socioeconômica presente na escola inclui os filhos de funcionários públicos, de produtores rurais, com mais ou menos prestígio financeiro, de funcionários que vêm de outras cidades para trabalhar em empresas de reflorestamento, que se instalam nas redondezas do município, e ainda daqueles em grande vulnerabilidade social.

Os participantes da pesquisa foram 4 (quatro) professores escolhidos de acordo com os seguintes critérios: (1) disciplinas com maior carga horária; e (2) lecionar no maior número de turmas. Assim, selecionamos um professor de Língua Portuguesa; um professor de Matemática; um professor de Ciências Naturais; e um professor de Geografia.

Como técnicas de coleta de dados, optamos pela observação sistemática, a análise documental e a entrevista estruturada. A observação é um instrumento de coleta de dados que necessita, primeiramente, ser controlada e sistemática para que se torne um procedimento válido de investigação científica. Sobre esse aspecto, Gil (2008, p. 16) diz que: “Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais”. Na abordagem qualitativa, a observação é um dos principais métodos de investigação, porque possibilita o contato pessoal e estreito do

pesquisador com o fenômeno pesquisado, chegando mais perto da perspectiva dos participantes, no nosso caso, os docentes da escola pesquisada.

Diante disso, surgiram os seguintes impasses: o que observar? Como sair da condição de coordenadora pedagógica para a condição de pesquisadora/observadora? Considerando essas questões, desde o início, esclarecemos a nossa finalidade. É o que Junker (*apud* Lüdke; André, 1998, p. 29) define como Observador Participante:

É um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Uma vez definido o tipo de observação, elegemos os seguintes conteúdos a serem observados: (1) o local, ou seja, a própria escola; (2) as atividades de rotina, a saber, as atividades gerais, as tarefas de planejamento e o comportamento dos docentes e da equipe técnico-pedagógica; e (3) a descrição dos eventos especiais, tais como as reuniões coletivas do corpo docente, especialmente os encontros pedagógicos.

Os registros foram feitos em um *diário de campo* logo após a observação, normalmente ao final do dia. Lüdke e André (1986) definem essa etapa como sendo a *parte descritiva*, ou seja, o registro detalhado do que ocorre no campo. A segunda parte da observação, a análise, está detalhada no terceiro capítulo desta dissertação.

Concomitante à observação sistemática, realizamos a análise documental, posto que o uso de documentos para a pesquisa possibilita ampliar o entendimento por meio de sua contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Os documentos analisados foram os seguintes: (1) o PPP da escola, com a finalidade de constatar a percepção pedagógica adotada pela instituição; e (2) os planos de ensino dos professores.

Para a leitura desses documentos, seguimos a sugestão de Saviani (2007, p. 176) que recomenda que “[...] não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”, isto é, ir além do que é imediatamente óbvio, empreendendo uma leitura crítica que busca significados implícitos, como também as intenções não declaradas dos autores desses documentos, evitando interpretações ingênuas ou parciais.

Após a pesquisa de campo exploratória documental, realizamos as entrevistas com os docentes. Essa ordem não foi aleatória, pois sentimos necessidade de termos uma visão geral da escola e de sua proposta pedagógica antes de ouvir os docentes. A entrevista foi adotada, pois a entendemos como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, uma vez que permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Além disso, seu uso condiz com o referencial teórico adotado, visto que a linguagem, através da comunicação oral, tem um papel fundamental na tomada de consciência. Nesse sentido, estivemos atentos, porque as palavras são definidoras de conteúdo, mas são também carregadas de sentido. De acordo com Vigotski (1993), as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Para ele, ao falar, o indivíduo reconstrói, com palavras, uma representação da realidade da forma como a compreendeu.

Antes do início das entrevistas, todos os professores selecionados receberam informações sobre os objetivos da pesquisa. Eles também foram informados de que as entrevistas seriam gravadas, e todos permitiram o uso do gravador. A coleta dos depoimentos deu-se por meio de um roteiro estruturado e, mesmo seguindo o roteiro estabelecido previamente, não houve a imposição de uma ordem rígida de questões. Todos os entrevistados tiveram liberdade para expressar ideias, explicar pontos de vista e, caso sentissem necessidade, justificar suas respostas, ou seja, eles puderam discorrer sem interferências sobre o tema proposto com base nas informações que tinham e que constituía a verdadeira razão da entrevista (Lüdke; André, 1986).

Contudo, temos a consciência de que a “[...] entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (Minayo, 2006, p. 62). Em outras palavras, ao escolher esse instrumento, estávamos cientes de suas limitações, no sentido de que ele pode sofrer influências das convicções do informante. Como alerta Bakhtin (1988, p. 95): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial”. Nesse sentido, estivemos atentos não apenas ao roteiro estabelecido da entrevista, mas às respostas que foram emergindo ao longo da interação.

Para analisar o conjunto dos depoimentos gerados a partir das entrevistas, tomamos como referência os estudos de Bakhtin (1988 e 1992) e Minayo (2006). Segundo esses autores, a palavra e a enunciação são sempre o produto da interação

verbal entre aquele que fala e o público ou ouvinte, pois, se no ato da sua articulação a palavra é individual, também é sempre dirigida a alguém e em condições que determinam as possibilidades de sua expressão. Assim sendo, de acordo com Almada (2011), a forma e o conteúdo da fala só podem ser compreendidos considerando-se, em primeiro lugar, a situação imediata da expressão e, em segundo lugar, o contexto social mais amplo. Isso porque tudo que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si mesmo.

Para apresentar a pesquisa e seus achados, esta dissertação está estruturada em seis capítulos, organizados segundo os processos de investigação e a interlocução com os professores, em que traçamos uma linha de análise sobre o Planejamento de Ensino. Como ponto de partida do texto, a Introdução traz a justificativa, a problemática, os objetivos a serem alcançados, a metodologia utilizada e a descrição do produto da pesquisa.

O segundo capítulo fornece uma análise do contexto formador da Teoria Histórico-Cultural e, na sequência, apresenta a categoria de atividade como conceito-chave explicativo do processo de mediação do desenvolvimento humano. Nesse capítulo, discutimos também o trabalho pedagógico do professor em atividade. Já o terceiro capítulo apresenta os conceitos científicos como indispensáveis para a formação e o desenvolvimento do conhecimento segundo as concepções vigotskianas. Esse capítulo trata ainda do processo de elaboração dos conceitos científicos na escola.

O quarto capítulo apresenta a análise das percepções e práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Bom Jesus das Selvas - MA, em que elucidamos o contexto da escola pesquisada, as concepções pedagógicas dos professores e as orientações pedagógicas que norteiam a elaboração do Planejamento de Ensino. Por sua vez, o quinto capítulo apresenta o produto educacional: um guia pedagógico que traz uma proposta dialética e educativa sobre o planejamento de ensino da escola pública.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações sobre o estudo e a investigação realizados durante o desenvolvimento deste trabalho, evidenciando a premência de ressignificarmos o planejamento de ensino como instrumento fundamental para a eficácia das práticas educativas de professores.

2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais categorias conceituais que fundamentam esta pesquisa. Para tanto, iniciamos com o contexto formador da Teoria Histórico-Cultural e, ainda que não tenhamos a pretensão de reconstruir a biografia de Vigotski nem de recontar a história da Revolução Russa de 1917, acreditamos ser necessário trazer alguns elementos do contexto histórico em que essa teoria se constituiu, bem como sua base epistemológica.

Tuleski (2009) afirma que estudar o pensamento de Vigotski exige, como ponto de partida, pensar sua concepção teórica à luz da História, uma vez que ele defendia que os processos históricos ajudam a definir e moldar a vida humana. Portanto, compreender a trajetória traz mais clareza sobre a própria teoria.

Na sequência, abordaremos a categoria de atividade, uma das categorias centrais da Teoria Histórico-Cultural, que tem como matriz os fundamentos ontológicos e sócio-históricos do marxismo. Isso significa que ela não se refere, como em geral é entendido, a uma simples ação a que um sujeito responde, às influências de seu meio.

Empregada na psicologia vigotskiana, essa categoria se refere a uma determinada mediação entre o ser humano e a natureza, estendendo-se também à natureza já modificada pelo ser humano. Portanto, é um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas. Dessa forma, o sujeito encontra-se em atividade quando o objeto de sua ação coincide com o motivo de sua atividade.

Por fim, abordaremos a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Podemos falar que essa pedagogia é a tradução da Teoria Histórico-Cultural em Educação. Saviani (2008) define a educação escolar como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente.

2.1 O Contexto histórico da Escola de Vigotski

A presente seção discorre sobre o contexto histórico da Escola de Vigotski, bem como sobre seus principais colaboradores. Defendemos que, antes de analisar qualquer fenômeno, é necessário voltar o olhar para o seu contexto histórico e, assim, compreender as bases de sua origem e de seu desenvolvimento. Logo, para

compreender uma teoria, importa compreender também seu contexto formador, ou seja, sua história e sua cultura, posto que, segundo Vigotski (2004), o “homem não pode ser estudado separado da sua história e da sua cultura”.

A Teoria Histórico-Cultural foi criada por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Ela é uma vertente da psicologia que se fundamentou no materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) na segunda metade do século XIX. Essa base filosófica compreende o ser humano como sujeito inacabado, que não nasce pronto, ou seja, que nunca para de se desenvolver durante toda a sua trajetória de vida, tendo a capacidade ilimitada de aprender.

Vigotski, após a revolução Russa de 1917, na realidade em que se encontrava em sua época, passando por grandes transformações, inicia seu trabalho como psicólogo com a intenção de organizar um novo sistema psicológico, pois, para ele, a formação do um ser humano novo e de uma escola nova precisava da colaboração de todos que acreditavam e esperavam a transformação do país (Prestes, 2010). Segundo Prestes (2010), Vigotski desenvolveu seus estudos exatamente entre os anos de 1925 e 1930.

Apesar de sua morte prematura, seu trabalho muito tem influenciado diversos campos do conhecimento, especialmente no meio acadêmico da Psicologia e da Pedagogia. Seu legado, com obras editadas e publicadas ao redor do mundo, desempenha um papel importante na formação de professores que buscam desempenhar com eficácia seu trabalho como educadores. Para Vigotski, “[...] é preciso pensar em uma educação baseada na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 58). Contudo, cabe ressaltar que a publicação de muitas de suas obras foi proibida entre 1936 e 1956, durante a ditadura stalinista, por motivos políticos. No Brasil, suas obras somente começaram a ser publicadas em 1984.

Dentre seus colaboradores, aqueles que continuaram seus estudos após sua morte em 1934, estão: Elkonin e Davidov, entre outros. Todavia, em nossa pesquisa, ativemo-nos aos estudos de Vigotski e Leontiev, que contribui com a Teoria da Atividade, a qual tem como cerne o desenvolvimento humano que se dá pela atividade que o sujeito exerce intencionalmente em suas ações (Longarezi; Franco, 2013). Vigotski utiliza deste conceito atividade para “[...] explicar que a consciência humana

é construída de fora para dentro do indivíduo por meio das relações sociais por ele vividas (Almada, 2018, p. 13).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a educação e a cultura são constitutivas da natureza do ser humano, já que seu desenvolvimento psíquico depende da apropriação dos modos culturalmente organizados de operar informações (Leontiev, 1981). Ao nascermos, somos seres frágeis e incapazes de sobreviver por conta própria, mas trazemos conosco potencialidades humanas³. Segundo Mello (2004), o ser humano é o único animal capaz de adquirir habilidades com as quais não nasceu; o único que acumula experiências e as transmite para os demais indivíduos através das relações sociais e do ensino. Isso significa que nos humanizamos pela apropriação da cultura. Logo, o elemento principal da humanização é a educação.

Segundo Vigotski (2010), a educação é necessária por ser uma dimensão ligada à vida social, sendo uma atividade especificamente humana. No entanto, a educação à qual estamos associados ao nascer não é uma educação institucionalizada que contribui com o desenvolvimento humano.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser 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. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 2004, p. 285).

A educação, como prática institucionalizada, contribui com a integração do ser humano, ou seja, se ele se desenvolve historicamente, precisa de uma educação que o introduza no âmbito da ciência, da arte e da filosofia. Conhecimentos que não são adquiridos espontaneamente no âmbito da vida cotidiana, pois a aquisição das qualidades especificamente humanas não é um dado natural, é produto da ação humana desenvolvido ao longo da História. Nesse viés, temos que a aprendizagem

³ Na Psicologia Histórico-Cultural, o processo de humanização acontece a partir da inserção do ser humano na vida cultural e, conseqüentemente, com a aquisição das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dessas funções é o que nos difere dos demais animais e nos torna únicos e com características do gênero, desenvolvidas em conjunto, no meio social. Sem essa inserção não somos capazes de sobreviver.

escolar gera o desenvolvimento humano que não é dado ao nascer nem dado completamente nas formas espontâneas de vida cotidiana.

Logo, a educação escolar é um fator essencial para o desenvolvimento do ser humano desde que seja direcionada por uma ação planejada sistematicamente e, portanto, mediada por um professor que se apropriou dos conhecimentos necessários para realizar a adequada mediação entre o discente e os conhecimentos para além do cotidiano. Gasparin (2012, p. 07) enfatiza que ao “colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata”. Assim, o professor, quando consciente de seu papel na sociedade em que está inserido, contribui de maneira eficaz com suas práticas pedagógicas intencionais para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre o contexto do desenvolvimento da teoria de Vigotski, Facci (2010, p. 125) ressalta que ela “[...] é produto da atmosfera política, social, cultural e intelectual da Rússia, pós-Revolução de outubro, de 1917, na qual estava presente a perspectiva de construção de uma sociedade socialista”. Portanto, essa teoria surgiu em um contexto conflituoso, um dos momentos de maior revolução social da História. Com as lutas de camponeses que sofriam com o modelo capitalista, com a exploração de trabalhadores pelos latifundiários e com o aumento da pobreza na população rural, esperava-se a construção de uma sociedade socialista (Tuleski, 2009).

A psicologia na Rússia, naquele momento, era pouco desenvolvida, impregnada por um espírito idealista. É no âmbito desse movimento, lecionando Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral e Pedagogia Infantil e dedicando-se a atividades culturais que Vigotski organiza e desenvolve suas pesquisas visando à “[...] criação de uma psicologia que entendesse o ser humano em sua totalidade histórica” (Almada, 2015, p. 29).

Segundo Rego (1995), Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielorrússia. Ele era filho de uma família judaica e cresceu em um ambiente familiar estável no que diz respeito ao aspecto econômico – seu pai era bancário e sua mãe, professora. Tinha acesso a diversos livros da biblioteca da sua casa, o que lhe possibilitava a valorização da educação. Esses fatos, possivelmente, contribuíram para despertar sua inteligência, posto que gostava muito de estudar. Vigotski possuía uma inteligência imensurável e falava oito idiomas, alemão, hebraico, latim, grego, esperanto, francês e inglês.

Aos 17 anos, em 1913, “[...] terminou o ginásio com distinção o que lhe deu o direito a participar de um sorteio de vagas para a Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, de acordo com o sistema de cotas para judeus vigente da Rússia Tzarista” (Puentes; Longarezi, 2013, p. 52).

A opção por essa área deveu-se a sua origem judaica, uma vez que história, artes e filologia, áreas de seu mais legítimo interesse, não eram vistas como boas opções profissionais, uma vez que não era permitido aos judeus ocupar cargos públicos e os estudos nessas áreas só poderiam levá-lo à posição de professor ou algo semelhante. Um mês depois se transferiu para o curso de Direito (Almada, 2015, p. 14).

Seu interesse pelos estudos humanísticos o levou a frequentar a Universidade do Povo Shaniavsky, onde estudava história, filosofia, psicologia e literatura. Em 1917, ano da Revolução Russa, Vigotski graduou-se nas duas universidades.

Após concluir esses estudos, segundo Almada (2015), Vigotski demonstrou uma forte inclinação para a psicologia, embora muitos de seus professores acreditassem que ele seguiria a carreira literária, pois demonstrava interesse por teatro, poesia, literatura e filosofia.

Vigotski, ainda que seu país estivesse em colapso com as disputas políticas entre czaristas e comunistas, manteve-se entusiasmado buscando estar atento às transformações da sociedade, atendendo, de acordo com suas possibilidades, as necessidades de adaptações decorrentes das mudanças causadas pela Revolução, como a criação de um novo ser humano, de uma nova sociedade e de uma nova educação. Nesse período, publicou críticas literárias em jornais locais assim como trabalhos pedagógicos, mantendo-se financeiramente como professor, seu único trabalho remunerado na época.

A consolidação do novo governo desencadeou novas demandas sociais. O novo regime buscou democratizar a cultura na tentativa de acabar com o analfabetismo: “Em pouco tempo, o país passa do analfabetismo em massa a uma educação média geral universalizada” (Puentes; Longarezi, 2013, p. 291). Vigotski foi um dos intelectuais que colaborou para a formação do novo ser humano e da nova escola, por acreditar na transformação do seu país. E, mesmo com o país submerso em grandes dificuldades econômicas em consequência dos primeiros anos do novo regime, como foi mencionado acima, ele não se desmotivou e continuou com seus trabalhos, pesquisas e investigações. Principalmente, porque esse novo regime, com

o objetivo de reconstruir o país, valorizou as pesquisas científicas, com a “[...] expectativa de que os avanços científicos trouxessem a solução dos prementes problemas sociais” (Rego, 1995, p. 26). Essa situação desencadeou a possibilidade de desenvolver seu trabalho e, conseqüentemente, suas pesquisas.

Rego (1995) aponta que os trabalhos de Vigotski colaboraram significativamente para o avanço da Psicologia e da Pedagogia. Ele esclarece ainda que, apesar do interesse de Vigotski pelo estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos,

[...] em seu contexto histórico-cultural, se deteve ao longo de sua vida acadêmica e profissional, em questões de várias áreas do conhecimento: arte, literatura, linguística, filosofia, neurologia, no estudo das deficiências e temas relacionados aos problemas de educação (Rego, 1995, p. 15 -16).

Percebemos, diante disso, que seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade e que sua carreira profissional foi eclética, ambos impactados pelo contexto sociopolítico e cultural da época. Sua participação política denota as mais avançadas influências sociais relacionadas à compreensão das forças fundamentais do ser humano e das leis de seu desenvolvimento histórico, nas condições da nova sociedade socialista (Almada, 2015).

Durante o período da Revolução de 1917, o país tornara-se radical com a psicologia russa em consequência das mudanças sociais, políticas e econômicas. Contudo, é nesse contexto, que Vigotski se sente induzido a desenvolver pesquisas em Psicologia, pois deparou-se com muitos problemas, como surdez, cegueira e retardamento mental. Fatos que o impulsionaram a ajudar as pessoas, desenvolvendo pesquisas em Psicologia com as quais pudesse contribuir para que elas desenvolvessem suas potencialidades individuais. Nesse aspecto, o país agora socialista, toma como prioridade a educação, que deveria se transformar em um direito de todos, criando-se, para isso um novo sistema de instrução.

Muitos cientistas e pesquisadores permaneceram no país colaborando com o novo regime. Para eles, o governo socialista designou a tarefa de criar os fundamentos da Psicologia e da Pedagogia soviéticas, que tinham por finalidade a formação do novo sujeito (Prestes, 2010, p. 31). Diante do contexto, o “pouco avanço da ciência psicológica nos anos de 1920 levou Vigotski a iniciar suas pesquisas no campo da psicologia propriamente dita” (Almada, 2015, p. 25), concebendo uma psicologia com base nos princípios do materialismo histórico e dialético. É exatamente neste

momento que Vigotski idealiza e cria um laboratório próprio no Instituto Pedagógico de Gomel, onde desenvolveu várias investigações com crianças pré-escolares e escolares. Nesse período, aconteceu o primeiro Congresso Nacional de Psiconeurologia, realizado em Moscou, considerado marco inicial do desenvolvimento da Psicologia Marxista (Almada, 2015).

Entretanto, vale esclarecer que o trabalho de K. N. Kornilov, intitulado *A psicologia e o marxismo*, marca o início da Psicologia Histórico-Cultural.

Seu conteúdo tinha como base algumas teses de cunho marxistas diretamente relacionadas com a psicologia. Entre elas, o caráter primário da matéria em relação à consciência, a psique como propriedade da matéria altamente organizada e sobre o caráter social do psiquismo humano. Isso mostra que os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar, de forma consciente, a construção de uma psicologia nova, marxista.

Nesse processo, desenvolvendo pesquisas e trabalhos em busca de satisfazer suas inquietações frente aos problemas que a sociedade vivenciava, Vigotski participou do II Congresso Russo de Psiconeurologia, coordenado por Kornilov, no Instituto de Psicologia de Moscou. Esse congresso sintetizou a luta entre psicólogos marxistas e idealistas, mas também foi uma oportunidade de reunir os mais promissores pesquisadores da área de Psicologia na Rússia. Além de Vigotski, também estavam presentes Leontiev e Luria, que fizeram parte do grupo inicial de cientistas que criaram a Teoria Histórico-Cultural.

Nesse encontro, Vigotski demonstrou ser uma das mais brilhantes promessas no campo da Psicologia. Em função disso, foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia, em Moscou, dirigido por K. N. Kornilov e, posteriormente, ele se integrou ao grupo de estudos e pesquisas chamado grupo “Troika”, composto por Leontiev e Luria (Puentes; Longarezi, 2013). Foi nessas circunstâncias que foi criada a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada na filosofia marxista.

2.2 A Atividade principal e desenvolvimento humano

Para a Teoria Histórico-cultural, a categoria de atividade é o conceito-chave explicativo do processo de mediação do desenvolvimento humano. É a categoria central da fundamentação teórica da obra vigotskiana, a qual tem como referência os fundamentos ontológicos e sócio-históricos de Karl Marx e Friedrich Engels. É preciso,

contudo, esclarecer que essa categoria não se refere, como em geral é entendida, a uma mera ação de um sujeito que responde, de forma imediata, às influências de seu meio. “Bem ao contrário, essa categoria empregada na psicologia soviética se refere a uma determinada mediação entre o homem e a natureza, entendendo-se aí, também, a natureza já modificada por esse homem” (Oliveira, 2006, p.3). É, portanto, uma atividade que rompe com os limites biológicos previstos pela *spécie homo*, ou seja, é uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente o meio e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza. É a categoria que se refere à relação do homem com a natureza e aos processos sociais pelos quais ele se humaniza (Oliveira, 2006). Logo, o processo de mediação do desenvolvimento humano depende da ação intencional do indivíduo, de modo que cada indivíduo, ao exercer sua atividade, se apropria dos processos inerentes à ação que realiza e, com isso, amplia seus horizontes (Leontiev, 2021).

A ação humana difere-se da atividade dos animais, uma vez que estes exercem as atividades apenas para atender suas necessidades de sobrevivência. A atividade dos animais é dirigida somente pelas leis biológicas que os levam a se *adaptar* continuamente à natureza para garantir sua sobrevivência e a perpetuação de cada uma de suas espécies.

O paradigma fundamental da sua sobrevivência é o paradigma *organismo-meio*, um paradigma, portanto, de característica puramente biológicas; o homem, porém, embora também um ser natural – e, portanto, um animal -, através do trabalho (sua atividade vital dirigida pela consciência e não pelas leis biológicas), foi desenvolvendo capacidades e habilidades para além daquelas previstas pela sua espécie animal (Leontiev, 2004, p. 21).

Em suma, o animal tem necessidade de se adaptar ao meio apenas para sobreviver e perpetuar sua espécie, sem ultrapassar os limites de seu código genético, sem modificar-se. Ao contrário do animal, o ser humano, além de atender as necessidades para sua sobrevivência também desenvolve, com passar do tempo, habilidades em relação com o outro e para adaptar a natureza às suas necessidades criadas ao longo de sua existência, modificando, assim, o meio em que está inserido dando-lhe um sentido sócio-histórico e, conseqüentemente, a si mesmo. A partir disso, compreendemos que a categoria de atividade é entendida como a análise do desenvolvimento e comportamento humano. “Empregada na psicologia vigotskiana, se refere a uma determinada mediação entre o homem e a natureza, estendendo-se também à natureza modificada por este homem” (Almada, 2015, p. 51).

No que se refere ao seu contexto histórico, a categoria atividade é uma ação humana transformadora da natureza e do próprio ser humano, que só se torna humano ao longo da sua vida em sociedade a partir das apropriações e objetivações viabilizadas por meio do trabalho que é produto histórico-cultural, ou seja, sua efetiva humanização se concretiza quando em atividade supera a alienação caracterizada pelo rompimento entre o que é produzido por ele e o motivo que o impulsiona a agir.

Para Leontiev, toda atividade humana, toda relação entre ser humano e meio social e/ou meio natural, é mediada. “O instrumento medeia a atividade, que nos liga não apenas ao mundo das coisas, mas ao mundo das pessoas. Graças a isso, a atividade *assimila a experiência da humanidade*” (Leontiev, 2021, p. 118. grifo do autor). Logo, a atividade é condição para a formação e expressão do psiquismo humano:

O reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo de desenvolvimento das relações reais de sujeitos cognoscentes com o mundo humano circundante; tais relações são determinadas e, por sua vez, têm um efeito sobre o desenvolvimento desses (Leontiev, 2021, p. 44).

Desse modo, podemos compreender que o reflexo subjetivo da realidade se estabelece nas relações entre o ser humano e o mundo concreto. É a partir desse contexto que Leontiev (2004) elucida a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele, em uma relação que é dialética, porque não é só a realidade que se transforma, mas também o ser humano, ocasião em que acontecem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade.

Para explicar o processo de desenvolvimento integral, fortemente entrelaçado à atividade humana, a Teoria Histórico-Cultural apresenta essa categoria de análise em suas várias etapas, que se concretizam no decorrer da vida do ser humano.

Algumas das atividades realizadas pelo ser humano são prioridades sobre outras para o seu desenvolvimento, posto que as demais são subsidiárias. A atividade dita como prioridade no desenvolvimento humano denomina-se “atividade principal” (Leontiev, 2010).

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário (Leontiev, 2017, p. 63).

Logo, cada período da vida é caracterizado por certo tipo de relação com a realidade e por determinada atividade preponderante. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano dá-se em dois momentos: o primeiro relaciona-se com a prática sócio-histórica, aquela que produz um processo objetivado das capacidades humanas exteriorizadas nos diferentes objetos culturais; e o segundo advém do processo de apropriação dessas capacidades via experiências individuais. Assim, amplia-se a atividade, a qual ficará complexa de acordo com a exigência do momento social e histórico (Leontiev, 2017).

Por essa razão, Leontiev (2004) defende que o desenvolvimento psíquico depende da atividade dominante, que é a atividade principal. Isso significa que, para ser principal, a atividade precisa receber maior inclinação humana para sua realização, e nela acontecem os mais importantes avanços nos processos psíquicos e de personalidade em cada período da vida.

Contudo, a Teoria Histórico-Cultural não analisa o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo puramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucedem em uma ordem fixa e universal. Ela também não secundariza a periodização em sua análise. Para os pensadores dessa vertente, a periodização tem grande importância na medida em que evidencia e esclarece a questão da sensibilidade de determinados períodos a certos tipos de influência educativa, bem como permite a compreensão das leis de transição de um período a outro do desenvolvimento da criança (Almada, 2015).

A Psicologia Histórico-Cultural tem uma visão historicizadora do psiquismo humano (Tuleski, 2002; Duarte, 1996), visto que a Teoria Histórico-Cultural analisa o desenvolvimento humano a partir das mudanças na consciência e no comportamento do sujeito, e não como algo puramente natural, ou seja, o que não se encontra de forma natural na natureza. Nesse sentido, o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social que tem como marco principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Isso significa que, para promover seu próprio desenvolvimento de maneira adequada, o sujeito precisa realizar uma atividade que lhe permita apropriar-se das experiências acumuladas nos objetos da cultura. Logo, a cultura torna-se essencial ao seu desenvolvimento por criar aptidões que não existiam nele como condição dada pela natureza biológica.

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal que desempenha a função de relacionamento da criança com a realidade (Facci, 2004). Além disso, a cada período ou estágios da vida de um indivíduo, uma atividade específica assume o caráter de atividade principal na promoção do desenvolvimento psíquico. Nesse viés, as atividades principais são concretizadas a depender de cada período da vida. “Por meio dessa atividade, a criança relaciona-se com o meio e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (Almada, 2018, p. 19).

A primeira atividade principal é a *comunicação emocional* que se inicia quando a criança nasce. Logo, essa atividade principal recebe da criança uma maior inclinação e coaduna com seu desenvolvimento dela. “A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensoriomotoras de manipulação” (Facci, 2004, p. 69).

Ao estar nesse movimento de comunicar-se, sendo estimulada a interagir com aquele que é mais experiente, a criança inicia seu processo de apropriação dos objetos externos a ela e, conseqüentemente, da cultura. É a partir dessas relações, iniciadas com “[...] base em reflexos incondicionados, que cedem lugar aos condicionados e estes, às aprendizagens sociais” (Almada, 2018, p. 21), nessa fase em que é dependente das relações sociais, que a criança tece sua compreensão do mundo.

Compreendemos, pois, que na ausência da comunicação emocional o desenvolvimento psíquico torna-se lento para a criança nesse período. Então, uma vez que seus primeiros contatos com a realidade são mediados socialmente pelo adulto, elas precisam de colaboração para enfrentar essa fase, caso contrário não se desenvolverão de maneira adequada.

Na sequência, acontece a *atividade objetal/manipulatória*. Essa atividade constitui uma nova formação na primeira infância, relacionando-se à linguagem devido à necessidade de a criança estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos (Facci, 2006). Ao interagir com os objetos que os adultos lhe oferecem, ela cria as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na atividade com objetos, também acontece o desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral - ao categorizar os objetos que vai conhecendo (os pesados, os leves, os sonoros, os redondos), a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala (Mello, 2004, p. 146).

Diante disso, compreendemos que o contato da criança com os objetos proporciona acúmulo de experiências sociais que as condiciona para o desenvolvimento do pensamento. Vigotski (1993, p. 116) afirma que o “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem”. Compreendendo a função dos objetos, a criança assimila os procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos e, com isso, amplia sua fala e, conseqüentemente, seu pensamento. Assim, operando com os objetos, a criança aprende novos conhecimentos e capacidades advindas da prática social que “[...] podem ser difundidas por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular” (Facci, 2004, p. 68).

A atividade com objetos caracteriza-se pela assimilação dos procedimentos sociais associados a esses objetos (Almada, 2011, p. 69). Dessa forma, quando a criança consegue se desenvolver de modo significativo com a atividade objetual, o processo de aquisição da linguagem acontece com mais qualidade, na medida em que ela consegue, ao manipular os objetos, a progressiva apropriação de seus nomes e funcionalidades, fixando-os na memória.

Na idade pré-escolar, quando a criança já consegue manipular os objetos e interagir com a cultura, sua próxima atividade principal é o *jogo de papéis* ou a *brincadeira*. Para Vigotski (2009, p. 20), o brincar “[...] não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. Assim, a brincadeira é uma forma de atividade eficaz para promover o desenvolvimento da criança. É por meio dessa atividade que a criança será capaz de aprender a conviver em grupo, promovendo um maior avanço na sua capacidade cognitiva. “As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (Facci, 2004, p. 69), ou seja, através da brincadeira a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos e se relaciona socialmente.

Deverá haver, nesse processo, a participação efetiva dos adultos, uma vez que a brincadeira e/ou jogo é fruto da relação entre a criança e o adulto, ou seja, da influência educativa que os adultos dispensam às crianças quando ensinam as formas

de utilizar os objetos e, de forma consciente ou não, as formas de relacionamento entre as pessoas. Portanto, a “[...] brincadeira infantil é o lugar, por excelência, de incorporação das práticas e exercícios de papéis e posições sociais” (Almada, 2015, p. 92). É na brincadeira que a criança consegue participar do mundo dos adultos, conforme seu estágio de desenvolvimento e as condições em que ela está inserida, pois “[...] a criança ainda não é capaz de operar, por estarem além de sua capacidade física” (Leontiev, 2017, p. 120). Nesse sentido, toda “relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é uma relação refratada através da relação com outra pessoa” (Vigotski, 1996, p. 285). Compreendemos, pois, que é por meio da brincadeira que a criança encontra seu modo de assimilar a realidade humana.

Vale ressaltar que, embora os fatos e as ações lhes sejam apresentados pelos adultos, sendo uma importante fonte de conhecimentos sobre o mundo, o brincar pode acontecer mediante o envolvimento de outra criança ou até mesmo consigo mesma, pois a criança consegue, nesse período de seu desenvolvimento, usar a imaginação e, com isso, internalizar e absorver sua individualidade e sua autonomia.

Na sequência do desenvolvimento humano, acontece a *atividade de estudo, comunicação íntima pessoal, profissional/estudo e trabalho*. Isso significa que um novo estágio no curso do desenvolvimento será estimulado e uma nova atividade dominante estará em transição. Nesse sentido, Mello (2004, p. 147) elucida que “é pela atividade de estudo que a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais”.

Observamos que é na atividade de estudo que a criança irá se apropriar dos conhecimentos científicos. Logo, é na formação da atividade de estudo que o papel do adulto é considerado essencial, pois é dele a função de criar condições e ações mediadas capazes de permitir que o aluno se aproprie de conceitos científicos de forma intencional e sistematizada, desenvolvendo o pensamento teórico a partir deles.

No que diz respeito à comunicação íntima pessoal, Facci (2004) explica que é uma transição que acontece logo na chegada da adolescência, período de mudanças que o jovem ocupa com relação ao adulto e suas forças físicas. Ele é crítico frente às exigências que lhe são impostas pelos adultos, constantemente em busca de seu posicionamento pessoal de acordo com sua realidade. Para Vigotski (2007), todas as relações sociais dão origem a funções psicológicas superiores que dão essência à vida em sociedade, ou seja, o desenvolvimento humano, no processo de

comunicação íntima pessoal, se dá na relação com os fenômenos do mundo circundante com outros homens como meio para organizar as interações sociais.

Sendo assim, dada a importância das mudanças que o jovem experiencia em seu processo de desenvolvimento, a atividade estudo exige novas tarefas e motivações. A respeito desse processo,

Davidov & Márkova (1987a) esclarecem que na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade (Facci, 2004, p. 70)

Esses autores compreendem que a aprendizagem e a educação têm muito em comum e podem conduzir o ser humano ao seu desenvolvimento pleno. Nesse aspecto, reiteramos que, para a Escola de Vigotski, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. Desse modo, a atividade profissional/estudo é indispensável, pois a maneira como o ser humano se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da educação em condições históricas concretas e sociais determinam que ele alcance patamares cada vez mais altos no seu processo de desenvolvimento psíquico.

Quanto ao trabalho, Facci (2010, p. 127) elucida que é “com base no trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, se constitui enquanto ser humano, construindo a sociedade e fazendo história”. Posto isso, o trabalho é o meio pelo qual o ser humano se apropria dos recursos da natureza com a finalidade de proporcionar para si mesmo condições úteis à sua vida, de satisfazer suas necessidades. Segundo Marx (1983) e Leontiev (1978), é a partir do desenvolvimento do trabalho e da comunicação, pela linguagem, que as aquisições feitas pelo homem se fixaram, não somente pela herança biológica, mas sob uma forma particular, que só aparece nas sociedades humanas.

Nessa perspectiva, o trabalho do educador, compreendido como atividade principal, gera qualidade em suas mediações que possibilitam a realização de atividades que promovam a efetiva humanização dos alunos, papel fundamental da escola. Nessa perspectiva, a educação escolar é, portanto, o ato de inscrição do sujeito/aluno na sociedade e na cultura, por meio da transmissão de conhecimentos

no ensino escolar. Nessa direção, a Teoria de Atividade esclarece a importância da ação pedagógica como atividade, a mediação, em que o papel do professor e a organização do ensino promovem a eficácia do desenvolvimento humano.

2.3 A profissão docente como atividade

Como já mencionamos anteriormente, é pela atividade do trabalho que homens e mulheres se tornam efetivamente humanos. Na vida adulta, a escolha da profissão passa, então, a ser fruto das variadas motivações para adentrar um campo específico do trabalho na sociedade. Nessa perspectiva, Marx e Engels (2009) afirmam que a linguagem só nasce da necessidade da comunicação com outros seres humanos, uma necessidade que surgiu com o trabalho. Desse modo, quando um ser humano entra em conexão com os demais a sua volta, ele passa a se conscientizar de que vive em sociedade.

Nessa direção, e com base na compreensão do trabalho, a educação exige que o trabalho pedagógico do professor seja organizado para determinado fim, pois é o professor, em atividade de ensino, que possibilita ao aluno acessar o conhecimento historicamente acumulado. Assim, ele não pode se deixar alienar, pois

[...] o saber não se apresenta nesse processo como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar o próprio processo pedagógico (Paro, 2002, p. 148).

Desse modo, a realização da atividade docente deve se constituir com base na finalidade para a qual o professor está agindo no âmbito educativo. Para tanto, é preciso que o professor aja conscientemente no espaço da atividade educativa, uma vez que se trata de uma atividade intimamente ligada à atividade de outros sujeitos, a saber, os alunos em sua atividade de estudo. A esse respeito, Tanamachi (2006, p. 71) ressalta que “[...] a atividade consciente envolve a produção de conhecimentos e a produção de finalidades (objetivos para orientar a ação)”. A autora explica que o conhecimento permite a compreensão das finalidades dos indivíduos e garante a atividade consciente.

O trabalho como atividade principal desenvolvida por adultos de forma consciente promove o “[...] desenvolvimento dos indivíduos [alunos] na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados

(Martins, 2013, p. 11). Em suma, o agir intencionalmente caracteriza-se pelo desenvolvimento de ações que visam favorecer a aprendizagem dos alunos, criando possibilidades de acordo com as condições da realidade na qual se realiza sua ação pedagógica. Nesse sentido, é preciso destacar que toda atividade humana, invariavelmente, possui sua origem e um motivo, “[...] sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade” (Leontiev, 2010, p. 68).

Ao elucidar a profissão docente como atividade, entendemos que ela é uma condição indispensável para que, além de entendermos os fenômenos concretos da realidade, possamos transformá-los. Saviani (2008) afirma que o ser humano não se torna ser humano naturalmente, importa a ele primeiro saber aprender, o que implica um trabalho educativo. Assim, o saber que interessa à educação é aquele que produz resultados de ensino e aprendizagem exitosos. Para tanto, é necessário apropriar-se de referências, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo constituído pelo que foi produzido historicamente.

Assim, a atividade educativa consciente, que se realiza no coletivo de alunos e professores, precisa ser percebida sob um prisma de valorização real e como algo decisivo para o desenvolvimento humano. Portanto, entender o desenvolvimento humano por esse prisma exige que o professor organize e sistematize suas atividades pedagógicas sempre mediadas culturalmente e em um processo dialético (Saviani, 2011). Saviani (2011) orienta que só ocorre uma boa aprendizagem se houver um bom ensino, e o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento dos alunos. Apenas assim o professor poderá contribuir com seu papel de forma significativa para o processo de realização das atividades que promovem o desenvolvimento humano.

2.4 O Planejamento de ensino à luz da teoria da atividade

A escola possibilita aos indivíduos relações interpessoais, trocas de experiências e, indispensavelmente, a apropriação do conhecimento. Assim, uma vez que nesse âmbito há uma relação dialética em que todos os integrantes da sociedade enfrentam as exigências da vida, estes precisam interiorizar formas culturalmente construídas para fazerem-se seres humanos, humanizarem-se. Ressaltamos, nesse sentido, que, para Vigotski (2009, p. 331), “na escola a criança (aluno) não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração do professor e sob orientação”.

Oliveira (2010) reitera que o papel mediador do outro, neste caso o professor, acentua tanto a construção do conhecimento como a constituição do sujeito aluno. Assim, a ação intencional do professor, iniciando o seu planejamento de ensino, tem um papel importante na dinâmica de ensino e aprendizagem, destacando o Planejamento de Ensino como um instrumento de mediação da relação entre os indivíduos e a realidade a ser transformada. Desse modo, “[...] na atividade se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos” (Leontiev, 2021, p. 103), de modo que o planejamento se qualifica como processo de atividade amplo que promove a participação ativa do aluno em relação à aprendizagem dos conteúdos, pois realiza transformações mútuas.

Para Luckesi (2011), o Plano de Ensino, consiste em uma previsão inteligente e bem articulada das etapas do trabalho escolar, em que há o envolvimento das atividades do professor e a atitude dos alunos, de modo que torne o ensino eficiente. Segundo ele, com esse planejamento, pode-se prever as situações específicas do professor com a classe, visto que ocorre assim, um processo de tomada de decisões que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno. Portanto, o Planejamento de Ensino se define como um guia a se seguir indicando as atividades didáticas para ser realizadas durante um bimestre, um mês, quinzenalmente ou semanalmente.

Assim, a compreensão do professor sobre Planejamento de Ensino, segundo suas percepções pedagógicas, contribui com o processo de organização da atividade sistemática, metódica e direcional que será vivenciada diretamente pelos alunos. Para tanto, o objetivo maior do planejamento do professor precisa ser a formação do aluno; mas, acima de tudo, precisa ser uma atividade que contribua para ajudá-lo a superar seu próprio processo de alienação. Que está para além da sua sobrevivência, tornando-se melhor, humanizando-se.

Nesse sentido, importa ressaltar que a atividade do professor é um tipo especial de experiência, pois, ao vivenciá-la conscientemente, permite a mediação do conhecimento cujo objeto é a humanização dos alunos. Assim, fica evidente, com base na perspectiva da Teoria da Atividade, que, se o planejamento de ensino não parte de uma finalidade sentida pelo professor, o momento do planejamento se configurará como uma ação cujo objetivo está em si mesma, não culminando na motivação para agir, ou seja, o objetivo do Planejamento de Ensino precisa aparecer para o professor em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte, caso

contrário, tanto o professor, em sua experiência, quanto o aluno não avançarão no seu desenvolvimento.

Essa reflexão revela a grandeza da atividade do professor para um processo caro, complexo e humanizador que é a educação escolar. Portanto, a ação do professor, ao planejar o ensino, deve ser uma atividade intencional em prol da apropriação dos conhecimentos já produzidos historicamente e culturalmente por parte dos alunos.

Nesse tipo de experiência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se eleva significativamente, transformando a realidade e impulsionando a capacidade de resolução das problemáticas que surgem na rotina de sala de aula, em um processo de reflexão-ação-reflexão. Por isso, o planejamento de ensino não só estará a serviço do desenvolvimento do aluno, mas também do desenvolvimento profissional do professor, porque é um processo que supõe uma compreensão abrangente do trabalho profissional, bem como da missão e da atuação da escola, considerando os fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a atividade docente.

Importa, nesse sentido, rever a percepção de planejamento do professor, pois essa atividade vem sendo vista como algo burocrático, sem valor pedagógico, para que se gaste tempo diante da correria frenética que a rotina escolar impõe. Assim sendo, por um lado, podemos afirmar que, quando os planejamentos de ensino são elaborados sem uma base sólida no que se refere às concepções político-pedagógicas, eles se tornam um trabalho alienado. Por outro, mesmo que esteja devidamente fundamentado, se o professor desconhece a concepção de educação e de homem/mulher que tais percepções defendem, é também um trabalho alienado.

Segundo Lopes (1992), os momentos de planejamento têm sido essencialmente burocráticos e de controle do trabalho alheio, seja no interior da escola, seja na organização dos sistemas de ensino. E, se o ato de planejar se resume a isso, pode ser, então, que o processo educativo corra sérios riscos de não proporcionar uma formação humana integral.

Ressaltamos que, para a Teoria Histórico-Cultural, a tarefa essencial da escola é garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e, conseqüentemente, a aquisição das funções psicológicas superiores.

Para tanto, defenderá um planejamento de ensino que articule rigorosamente forma e conteúdo, isto é, metodologia de ensino e sistematização de

conhecimentos, na base do qual possam se desenvolver preceitos cada vez mais complexos de análises, sínteses e generalizações. Essa trajetória pressupõe a superação de conceitos sincréticos e espontâneos em direção aos conceitos científicos (Martins, 2006, p. 58).

Concordando com essa perspectiva, destacamos a importância de os planejamentos assegurarem que as atividades didáticas não se firmem no espontaneísmo e proporcionem a problematização da realidade. Para tanto, é preciso que essa perspectiva seja analisada e apropriada pelo professor, para que ele desenvolva seus planejamentos entendendo a grande responsabilidade que possui na formação de seus alunos.

Segundo Gandin (2005, p. 17), “[...] a primeira coisa que nos vem à mente quando perguntamos sobre a finalidade do planejamento é a eficiência”, que, segundo o autor, garante “[...] a execução perfeita de uma tarefa que se realiza”. Então, quando planejamos, almejamos obter o melhor resultado, o que é intencional. É por isso que Gandin (2005) aponta que, além da eficiência, o planejamento visa também à eficácia. Logo, a finalidade do planejamento é, de um modo geral, garantir e racionalizar da melhor forma os conhecimentos considerados pertinentes à formação dos alunos. Uma racionalização que precisa ser cautelosa, realizada com cuidados que levem em conta a formação integral dos indivíduos.

Contudo, se não houver uma valorização do ato de planejar, corremos o risco de o professor gastar demasiado tempo em sala em ações não intencionalmente organizadas. E, se é desejo dos professores contribuírem para uma formação de indivíduos conscientes e ativos frente à sociedade em que vivem, é preciso, antes de tudo, se conscientizar dessa responsabilidade e estar a par de suas atividades, com suas opções político-pedagógicas devidamente fundamentadas.

2.5 A articulação entre Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica

No esforço de trazer para este debate um caminho pedagógico sustentado pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, esta seção aborda a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do entendimento sobre a importante unidade entre Pedagogia e Psicologia.

A Teoria Histórico-Cultural tem unidade filosófica com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas utilizam princípios e métodos do materialismo histórico-dialético que compreende a realidade a partir de suas contradições e dentro de um processo

histórico em constante transformação. Martins (2013) esclarece que não é apenas em razão deste, mas pela defesa incontestável de uma educação que prime pelo ensino de conceitos científicos. Nessa direção, Saviani infere que “[...] a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2011, p. 76, grifos do autor).

Principal líder da Pedagogia Histórico-Crítica, Demerval Saviani ansiava pela possibilidade de uma pedagogia que contribuísse para a superação das desigualdades sociais. Tendo “a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos” (Saviani, 2011, p. 11), trabalhou com a teoria marxista, a partir da concepção dialético-materialista, tentando construir uma pedagogia que, além de crítica, ultrapassasse a ideologia liberal, que tem a educação como mera reprodução das condições dominantes. O autor buscava uma teoria não reprodutivista dos valores e das condições impostas pela sociedade capitalista e criou, no Brasil, na década de 1980, “[...] uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, [era] a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2011, p. 80).

O contexto histórico da época colaborou para o desenvolvimento dessa pedagogia. O Brasil vivia o fim da Ditadura Militar (1964-1984)⁴ e havia um anseio pela volta da democracia, manifesto pelos movimentos sociais, que instigou a redemocratização. Foi nesse âmbito de luta que Saviani, apoiando-se na ideia de escola para todos, deu um salto para promover mudanças na sociedade por meio da educação.

O autor reconhece que a educação não pode ser vista como fator determinante principal das transformações sociais, mas é elemento indispensável, relacionando-se dialeticamente com a sociedade. Logo, na medida em que se educa, forma-se um novo sujeito, que surge, segundo Saviani (2011), a partir da socialização do saber produzido nas relações sociais.

Dessa forma, enquanto a Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado a partir da natureza social como parte fundamental para o desenvolvimento humano, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a educação que transforma as relações sociais e se empenha no processo dialético entre prática-teoria-prática, para que

⁴ A Ditadura Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu fim com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985 (Ghiraldelli Júnior, 2001).

aconteça a apropriação do conhecimento científico na escola. Nesse viés, ela defende a “importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (Saviani, 2011, p. 88).

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia históricocrítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani 2011, p.76).

Como se evidencia nessas breves considerações, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica se articulam ao reconhecerem a educação como elemento de produção da humanidade em cada indivíduo. Por essa via, entendemos que “[...] o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno” (Martins, 2013, p. 295). Nessa perspectiva, é a vivência social dos seres humanos que gera o conhecimento que é sempre contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas (Gasparin, 2012). Desse modo, no âmbito da materialidade, a educação pode se concretizar emancipadora a partir da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o foco do ensino está nos conteúdos, que precisam ser mediados de tal forma que os alunos encontrem sentido para a vida, uma vez que deles precisa surgir a transformação social. Nesse sentido, pensar em caminhos para o ensino é empreender uma discussão sobre o conteúdo. Sobre isso, Messeder Neto (2022, p.283) esclarece que

[...] evocar um debate sobre as formas é discutir sobre o conteúdo e isso, de certo modo, já vem sendo realizado na pedagogia histórico-crítica – visto que tal pedagogia defende que o conteúdo na escola deve ser apresentado na sua forma erudita, científica. Essa defesa aparece explicitamente em uma citação já bem conhecida na Pedagogia Histórico-Crítica: “[...] 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”.

O autor elenca ainda, em seu estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que a apresentação do conteúdo em sala de aula precisa ser mais do que uma apresentação da linguagem científica voltada para a compreensão do cotidiano. Segundo ele, as palavras e os símbolos somente ganharão contornos científicos quando forem aprendidos sistematicamente, tornando-se instrumentos de

pensamento que possibilitam ao estudante compreender a realidade concreta, superando por meio da incorporação a forma cotidiana dos conceitos (Messeder Neto, 2022).

Contudo, Messeder Neto (2022) enfatiza que na Pedagogia Histórico-Crítica não existe um receituário pronto sobre como ensinar, ainda que as formas de ensino precisem estar em consonância com a consecução do objetivo de um ensino pautado em instrumentalizar os alunos a entenderem a realidade para transformá-la.

Martins (2013, p. 274), por seu turno, destaca que “[...] é a função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade”. Logo, o conhecimento científico, a arte e a filosofia são associados no ensino que “[...] consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). Dito isso, compreendemos que a educação escolar, mediada por outros indivíduos, promove o desenvolvimento humano.

Assim sendo, a presença e a participação do educador se tornam primordiais para o processo de humanização, cujo papel de possibilitar às novas gerações o saber historicamente sistematizado pode promover a transformação social e o desenvolvimento individual de cada estudante de maneira singular, capacitando-o a se tornar agente de mudança em sua comunidade.

Para Vigotski, a fim de que o ser humano se desenvolva ao máximo, ele precisa apropriar-se das produções culturais, o que depende significativamente das condições objetivas de vida e da educação dos educandos, pois a efetivação da especificidade da escola é primordial para a humanização que é adquirida nos processos sociais. Assim, é necessário explicar que, para a promoção do desenvolvimento mencionado pelo autor, a aprendizagem escolar deve estar à frente do desenvolvimento atual dos alunos, em um processo conceituado por Vigotski como desenvolvimento iminente.

Para explicar as possibilidades de aprendizagem que influenciam o processo de desenvolvimento mental, Vigotski formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente⁵. Segundo ele, o desenvolvimento atual se configura como aquilo que o

⁵ Na língua russa, esse conceito é definido como zona *blijaichego razvitia*. A grande questão é que ele tem sido traduzido para Língua Portuguesa de diversas maneiras como, por exemplo, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento imediato. No entanto, Zoia Prestes (2010) esclarece os equívocos na tradução desse conceito e afirma que a tradução que mais se aproxima do termo russo *blijaichego*

indivíduo é capaz de fazer sozinho, no qual se encontram os conceitos espontâneos, disponibilizados na vida cotidiana, nos momentos e espaços nos quais os sujeitos se apropriam de conhecimentos elementares, indispensáveis à sobrevivência, como a linguagem, o uso de instrumentos e os hábitos culturais. Já o desenvolvimento iminente se configura naquilo que o indivíduo só conseguirá fazer com o auxílio de outros sujeitos com mais experiência do que ele – no âmbito escolar, esse outro é o professor. Nesse âmbito, estão os conceitos científicos, não cotidianos, como a arte, a ciência e a filosofia (Prestes, 2010).

Dessa forma, fica claro que o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágio de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança [aluno], ou seja. O trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível de desenvolvimento (Mello, 2004, p. 144).

Por essas razões, o conhecimento na escola, próprio da escolarização, não é o conhecimento cotidiano, mas sim, o conhecimento científico.

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem (Martins, 2013, p. 288).

Nesse sentido, a “[...] importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (Saviani, 2011, p. 88) gera novas possibilidades de aprendizagem, disponibilizando caminhos que direcionem os educandos a outras áreas, de relações interfuncionais mais complexas. Temos, nessa perspectiva, o entendimento de que

[...] a ciência, a arte e a filosofia, como forma de cultura para além do cotidiano, originam formas especiais de conduta, modificam a atividade das funções psíquicas e edificam novos níveis no sistema do comportamento humano. Logo, o conteúdo do pensamento teórico é a existência humana refletida, mediatizada, é a reprodução das formas universais das coisas (Sousa; Catunda, 2018, p. 73).

Dessa maneira, a elaboração do planejamento do professor precisa ter como ponto de partida o entendimento da zona de desenvolvimento real, ou seja, o ser hominizado para se humanizar precisar dispor das circunstâncias naturais e as transformar segundo a orientação de sua intencionalidade (Martins, 2013). Por essa via, os conceitos que o estudante já tem desenvolvidos em seu pensamento se

razvitia é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das possibilidades – e não da certeza – de desenvolvimento.

colocam à disposição para transformar a realidade produzida pelo ser humano. No âmbito do conteúdo escolar, esse pensamento deve ser investigado em sala de aula, para somente então proceder com os objetivos de incorporação conceitual científica do conteúdo.

Assim, o ensino não deve partir de quaisquer conteúdos, mas daqueles que, de fato, atuam para a ascensão da humanização humana dos educandos. Trata-se de uma estratégia fundamentada nas três fases do método dialético: prática, teoria, prática, partindo do nível de desenvolvimento atual dos estudantes e da análise da zona real de seu desenvolvimento a fim de chegar ao nível de desenvolvimento iminente.

Por esse motivo, o método dialético de Marx, conhecido como método científico para a produção do conhecimento, é definido por Saviani (2008) como o método inverso, ou seja, parte da realidade imediata, empírica, indo até a abstração, ideal e teórica, para então retornar à realidade. Nesse processo, a produção do conhecimento é fundamental para a educação escolar, pois os

Os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real. Este desafio somente pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem com determinação neste sentido. Não é demais lembrar a importância do ensino para se efetivar a apropriação do conhecimento (Abrantes; Martins, 2007, p. 321).

Por essa via, entendemos que “[...] o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno” (Martins, 2013, p. 295). Contudo, Mello (2004) chama atenção para o processo de interferência docente, pois

Ainda que o educador deva interferir, de forma intencional, por meio do processo de ensino, para fazer avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, isso não significa absolutamente que se possa ensinar a criança tudo aquilo que acreditamos ser conveniente sem considerar as particularidades de seu processo de aprendizagem. Para garantir que o processo de ensino impulse ao máximo o desenvolvimento da criança precisamos conhecer também as especificidades do desenvolvimento das crianças (Mello, 2004, p. 145).

Portanto, na construção do conhecimento escolar, é necessário conhecer a prática social mediata e imediata dos alunos para assim tornar a prática docente também significativa (Gasparin, 2012). Saviani (1996), sem intenção de dar aos

educadores fórmulas prontas para utilizarem em suas práticas pedagógicas, sintetiza a dialética em uma metodologia de ensino em colaboração com o desenvolvimento pleno dos alunos. A ideia é propor que o método dialético marxista vá da prática social, dos alunos e professores, ao concreto pensado e retorne à prática social.

Martins (2010, p. 3) explica que, “[...] no método dialético, é preciso ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno, captar as mediações que o determinam e o constituem”. Para fundamentar esse movimento dialético, Saviani (1996) sugere algumas fases, que colaboram com as práticas de ensino e aprendizagem.

As fases do método pedagógico proposto por Saviani são definidas como: I. o ponto de partida, caracterizado pela prática social, comum a professores e alunos; II. a problematização, que detecta as questões a serem resolvidas no âmbito da prática social; III. a apropriação de instrumentos teóricos e práticos, instrumentalização para resolver os problemas detectados; IV. a catarse, entendida como a incorporação dos instrumentos culturais em colaboração para a transformação social; e V. a própria prática social, momento de elevação dos alunos ao nível do professor para compreender a especificidade das relações pedagógicas. Essas fases são como degraus para se construir uma prática pedagógica que parte do empírico e chega ao concreto pela mediação do abstrato, a partir do modo como Marx trabalhou o método.

Contudo, é importante situar que, segundo Saviani (1996), o ponto de chegada do conhecimento não é igual ao ponto de partida, pois a realidade foi transformada, passando a ser vista em sua totalidade, em que não há desordem. O educando, em seu ponto de chegada, por meio do conhecimento que lhe foi oferecido, apreendeu e reelaborou sua realidade, ou seja, o “conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna à prática social de onde partiu, visando agir sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consistente, intervindo em sua transformação” (Gasparin, 2012, p. 8). Isso implica nos “[...] processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual” (Vigotski, 2010, p. 485). Com isso, Vigotski (2010) destaca que a possibilidade de dar frutos será iminente.

Compreendemos, pois, a primeira fase proposta por Saviani, denominada de prática social do conteúdo, como método educativo que pode ser articulada ao nível

de desenvolvimento real. Uma fase que parte do pressuposto de que se deve considerar as funções ainda em desenvolvimento do indivíduo que não possui autonomia para fazê-lo.

Gasparin (2012, p. 14, 15) acentua que o “interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. [...] Dessa forma, o professor contextualizará, dentro da disciplina, o conhecimento dos educandos”. Nessa perspectiva, o planejamento se torna parte essencial do processo, uma vez que a prática pedagógica exige intencionalidade para o fim específico de desenvolvimento pleno dos alunos, que, condicionados pelo trabalho do professor, podem vir a ter qualidade nas apropriações que realizam.

Além disso, a primeira fase do método pedagógico de Saviani compreende a prática social como algo comum aos professores e alunos, pois, na medida em que o educador se situa em relação à realidade dos alunos, identificando o conhecimento já adquirido por eles, passa a promover, através da sua prática pedagógica, o desenvolvimento dos educandos. Dessa forma, o planejamento de suas atividades, antes de iniciar seus trabalhos com os alunos, possibilita uma condução mais segura do processo pedagógico. “A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano” (Gasparin, 2012, p. 06).

A segunda fase encontra-se com o que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a sua realidade lhe impõe (Saviani, 2004). Diante da necessidade de o ser humano enfrentar sua realidade imposta, ocorre a problematização, “[...] elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (Gasparin, 2012, p. 33).

É nesse momento que a totalidade da prática social começa a ser questionada. À medida que o aluno toma consciência de como sua realidade é colocada no seu todo, este sente-se motivado por complexas necessidades, “[...] tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores etc.” (Rego, 1995, p. 45). Nesse sentido, a educação escolar deve trabalhar as grandes questões que desafiam a sociedade, tornando necessário definir conteúdos que o educador e o educando precisam dominar com a finalidade de resolver tais questões sociais, ainda que na esfera intelectual (Gasparin, 2012).

Os conhecimentos a serem trabalhados são um produto universal que assume contornos e especificidades particulares conforme as regiões ou necessidades locais. Esses produtos da humanidade são comuns, uma vez que comum é a prática social de uma dada sociedade, comuns são as necessidades sociais, as grandes questões que são enfrentadas coletivamente (Gasparin, 2012, p. 37).

Logo, essa fase consiste na compreensão dos discentes e docentes sobre como os conteúdos práticos e a realidade social estão relacionados, com o intuito de contribuir com construção social e com a História da humanidade.

Nesse momento preparatório, em que os alunos são desafiados e despertam o interesse por buscar soluções para os problemas apresentados e/ou encontrados, a aprendizagem assume um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (Gasparin, 2012). Desse modo, os alunos e o objeto de conhecimento estão intercalados entre si, tendo uma relação recíproca mediada pelo um professor. Passamos, então, à terceira fase, à instrumentalização, que ocorre a partir das questões levantadas na prática social inicial e sistematizadas com a problematização, em que se destaca a função do professor. Nesse sentido, ressaltamos a relevância da relação das vivências do professor e do aluno, igualmente importantes na apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade ao longo da História, que permitem aos alunos adquirirem os instrumentos necessários para mudarem a sua realidade.

Segundo Gasparin (2012), pela teoria vigotskiana, a instrumentalização se encontra na Zona de Desenvolvimento Aproximal (ZDA), tendo em vista que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino escolarizado tem a intervenção pedagógica como instrumento mediador das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento. “A mediação é uma ação externa, que como o nome indica, media a relação entre o sujeito que precisa conhecer e o objeto a ser conhecido” (Almada; Rocha, 2018, p. 53). Logo, o professor desempenha o papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o educando, o conteúdo de ensino e a realidade. Dessa forma, o autor reitera:

As ações didático-pedagógicas e os recursos necessários para a realização desta fase são definidos por alguns aspectos: experiência do professor; conteúdos; interesses e necessidade, que, nesse caso, é a perspectiva histórico-cultural, adotada para a construção do conhecimento (Gasparin, 2012, p. 50).

Esse é, pois, o momento do saber fazer docente-discente, já que a mediação do professor é fundamental para a assimilação dos conceitos científicos. Isso porque a instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, cabe ao professor ajudar o aluno a conhecer o que ele conhece, partindo dos conhecimentos espontâneos do educando, os quais são superados pouco a pouco pela apropriação do conhecimento científico.

A quarta fase é a catarse. É nela que os alunos deverão mostrar o quanto adquiriram de conhecimento, ou o quanto os conceitos foram assimilados de acordo com o que foi oferecido e questionado por eles ou seus mediadores.

Este momento consiste numa visão de totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas. É o novo posicionamento intelectual do aluno, situando o conteúdo histórico-concreto na totalidade. Passa a existir uma forma diferente de mostrar o conhecimento adquirido. O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem (Gasparin, 2012, p. 125)

Nessa perspectiva, a catarse expressa a conclusão do processo pedagógico. Ela é vista como uma avaliação que mostra como o aluno se apropriou do conhecimento que lhe permitiu compreender sua realidade, gerando possibilidades de transformar o seu meio. Nesse viés, Gasparin reitera ser importante que esse processo de avaliação possibilite

[...] deve possibilitar ao aluno que reelabora e expresse o conteúdo aprendido, enfatizando todas as dimensões que foram explicitadas na Problemática e trabalhadas na Instrumentalização, passando de uma visão naturalizada a uma visão histórica, de conjunto, dos conteúdos em sua função social (Gasparin, 2012, p. 133).

Nessa direção, encontramos a quinta fase proposta Saviani e Gasparin como Prática Social Final do conteúdo, sendo o ponto de chegada. É a realidade que, como ponto de partida, agora é vista de outra forma, pois a visão do todo, naturalizada, após passar por todas as fases, foi reconstituída e passou a ser compreendida pelo todo e pelas partes. O aluno, nessa fase, deve se encontrar com um novo parecer diante da prática social.

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão de conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da

ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (Gasparin, 2012, p. 143).

Essa fase é, portanto, o momento em que o aluno e o professor dialogam, desenvolvendo ações que permitirão colocar em prática os processos que desenvolveram nesse percurso de ensino e aprendizagem. Logo, suas ações, para obter e diagnosticar os resultados, devem ser diferentes. O professor deve propor intenções de uso dos conteúdos apreendidos e estimular nos alunos ações que lhes possibilitem colocar em prática o novo conhecimento.

Temos, portanto, que as fases do método dialético do conhecimento, propostas por Saviani (1996), partem do nível de desenvolvimento atual dos alunos, frente a uma ação intencional que visa alcançar o nível de desenvolvimento iminente. Essas fases são como uma preparação para se chegar ao novo nível de desenvolvimento atual, conforme já nos foi esclarecido por Vigotski. Nesse sentido, as fases da Pedagogia Histórico-Crítica assemelham-se à teoria de Vigotski por defenderem o mesmo propósito na educação.

Assim, sendo a educação uma ação feita na escola (Brandão, 1993), e a escola o local específico para a apropriação do conhecimento, em um processo que possibilita o desenvolvimento pleno do educando, o professor ganha papel de destaque.

Se é fato que a educação escolar promove o desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detramento daquilo que podem vir a ser (Martins, 2013, p. 307).

Nesse sentido, compreendemos que a escola é o âmbito de trabalho específico para promover o conhecimento, e o professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, nesse espaço onde pode exercer seu trabalho de promover o desenvolvimento, pode intervir na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, através de sua prática pedagógica intencional. Portanto, os professores em geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento para que possam estabelecer estratégias por meio de seu planejamento que favoreçam a apropriação

do conhecimento científico.

A esse respeito, Saviani (2011, p. 20) nos esclarece que “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”, desde que compreendida como um resultado de transformação histórica. Com efeito, como mostramos sobre a concepção pedagógica proposta por Saviani, consideramos confirmada nossa hipótese segundo a qual o ponto de intersecção entre as ideias e concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural reside na égide do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, tendo a escola como lócus do saber historicamente produzido e sistematizado. Portanto, o processo pedagógico escolar é intencional e ancorado no planejamento e visa à transformação dos indivíduos, capacitando-os para a necessária modificação social, alinhados com a ação prática-teoria-prática.

3 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PERCEPÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Entendemos, com base na Teoria Histórico-Cultural, que a função precípua da educação escolar é promover a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, bem como as conquistas científicas e culturais da humanidade. Logo, há que se reconhecer a importância de um ensino escolarizado como instrumento mediador das relações entre o ser humano e o mundo, entre a aprendizagem e o desenvolvimento, que, como tal, se materializa pela intervenção pedagógica por meio do Planejamento de Ensino.

Com base nessa perspectiva, iniciamos esta seção, analisando a organização dos conteúdos programáticos no âmbito escolar a partir dos pressupostos de Vigotski para a elaboração dos conceitos científicos. Nosso intuito é delinear a importância dos conceitos para a formação e o desenvolvimento do conhecimento segundo as concepções vigotskianas, destacando que cada indivíduo em seu estágio de desenvolvimento transforma a si mesmo e a sua realidade.

Em seguida, subsidiamos a compreensão da relevância do processo de elaboração dos conceitos científicos, elencando que a escola deve ser um espaço facilitador para a construção do conhecimento, uma vez que pode potencializar o processo de formação de conceitos, utilizando-se de instrumentos mediadores, que conduzam a uma formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade.

Nesse sentido, seguimos com a abordagem dos conceitos científicos no âmbito da organização dos conteúdos programáticos. Nosso foco é caracterizar o espaço fecundo da escola para o desenvolvimento da atividade intencional do professor, ou seja, para a organização antecipada das formas e do conteúdo de que seus alunos precisam para a formação e emancipação humana.

Partimos do entendimento de que o papel antropológico do planejamento foi e continua sendo crucial para a humanização dos sujeitos, pois não nos conformamos com o que nos é dado, sempre utilizando as ferramentas existentes e produzindo outras melhores. Diante disso, apoiamo-nos na concepção da Teoria Histórico-Cultural quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento, que nos permite compreender a realidade a partir do pensamento teórico objetivando o desenvolvimento pleno do

ser humano, pois, para Vigotski (2009, p. 290), “[...] a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico”.

3.1 A elaboração dos conceitos científicos

Com base na percepção vigotskiana, entendemos que os conceitos científicos constituem um sistema de relações e generalizações determinado pelo processo histórico-cultural, internalizado pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Tais conceitos “[...] visam à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (Martins, 2013, p. 275).

Nesse âmbito, a atividade dos professores parte de uma unidade teórico-prática que aviva sua consciência para o papel que exerce na mediação dos conceitos científicos. “Do ponto de vista da Escola de Vigotski, a tarefa principal do educador é garantir a apropriação, por cada criança [aluno], das aptidões humanas geradas ao longo da história que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria” (Almada, 2018, p. 28). Entendemos, pois, que o professor exerce a mediação entre o aluno e a sociedade, e essa atividade precisa ser planejada.

Vigotski (2009) traz a percepção de conceitos como uma atividade complexa, gestada por experiências assimiladas por gerações passadas e internalizadas como informações para garantir ao ser humano o domínio da natureza. Assim, é por meio da incorporação de conceitos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que o sujeito se tornará humano. “Em outras palavras, vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com *‘óculos conceituais’*. Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos” (Nébias, 1999, p. 133, grifos do autor).

O saber mais complexo vem sendo apropriado pelos alunos nas escolas. Desse modo, é indispensável compreendermos que os conceitos científicos como construção de conhecimento provêm, em especial, dos conteúdos do ensino escolar. Segundo as percepções vigotskianas, o processo de apropriação-objetivação do saber sistematizado, desenvolvido ao longo da História e direcionado objetivamente na forma de conhecimento filosófico e científico, o conceito, acontece na sociedade a partir do ensino organizado e planejado no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o processo de elaboração dos conceitos científicos na escola visa à “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (Martins, 2013, p. 275). Desse modo, a educação é compreendida como uma via para o desenvolvimento psíquico, fundamental e necessária em todas as fases do desenvolvimento humano.

Luria (1979) frisa que a palavra e o conceito são expressões das atividades intelectuais humanas mais complexas, tendo em vista que ambos se constituem de experiências e conhecimentos da humanidade. Diante disso, entendemos que o processo de formação de conceitos ocorre a partir de percepções das diferenças e da linguagem. Momento em que as funções intelectuais básicas (memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, inteligência prática) estão sendo abstraídas.

Segundo Vigotski (2009), a formação de conceitos é construída em três fases (estágios): I. agregação desordenada - sincretismo; II. pensamento por complexos; e III. pensamento por conceitos. No primeiro estágio, agregação desordenada - sincretismo, o conceito no sentido real ainda não está desenvolvido. Por exemplo, quando uma criança, ao longo de seu desenvolvimento se apropria de uma determinada língua, durante o processo chega a utilizar-se de palavras que designam conceitos científicos (tais como “tempo”, “espaço”, “mamífero” etc.), sem compreender ainda, nesse primeiro momento, as complexas generalizações e a abrangência desses conceitos. Isso significa que o desenvolvimento de uma criança não está pronto quando ela aprende uma palavra nova (Vigotski, 2009). Essa fase, portanto, se define pelo processo de apropriação do conhecimento humano histórico e socialmente elaborado.

No estágio II, pensamento por complexos, constroem-se as relações concretas e factuais entre objetos que se associam. “Nessa fase, o pensamento da criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combina-os em determinados grupos e, assim, lança os primeiros fundamentos de impressões dispersas” (Vigotski, 2009, p. 219 - 221). Ainda nessa fase, na passagem para os conceitos propriamente ditos, há um tipo de pensamento por complexos, o pseudoconceito, momento em que a criança tem seu conceito psicologicamente diferente do conceito propriamente dito do adulto. “Esse pensamento, [...], é inconcebível sem uma palavra que desempenhe a função de um nome de família e

unifique grupos cognatos segundo a impressão obtida a partir dos objetos” (Vigotski, 2009, p. 219 - 221).

No estágio III, pensamento por conceitos, há a tomada de consciência da própria atividade, ou seja, a internalização do que é essencial do conceito. Essa fase ocorre na adolescência, momento em que, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares. Fase que corresponde mais a um período de consumação do que de crise e transição (Vigotski, 2009).

Cabe aqui destacar a base para toda essa conjuntura de apropriação dos conceitos que é a linguagem. De acordo com Luria (1991), a linguagem é o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência, pois tem a palavra como unidade fundamental que permite a formulação de conceitos. Logo, a palavra, segundo o autor, tem funções básicas como a representação material (designação dos objetos) e o significado (representação de um determinado objeto), com os quais podemos desenrolar um universo de significações que reestruturam as funções psíquicas. Isso significa que todos os processos psíquicos do ser humano passam pela mediação de ferramentas psicológicas como a linguagem, os signos e os símbolos. Tudo criado pelo próprio ser humano, pela sociedade. Essas ferramentas são adquiridas e utilizadas de modo diferente pelo indivíduo em fases de seu desenvolvimento como criança, adolescente e adulto.

Para Vigotski (2009), a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, pois requalifica o sistema psíquico. Ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar afeta a personalidade dos indivíduos, posto que nela se encontram todas as propriedades culturalmente formadas.

Diante desse contexto, a formação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos científicos e culturais, é a que rege o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos. Contudo, depende eminentemente das dimensões qualitativas. “Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona” (Martins, 2013, p. 276). Logo, a qualidade das mediações para a realização de atividades que promovam o desenvolvimento psíquico é condicionante para essa função.

À vista disso, percebemos que a natureza da educação, no âmbito escolar, como mediação para a construção e apropriação de conceitos, promove efetiva humanização. Além disso, a partir da percepção vigotskiana, entendemos que a

mediação dos conceitos científicos é fundamental na relação do ser humano com o mundo, incorporados por meio da colaboração sistemática e organizada entre professor e aluno, tendo em vista que a escola é a via principal de aprendizagem mediatizada, pois contribui significativamente para o desenvolvimento da criança durante o período de infância.

Para Vigotski, a formação de conceitos científicos promove o desenvolvimento através do ensino, desde que não seja centrado em conceitos cotidianos e/ou espontâneos, posto que fazem leituras distintas do mundo. Já Saviani (1996) explica que passar do senso comum à consciência filosófica implica sair de uma concepção incoerente, implícita e mecânica para uma concepção coerente, explícita e intencional.

Diante disso, enfatizamos que a formação dos conceitos científicos na educação escolar inclui os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas fundamentais no sistema interfuncional psíquico, ou seja, na vida dos educandos (Martins, 2013).

3.1.1 Os conceitos científicos no âmbito do planejamento

Esta discussão tem como foco caracterizar o Planejamento de Ensino como espaço fecundo para o desenvolvimento da atividade intencional do professor, ou seja, para a organização antecipada das formas e do conteúdo que estão inseridos no mundo dos conceitos científicos, logo, da sociedade letrada. Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas planejadas promovem o acesso e a apropriação ativa dos conhecimentos historicamente acumulados, clássicos e sistematizados, objetos das apropriações mais complexas na aprendizagem humana, e que deles depende a formação dos conceitos científicos. Trata-se de um processo de aprendizagem adequadamente organizado e resulta em desenvolvimento mental, colocando em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vigotski, 1987).

Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos programáticos⁶ tem capacidade exponencial de propiciar aos alunos conhecimentos historicamente elaborados e indispensáveis para a formação e emancipação humana. Essa

⁶ Conteúdos Programáticos: fundamentos filosóficos e históricos da educação, vistos pela sociedade como conhecimentos mais elaborados e representativos, que fazem parte do acervo científico, tecnológico, ético e estético, que, convertidos em saberes escolares, promovem o desenvolvimento e a aprendizagem.

organização se dá na própria atividade de planejamento, em que o professor consegue, por meio de seus repertórios teórico e metodológico, identificar os conhecimentos necessários, construindo as formas que mais se aproximam da mediação precisa junto aos seus alunos. Essa é uma atividade complexa e que exige uma preparação do professor, e suas experiências de aprendizagens no campo da docência serão sempre um fator determinante para o processo de escolha, identificação e organização dos conhecimentos a serem apropriados pelos alunos no campo de formação dos conceitos científicos.

Segundo Martins,

[...] a atividade de ensino conquista uma natureza específica na forma de educação escolar, que desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados – o enriquecimento do universo de significações-, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pela simples pertença cultural e pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (Martins, 2016, p. 18).

A autora supracitada, professora Cleide Nébia, pontua que, na inserção da criança na escola, ela leva consigo um conjunto de conhecimentos informais, produto de seu desenvolvimento ontogenético, oriundo de suas experiências, o qual constitui o seu sistema de crenças sobre o mundo. Segundo ela, esse sistema de crenças tem o potencial de “influenciar profundamente a obtenção do conhecimento formal que se dará de forma planejada pela aprendizagem escolar” (Nébia, 1999, p.138).

Nesse processo de escolarização, o ser humano, segundo Vigotski (2009, p. 243), “[...] leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico”. Isso significa que, ao ter acesso ao saber sistematizado, o ser humano consegue adquirir ampliação de suas capacidades mentais, o que se faz possível ao passo que, com os conceitos aprendidos na escola em colaboração com o professor, o aluno consegue resolver melhor os problemas que envolvem o uso consciente do conceito (Nébias,1999).

Nessa concepção, os conceitos científicos na idade escolar centram-se no desenvolvimento da tomada de consciência, e essa tomada de consciência tem capacidade de gerar uma mudança da estrutura funcional da consciência, que constitui o conteúdo central, fundamental, de todo o processo de desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2009).

Para o autor Vigotski, a formação dos conceitos se inicia ainda na infância, porém a fase de maturação na apropriação desses conceitos científicos só se torna possível na adolescência, pelo avançar do desenvolvimento das funções intelectuais que formam a base psicológica do sujeito. Essa é a fase da idade escolar, quando o adolescente se encontra entre o 6º e 9º ano do ensino fundamental (Elkonin, 1989).

Assim, tendo em vista que os conhecimentos apropriados na escola são bases fundamentais na formação dos conceitos por parte de nossos alunos, elencamos como ponto de discussão desta seção o seguinte questionamento: quais conhecimentos nós queremos que os alunos adquiram?

Durante o processo de organização dos conteúdos programáticos nos anos finais do ensino fundamental – momento em que o ser humano normalmente se encontra na fase da adolescência, que é propícia para um avanço expressivo da formação dos conceitos –, muitas vezes não temos a atenção do professor no sentido de que essa organização selecione conteúdos que fundamentarão, ou não, o desenvolvimento dos alunos, mas uma ação sem intencionalidade.

Em seu artigo, a professora Lígia Marcia Martins ratifica a concepção de Vigotski quando se trata do desenvolvimento do pensamento: “[...] o autor destacou a natureza dos conteúdos que devem ser priorizados por uma educação escolar desenvolvvente, quais sejam: os conceitos científicos!” (Martins, 2016, p.9). Essa afirmativa corrobora a ideia de que o papel pedagógico do professor deve ser ativo, cujas ações intencionais possam atuar de forma significativa na ampliação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, construindo, de maneira efetiva, conhecimentos significativos e reais.

Desse modo, torna-se evidente a importância da formação do pensamento teórico e das interações sociais com os educadores, que por meio de atividades educativas, com objetivos previamente definidos por eles, possibilitem aos alunos a apropriação de conhecimentos humanos elaborados historicamente, mudando qualitativamente a sua forma de pensar e compreender um determinado fenômeno, de acordo com o momento em que iniciaram a execução das atividades. Nesse sentido, a autora supracitada, Ligia Martins (2013, p. 306), acentua a necessidade de uma

Uma educação escolar apta, portanto, à formação e promoção de sentimentos intelectuais positivos, imprescindíveis tanto na atividade de quem aprende quanto na de quem ensina. [...] Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem

Compreendemos, portanto, que não são quaisquer apropriações que promovem desenvolvimento e aprendizagem aos alunos. Observamos que, de acordo com Vigotski (2009), o desenvolvimento do pensamento, da memória lógica e de outros conteúdos disponibilizados à apropriação encerra aspectos qualitativamente distintos. Em vista disso, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a Teoria Histórico-Cultural, não podem ser secundarizados.

Saviani (2008) reitera que o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados, quando em atos educativos a serviço do desenvolvimento dos indivíduos, promove saltos qualitativos para a educação escolar. Para esse autor, a inexistência de conteúdos significativos esvazia a aprendizagem, e o desenvolvimento não pode existir.

Nesse mesmo sentido, Facci (2004, p. 146) afirma que é responsabilidade do professor, no processo educativo, possibilitar aos alunos a apropriação do gênero humano, partindo do pressuposto de “[...] socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização”. Isso porque a educação deve partir sempre do saber objetivo, produzido historicamente, convertendo-se em conteúdos curriculares.

Com isso, percebemos que o ensino escolar, no processo de organização dos conteúdos programáticos nos anos finais do ensino fundamental, quando sistematizado e planejado, contribui para o papel da escola de potencializar o processo de formação dos conceitos. Logo, a relevância de ter a consciência dos conhecimentos que queremos que os alunos adquiram é fundamental para o ensino promovido pelas instituições escolares. Nesse sentido, o papel consciente do professor de transmitir e socializar o conhecimento sistematizado produzido e acumulado pela humanidade implica oferecer aos alunos conteúdos que promovam o desenvolvimento crítico da consciência de si mesmo e do mundo.

Como temos visto ao longo deste texto, na concepção da Teoria Histórico-Cultural, a única aprendizagem válida, e no nosso caso, é a escolar que alcança significativa capacidade de mediação do desenvolvimento humano quando se antecipa ao desenvolvimento e o faz progredir. Nesse viés, os conteúdos precisam ter a finalidade de proporcionar situações para a aprendizagem do saber científico, cujo domínio vem da elaboração e do aperfeiçoamento dos conceitos espontâneos, em uma visão que se aproxima da rotina do processo de ensino e aprendizagem:

[...] pesquisadores, tanto americanos quanto russos, a partir de suas análises estão convencidos de que um dos principais fracassos dos sistemas tradicionais de ensino de seus respectivos países se deve ao fato de que levam bem frequentemente os alunos a dominar procedimentos próprios para cada disciplina sem a aquisição do conhecimento conceitual de cada domínio (Brue, 1993; Davydov, 1990; Talyzina, 1981, *apud* Karpov, 2019, p.5).

Yuri Karpov (2019) apresenta um estudo relevante ao destacar que as pesquisas com base nas perspectivas vigotskianas confirmam a ideia clara de Vigotski de que o saber científico é um mediador poderoso para o pensamento dos alunos em cada disciplina e para sua maneira de resolver problemas.

Por conseguinte, a mediação do ensino escolar parte das objetivações, das apropriações, já realizadas pelo educador, que, por suas ações intencionais, promove o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, os “procedimentos de ensino, por seu turno, compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto” (Martins, 2024, p. 3).

Nesse sentido, segundo a autora supracitada, o planejamento das ações pedagógicas demanda reconhecimento do conteúdo-forma-destinatário. Dessa forma, a direção de um trabalho intencionalmente planejado pressupõe que a seleção dos conhecimentos convertidos em conteúdos escolares deve ser construída a partir da compreensão dos sujeitos-alunos dependentes da socialização. Logo, a intervenção pedagógica nas escolas, lugar que promove a construção do saber por práticas ativas dos educadores, implica considerar o trabalho como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, isso se torna ainda mais necessário, pois é através das interações pedagógicas mediadas pelo educador que os conceitos se constituem, se formam. E, por sua vez, são as atividades práticas dos professores que direcionam e impulsionam os educandos a darem saltos qualitativos em suas atividades e, assim, ambos em atividade alteram a natureza e a sociedade.

Portanto, a necessidade e o motivo do ensino e da aprendizagem advêm da capacidade do docente de direcionar a atividade concreta e seu objetivo. Essa atividade pode ser realizada por meio de ações, desde que não sejam isoladas, pois se o indivíduo educando não compreende a necessidade de aprender, ele não aprende. Desse modo, uma ação docente intencional no processo de ensino e de aprendizagem é fundamental, partindo da premissa de que, no âmbito escolar, é imprescindível a atribuição de sentido às ações, que podem ser realizadas por

intermédio do educador, por meio de atividades propostas com consciência intencional.

Por esse motivo, o processo educativo possui um papel importante na formação dos indivíduos e, de forma intencional, por meio do professor mediador, que planeja as circunstâncias mais adequadas para o desenvolvimento humano. Assim, os conceitos científicos no âmbito da organização dos conteúdos programáticos para os anos finais do ensino fundamental são importantes no processo de escolarização quando se trata do desenvolvimento do indivíduo, que, ao apropriar-se conscientemente de determinados saberes, é capaz de fazer uso de suas funções superiores, abstraindo e organizando o seu pensamento. Logo, ancorada em uma teoria que propícia o desenvolvimento humanizador dos indivíduos, a escola, que tem papel essencial na formação dos conceitos de crianças e jovens, pode transformar, por meio da intervenção pedagógica, tanto o pensar quanto o agir, pois permite compreender e explicar uma concepção de ser humano ativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Vigotski (2010), o educando entra em contato com os conceitos científicos sistematizados normalmente a partir do início a fase escolar, o que deve ocorrer de forma planejada e intencional. Em sua abordagem, é papel da escola atuar como interlocutora de processos que viabilizem a apropriação desse saber formado cientificamente. Logo, os conteúdos programáticos para o ensino fundamental estão vinculados a um tipo de pensamento teórico, que é desenvolvido por meio da aprendizagem que parte de conceitos articulados aos processos de pensamento que lhes são próprios.

Nessa perspectiva, o ensino no espaço escolar permite ao educador redimensionar o modo de pensar e atuar dos educandos com determinados conceitos por meio “[...] do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina estudada encontram-se na forma de objetos de aprendizagem (conteúdos)” (Freitas, 2011, p. 3). Desse modo, a aprendizagem coincide com o pensamento teórico formado a partir dos conhecimentos científicos, um pensamento que implica a formação de conceitos que só podem ser construídos em colaboração com outros indivíduos, uma vez que o processo de educação não acontece de forma individual, e sim socialmente.

Mas, na verdade, quem nos educa somos nós mesmos em nossa constante vivência de experiências. Vigotski (2004, p. 64) esclarece que:

A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque. [...] O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade

Então, para que a educação escolar exerça seu papel no desenvolvimento humano dos indivíduos, exige-se a análise dos conteúdos vinculados por ela, o que aponta para a direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos. Essa assertiva nos aponta para a educação sistematizada, oriunda da escola e de professores que exercem seu papel fundamental na formação do pensamento teórico.

Nessa direção, entendemos que os conhecimentos a serem abordados precisam dar ênfase às experiências de todos os envolvidos na educação escolar, tendo em vista que a compreensão do conceito e o crescimento intelectual discente dependem diretamente do domínio dos mediadores sociais do pensamento. Então, para que se obtenha uma certa aprendizagem, é necessário que o desenvolvimento mental aconteça, isto é, que o pensamento buscado se constitua. Isso significa que:

[...] a força motivadora que determina o desencadeamento do processo [...] não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescentes na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos de conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento. [...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (Vigotski, 2009, p. 171).

Nesse complexo sistema funcional da aprendizagem, há que se considerar tanto as ações, as práticas pedagógicas, as experiências e os planejamentos dos docentes quanto as experiências e as vivências dos educandos, já que aprender e ensinar não são processos involuntários nem isentos de intenções, pois “[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre (professor) consiste em organizar e regular o meio” (Vigotski, 2010, p. 67). Desse modo, ambos são importantes no processo de formação de conceitos no âmbito educacional, cada um com sua importância.

Assim compreendemos que os conteúdos programáticos para o ensino fundamental partem da

[...] necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em concretude, isto é, com sínteses de múltiplas determinações, e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em seu processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (Martins, 2013, p. 190).

Em suma, sendo a escola instituição social, lócus do saber historicamente acumulado, ela deve prezar pela transmissão de conhecimentos, conteúdos programáticos, que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, a educação escolar emerge a serviço do desenvolvimento da atividade humana que, diferentemente da atividade dos demais animais, infere a consciência da ação, a intencionalidade, características que se formam por apropriações culturais que ocorrem em comunicação entre os seres humanos, desde que esse processo aconteça em condições sociais de ensino. Por isso, cabe à escola organizar seu trabalho em torno de conteúdos que lhe sejam próprios, isto é, de maneira consciente, mediada por conceitos científicos.

4 PLANEJAMENTO DE ENSINO NA ESCOLA: REVELAÇÕES DA PESQUISA

Considerando o embasamento teórico definido nos capítulos anteriores, apresentamos, neste capítulo, os resultados e a análise da pesquisa de campo. Inicialmente, abordamos o contexto da pesquisa, destacando os participantes. Em seguida, trazemos a seção sobre a construção do Planejamento de Ensino como atividade fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na escola pesquisada. Por fim, abordamos o cotidiano da elaboração do Planejamento de Ensino no interior da escola, procurando identificar as concepções pedagógicas que orientam as atividades de planejamento dos docentes.

4.1 Uma visão geral do contexto da escola

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Bom Jesus das Selvas - MA. Essa cidade está localizada a 470km de distância da cidade de São Luís, a capital do estado, na Mesorregião do Oeste Maranhense e na Microrregião do Pindaré.

De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022)⁷, a população do município é de 28.599 habitantes, distribuídos em uma área de 2.676,93 km², resultando em uma densidade demográfica de cerca de 10,68 habitantes por km².

O município tem um baixo índice de desenvolvimento na saúde, economia e educação, quando comparado com municípios e estados vizinhos. A economia local é predominantemente baseada na agricultura, com destaque para o cultivo de arroz, milho e mandioca. A pecuária e o comércio também desempenham papéis significativos na sustentação econômica do município. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 2021 foi de R\$ 10.706,25 (IBGE, 2023).

É importante mencionar que não há escolas privadas na cidade. Logo, as escolas públicas recebem alunos de todas as classes sociais existentes na cidade, exceto as crianças pertencentes a famílias de alto poder aquisitivo que preferem enviar seus filhos para estudar em outros municípios.

⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Bom Jesus das Selvas – MA*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/bom-jesus-das-selvas.html>. Acesso em: 2 fev. 2025.

A escola campo desta pesquisa atende 180 alunos na modalidade de ensino regular. A heterogeneidade socioeconômica é muito grande em função de atender a filhos de trabalhadores informais, de funcionários públicos, de produtores rurais (mais abastados financeiramente), de funcionários que acabam vindo de outras cidades para trabalhar em empresas de reflorestamento, mineração e outras e ainda aqueles com grande vulnerabilidade social. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem variam muito, em vista da heterogeneidade socioeconômica e sociocultural a que estão submetidos.

A escolaridade dos pais e/ou responsáveis varia muito, refletindo diferentes cuidados e preocupações com a educação de seus filhos diante das variadas perspectivas de futuro para eles. A faixa etária dos alunos está entre 13 e 15 anos de idade. Fator este, em cumprindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) que torna obrigatório o ensino fundamental em escolas públicas.

É importante ressaltar que a quantidade de professores selecionados se deu em função da quantidade de turmas e, principalmente, pelo fato de suas disciplinas terem maior carga horária na estrutura curricular do ensino fundamental. Assim, selecionamos um professor de Língua Portuguesa-D1; um professor de Matemática-D2; um professor de Ciências Naturais-D3; e um Professor de Geografia-D4.

Todos os professores participantes da pesquisa têm formação em nível superior. Em relação à sua experiência na educação básica, o tempo de serviços prestados nesse nível da educação varia entre 8 e 28 anos. Contudo, no momento da realização da pesquisa, estavam trabalhando há pouco tempo na instituição pesquisada: D1 há cinco anos; D2, sete anos; D3, um ano e meio; e D4, seis anos.

O Planejamento de Ensino na Escola acontece coletivamente a cada quinze dias. Os professores se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e outros documentos oficiais como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assim como em livros didáticos.

As reuniões pedagógicas coletivas são realizadas semestralmente. Para tanto, os professores são acompanhados pelo coordenador pedagógico que tem o papel de orientá-los de maneiras distintas, de acordo com a demanda das disciplinas trabalhadas.

Em relação aos desafios, observamos que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores ocorre em função de a escola estar em processo de implantação do ensino em tempo integral, fazendo com que o atendimento às intervenções pedagógicas solicitadas pelos professores seja pouco assistido ou deixado de lado, devido à demanda da direção e da coordenação com a modalidade de tempo integral. As demandas com essa modalidade de oferta de ensino têm também comprometido o acompanhamento dos professores durante as suas atividades pedagógicas e na elaboração de seu Planejamento de Ensino. Essa dificuldade é consequência do processo de adaptação necessário para que a escola funcione apenas em tempo integral, como proposto pela secretaria de educação do município.

4.2 As bases teóricas que fundamentam a elaboração do planejamento de ensino dos professores

Nesta seção, apresentamos a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar pesquisada e do Plano de Ensino dos professores entrevistados. Para esse fim, analisamos os elementos do PPP, tais como: os Fundamentos Teóricos e Filosóficos; a Organização Curricular; a Gestão Democrática; as Práticas Pedagógicas; e os Projetos Educativos – não necessariamente nessa ordem. Para além disso, apresentamos a análise do Plano de Ensino dos professores, com ênfase nos aspectos em que esses planos se assemelham, bem como nos que os diferenciam no âmbito do processo de desenvolvimento, como sua sequência lógica e seus elementos.

4.2.1 Análise do projeto político pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico tem como principal base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que entrou em vigor em 1996. Desde então, as escolas brasileiras são responsáveis por produzi-lo com a finalidade de apresentar sua proposta pedagógica ao órgão ao qual são vinculadas e à sociedade local. Na prática, a LDB requer que o Projeto Político-Pedagógico aponte as diretrizes do processo de ensino e aprendizagem, indicando as ações que serão tomadas para atingir os objetivos gerais da instituição.

Romão e Gadotti (1994, p. 42) esclarecem que é

[...] preciso entender o projeto-político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadania se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.

Neste ponto, acreditamos ser importante ressaltar que não tivemos acesso ao PPP da escola pesquisada de imediato. O coordenador da instituição nos informou que o documento estava em processo de ajustes, mas, após um tempo de espera, tivemos acesso e oportunidade de analisá-lo. Além disso, durante as visitas à escola, não foi possível constatar interesse dos docentes em ter conhecimento sobre o documento e, a partir do processo de análise na escola campo, percebemos que o PPP não se integra à teoria e à prática dos docentes, posto que sua última atualização foi em 2020.

Contudo, o PPP demonstra alinhamento com as normativas educacionais vigentes no Brasil. O documento faz referência à LDB, destacando seus princípios e fins para a Educação Nacional e enfatizando o pleno desenvolvimento do educando. Menciona ainda as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, o que indica a integração com as normativas estaduais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é mencionada como norteadora da construção dos currículos, especialmente para os anos finais do ensino fundamental.

Em face dessas considerações, o PPP da escola define a educação como um processo permanente e contínuo, fundamental para o desenvolvimento pleno do educando, apontando que a escola busca ampliar a relação social, física, ecológica, cultural e econômica dos indivíduos, baseando-se na reflexão sobre a realidade e agindo para compreendê-la. Quanto ao ensino e à aprendizagem, o documento prioriza a aprendizagem de conceitos científicos, éticos e tecnológicos que não poderiam ser apropriados fora da escola, alicerçando-se na mediação de quem conhece e domina o objeto do conhecimento. Os saberes e as experiências que os professores e alunos trazem são reconhecidos, pois “[...] o conhecimento é assimilado, apropriado e construído ativamente, [...] *atendendo às novas necessidades do ser humano*” (Aragão Filho, 2020, p. 76, grifo nosso). Logo, a aprendizagem é compreendida como um processo histórico, fruto de uma relação mediada entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o objeto de conhecimento.

O aluno é compreendido como um sujeito interativo e ativo na construção do seu conhecimento, sendo desafiado a compreender a nova lógica do currículo escolar e as habilidades específicas de cada componente curricular. O professor, por seu turno, é visto como facilitador da aprendizagem, aberto a novas experiências que promovam, além do conhecimento intelectual, a construção da cidadania; sujeito que tem também um papel político de mobilizar e organizar a participação da comunidade escolar.

Desse modo, o professor deve adotar uma concepção pedagógica que fortaleça sua identidade profissional e se posicionar de maneira mais consciente, de forma a dialogar melhor com colegas, alunos e comunidade escolar. Almada (2015) afirma que é pelo seu trabalho (atividade), dimensionado por suas relações com os demais, que o ser humano modifica o ambiente; e a atividade humana (o trabalho), assim como a própria vida, não é exercida de forma isolada. Sozinho, sem reflexão de sua prática e sem autonomia para atingir seus objetivos, não será possível ao professor alcançar a formação humanizadora que se deseja aos alunos.

Segundo Saviani (2020, p. 38), os “currículos escolares são sempre constituídos de conhecimentos selecionados com base no patrimônio cultural existente”. Logo, o currículo do PPP analisado é compreendido como uma prática social que marca o percurso formativo dos educandos, pois ele não é neutro, estando sujeito às condições objetivas impostas à escola, tanto no que se refere aos recursos materiais, como aos recursos humanos – professores, alunos e comunidade. Ele é fruto de discussões entre profissionais da educação e sociedade, sendo orientado para a inclusão e o acesso aos bens culturais e ao conhecimento.

No que se refere à estrutura, o PPP da escola está organizado a partir da divisão das distintas áreas do conhecimento no âmbito da Educação Básica, a saber: a área de Linguagens, que se constitui pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa; a área da Matemática, em consonância com a BNCC; a área das Ciências da Natureza, que se configura na disciplina de Ciências; e, por fim, a área de Ciências Humanas, que se constitui pelas disciplinas de Geografia, História e Ensino Religioso. Ao estabelecer a disciplina de Ensino Religioso como parte integrante da área de Ciências Humanas, o documento coaduna-se com o artigo 33 da LDB que apresenta o ensino religioso, com matrícula facultativa, como parte da formação básica do cidadão. Além disso, garantindo o respeito à diversidade

cultural religiosa (Brasil,1996), o documento expressa compromisso sociopolítico, visando a uma formação do cidadão que promova transformação social.

Ao estabelecer uma Gestão Democrática, a escola valoriza a participação consciente e efetiva de toda comunidade escolar (pais, alunos, professores) na tomada de decisões, na organização e no funcionamento da instituição. Aponta ainda para a formação do cidadão crítico e atuante, capaz de compreender e intervir na realidade. Para tanto, trata do conhecimento como produção e transformação, compreendido como algo dinâmico que deve ser apropriado na escola, possibilitando a transformação da realidade, que deve se vincular à necessidade de Valorização da Diversidade e Inclusão, posicionando-se contra qualquer discriminação, atendendo e reconhecendo as diferenças individuais. Esses elementos indicam que a escola adota a Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos, da Pedagogia Progressista, com fortes elementos da abordagem histórico-cultural que são ancorados em Vigotski (Bom Jesus das Selvas, 2020, p. 85).

Na análise, constatamos a promoção de projetos pedagógicos, tais como: o *Projeto Família na Escola*, que propõe a participação da família como um diferencial na qualidade da educação ofertada; o *Projeto de Matemática*, voltado ao aprimoramento das habilidades numéricas e ao despertar do interesse pela disciplina; o *Projeto de Leitura e Escrita*, específico de Língua Portuguesa, que busca contribuir para a formação de alunos leitores e fluentes; e o *PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência)*, que objetiva a prevenção e o combate às drogas e à violência.

Além desses projetos, o PPP contempla temas integradores e transversais, como: *Diversidade Cultural e Inclusão*, que busca combater preconceitos e discriminações relacionados a cor da pele, etnia, gênero, religião, faixa etária e local de origem; *Concepção de Cultura*, entendida como tudo aquilo que o homem produz, material ou espiritualmente; e *Meio Ambiente*, que procura desenvolver a compreensão de que os alunos são integrantes, dependentes e agentes transformadores do espaço em que vivem. Como o próprio documento ressalta, esses projetos são decorrentes da “preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existentes que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos” (Aragão Filho, 2020, p. 85).

Ademais, o PPP da escola integra propostas de Ensino Inclusivo, quando busca estratégias para garantir o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), respeitando o que prevê os artigos 58 e 59 da LDB. Para acompanhar esses alunos, a escola procura adaptar as metodologias adotadas às suas necessidades individuais, assim como às gerais da turma em que estão inseridos. Esses alunos também podem ser direcionados para um atendimento especializado em Sala de Recursos e Reforço Escolar, quando necessário.

O documento integra ainda propostas de Ensino Intercultural e Educação Integral. Para o Ensino Intercultural, segundo o PPP, a escola valoriza a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e aspectos socioculturais de outros povos e nações. Quanto à Educação integral, a instituição a compreende como um processo que visa ao pleno desenvolvimento do educando em sua essência humana. É importante mencionar que, embora o documento não mencione o Ensino Integral, a instituição pesquisada encontra-se em processo de transição, de modo que há turmas com o ensino integral e turmas com ensino regular. Nesse sentido, cabe aqui mencionar que os professores participantes da pesquisa lecionam apenas no Ensino Regular.

Para as metodologias de ensino, o PPP prioriza aquelas que promovem a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos, com interdisciplinaridade e contextualização dos problemas, bem como aulas dinâmicas com atividades criativas, utilizando-se de materiais pedagógicos como jogos. Há ainda o uso de métodos ativos, como oficinas, debates, dramatização e promoção de cooperação, respeito e crescimento mútuo na relação educador-educando.

No que se refere ao processo avaliativo, consta que a avaliação da aprendizagem é formativa, diagnóstica, contínua, cumulativa e permanente, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. O objetivo é identificar o processo de compreensão e assimilação do saber dos alunos. Os critérios de avaliação estão em coerência com a Proposta de Avaliação Municipal (PAM) e o Plano de Trabalho Docente (PTD). Os instrumentos utilizados para esse fim são diversificados como observação, registro, provas, testes, trabalhos e entrevistas. A recuperação dos estudos é permanente e concomitante ao processo de ensino e aprendizagem com retomada de conteúdo. Quanto à avaliação institucional, esta é realizada anualmente, e os resultados da escola, incluindo taxas de aprovação,

reprovação e abandono, são analisados para sugerir novos direcionamentos para a melhoria do desempenho em geral.

Nessa perspectiva, a escola busca a participação consciente e efetiva de todos os integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), tendo, pois, a gestão democrática como princípio fundamental para tomada de decisões, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação. A relação escola-família é compreendida como a base para a qualidade no processo de realização das atividades de ensino. Para tanto, são promovidas reuniões pedagógicas que são realizadas para o acompanhamento pelos pais e/ou responsáveis do rendimento escolar dos estudantes.

Outras instâncias de participação são: o Conselho Escolar, composto por membros da comunidade escolar e sociedade (pais, alunos, professores, gestor, representante da sociedade civil e demais servidores); a valorização da seleção dos representantes de turma, alunos eleitos como articuladores entre a turma e os profissionais da escola; o Conselho Administrativo que é uma sociedade civil sem fins lucrativos que gerencia os recursos financeiros da escola, provenientes de programas federais Programa Dinheiro Direto na Escola - Básico(PDDE Básico), Programa Dinheiro Direto na Escola – Interativo (PDDE Interativo), Programa Dinheiro Direto na Escola – Ações Integradas (PDDE Estrutura), doações e campanhas escolares; e o Conselho de Classe, que analisa as ações educacionais e indica alternativas que possam garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Com essa análise, foi possível perceber que o PPP apresenta uma proposta de ensino coletiva, buscando definir as finalidades e os caminhos das ações a serem executadas por toda a comunidade escolar, como um processo contínuo de discussão e reflexão.

4.2.2 Análise do plano de ensino

O Planejamento de Ensino é uma reflexão que compreende inúmeras ações do professor, envolvendo dinâmicas de aprendizagem, propostas de conteúdo, métodos de ensino e técnicas de avaliação. Para analisá-lo, partimos do pressuposto de que o “planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional” (Vasconcellos, 1995, p. 42). Além disso, em consonância com essa

reflexão, compreendemos que ele é o instrumento direcional de todo o processo educacional.

Desse modo, tendo em vista a importância desse instrumento no âmbito educacional como guia de todo processo de mudança na realidade assistida, sua análise se faz necessária por estar dentro desse contexto. Assim sendo, nesta seção, com o objetivo de compreender esses aspectos na escola pesquisada, analisamos os Planos de Ensino dos professores entrevistados, os quais ministram as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Geografia.

No que diz respeito ao Planejamento de Ensino, o PPP aponta-o como um elemento crucial para o sucesso das ações educacionais e a consecução dos objetivos da escola. Ele é descrito como um processo dinâmico e intencional, acentuando que o ato de planejar deve ser “[...] coletivo, baseado no método da ação – reflexão – ação para só assim chegar a uma avaliação crítica do trabalho realizado” (Aragão Filho, 2020, p. 60). Assim, a partir dessa concepção, temos que o Planejamento de Ensino é visto pela escola como um processo contínuo, colaborativo e estratégico, que deve orientar todas as ações da instituição para garantir uma educação de qualidade e a formação integral dos alunos.

Contudo, de acordo com a realidade observada, notamos que ele não é uma prioridade, tendo em vista que os desafios enfrentados pelos professores, como a transição do Ensino Regular para o Ensino Integral, não são mencionados no PPP, o que revela uma inconsistência, pois esse documento é um instrumento norteador do Plano de Ação para a instituição escolar e seus membros responsáveis. Vasconcellos (1995, p.143) defende que o

[...] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

A partir dessa proposição, caso os professores compreendessem sua importância, teriam ressignificado suas ações de acordo com as demandas da transição. Não haveria, então, espaço para identidades congeladas, cristalizadas e homogêneas. Essa realidade interfere de forma negativa na concepção de escola e na percepção pedagógica do próprio professor, considerando o processo de transição em que a escola se encontra, especialmente porque o PPP da instituição afirma que

“[...] o conhecimento é assimilado, apropriado e construído ativamente, [...] *atendendo às novas necessidades do ser humano*” (Aragão Filho, 2020, p. 76, *grifos nosso*).

Os grifos dados por nós à informação contida no PPP da instituição visam evidenciar a inconsistência já citada, pois, embora apresentado pelos professores participantes, o desafio da transição para o regime integral não faz parte da realidade exposta no documento, que menciona atender às novas necessidades do ser humano.

Logo, percebemos que o PPP nessa realidade escolar não é reconhecido como uma ferramenta que deve ser consultada a cada tomada de decisão, ainda que seja uma ação necessária para colaborar com a eficácia do ensino escolar. Desse modo, mesmo o PPP sendo um documento vivo e eficiente, é possível que esteja engavetado, atendendo apenas a uma demanda democrática obrigatória por lei (LDB 9.394/96), resultando em uma educação de baixa qualidade, com falta de planejamento, e que apresenta dificuldades em lidar com desafios, não só na transição de Ensino Regular para Ensino Integral como também na evasão ou até mesmo no sentimento de professores, pais e alunos que não se sentem pertencentes à instituição escolar, pois estão perdidos em uma realidade da qual não fazem parte. Isso se reflete na presença e construção de professores alienados, com esvaziamento do sentido do trabalho, que os torna meros reprodutores de conteúdo ou vítimas de um sistema que os desvaloriza, ocasionando impactos negativos no ensino e na aprendizagem dos alunos.

No âmbito de tais considerações, reafirmamos que a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento humano, “mas desde que seja garantida pelo *ato de ensinar*, ou seja, o ensino só produz o desenvolvimento quando planejado, organizado e, sistematizado pelo professor” (Silva; Sousa, 2018, p. 34, grifo dos autores). Desse modo, o professor deve se apoiar em uma reflexão articulada, crítica e rigorosa, considerando que o compromisso mais importante da sua atividade profissional é a mediação entre o aluno e os conhecimentos para além do cotidiano – Ciência, Arte e Filosofia –, papel que cumpre provendo as condições e os meios que assegurem esses conhecimentos.

Assim sendo, é fundamental que o professor se apoie em uma percepção pedagógica e que ele tenha conhecimento do tipo de ser humano e de sociedade que essa percepção defende. Uma percepção pedagógica ajuda o professor a entender como os alunos aprendem, quais estratégias são mais eficazes e como tornar o ensino mais significativo. Volpin (2016) afirma que a ação de planejar o ensino é parte

fundamental do trabalho do professor, que requer tempo e disponibilidade do profissional, visto que é nesse momento que ele define a sua metodologia de trabalho, escolhe os conteúdos e visualiza as condições e os meios adequados para a realização da sua atividade.

Nossa observação do trabalho de planejamento dos professores, que relatamos a seguir, nos permitiu conhecer o Planejamento de Ensino desses docentes assim como as suas percepções pedagógicas:

No dia 25 de junho de 2024 cheguei à escola por volta das 8:00 horas e percebi que os professores estavam prontos para realizar uma reunião de planejamento. No entanto, percebi que não havia local disponível na escola, fato esse que fez com que a reunião não fosse produtiva em função de ter sido realizada em um local improvisado e, portanto, sem condições adequadas (Diário de Campo).

Entendemos que, para a elaboração do Planejamento de Ensino, não é obrigatória a existência de um local exclusivo, mas é recomendado que haja um espaço destinado para essa atividade, seja em sala de professores, biblioteca ou outro ambiente que seja tranquilo e propício à concentração, mesmo que não seja permanente. A escola deve garantir que os professores tenham acesso a recursos como materiais pedagógicos e pesquisas, bem como livros, computadores e documentos que os auxiliem com as ementas de cada área em que trabalham. A existência de um espaço adequado denota organização, direcionamento e otimização dos recursos para os educadores alcançarem os objetivos de aprendizagem.

Reconhecemos que o momento dedicado ao planejamento pode representar um desafio para diretores, coordenadores e professores, especialmente quando não há espaços com condições adequadas. E apenas convocar os professores para uma reunião de planejamento sem a garantia de um local adequado e previamente agendado é trabalhar de forma improvisada. Desse modo, a reflexão sobre a importância do Planejamento de Ensino emerge como essencial para todos os profissionais envolvidos com a educação, pois é o alicerce para a realização de qualquer atividade a ser desenvolvida no contexto escolar.

Para a elaboração dos planos, os professores são orientados a planejar e consolidar esse planejamento no sistema, de dois em dois meses. Todos os planos seguem uma estrutura padronizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Bom Jesus das Selvas - MA, que obedece ao que é estabelecido pela

BNCC, evidenciando um enrijecimento curricular e a intensificação do controle sobre o trabalho docente. Com isso, há o risco de a BNCC, no âmbito do planejamento, servir de escoadouro para os apegos de professores a práticas pedagógicas antiquadas, mantendo-os alienados em sua função de educar, subsidiada por estruturas padronizadas que se distanciam dos atuais livros didáticos apresentados.

O quadro a seguir, apresenta os tópicos comuns a todos os planos e sequência em que são postos.

Quadro 1: Tópicos estruturadores dos planos analisados

ORDEM	TÓPICOS DOS PLANOS ANALISADOS
1.	COMPETÊNCIAS GERAIS
2.	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE
3.	EIXOS
4.	UNID. LIVRO PÁG / TÍTULO DA AULA
5.	OBJETO DO CONHECIMENTO
6.	HABILIDADES
7.	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
8.	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
9.	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
10.	TEMPO SUGERIDO
11.	RECURSOS

Fonte: Elaborado pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Geografia.

O quadro revela que os planos são desenvolvidos a partir da apropriação pelos professores das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 08).

Apresentamos agora, algumas imagens que mostram um dos planos dos professores entrevistados.

Imagem 1: Plano do Professor de Ciências

Relatório Planejamento

Turma: 8º Ano "A"

Bimestre: 2º Bimestre

Professor: [REDACTED]

Período: De 30/04/2024 a 27/05/2024

OBJETO DO CONHECIMENTO:

TEMA 5 – Os métodos anticoncepcionais;
Métodos anticoncepcionais de barreira | Métodos anticoncepcionais comportamentais | Métodos anticoncepcionais hormonais | Métodos anticoncepcionais cirúrgicos | Métodos anticoncepcionais intrauterinos
TEMA 1 – A organização do corpo humano
Homeostase.
TEMA 6 – O sistema gestório : As etapas da digestão.
TEMA 1- O sistema respiratório
As vias respiratórias | Os pulmões | Os movimentos respiratórios| A troca de gases | A saúde e o sistemarespiratório

HABILIDADES

(EF08C106) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas, solar etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola, enfatizando a matriz energética do estado do Maranhão

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS:

Apresentação de slides;
Resolução de atividade na lousa;
Aula explicativa na lousa;
Práticas de Ciências;

Fonte: arquivo elaborado pelo professor de Ciências

Imagem 2: Continuação do plano do Professor de Ciências

Relatório Planejamento

Turma: 8º Ano "A"

Bimestre: 2º Bimestre

Professor: [REDACTED]

Período: De 30/04/2024 a 27/05/2024

COMPETÊNCIAS GERAIS

Autoconhecimento e autocuidado,Comunicação,Conhecimento,Argumentação,Pensamento científico, crítico e analítico,Responsabilidade e cidadania

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ÁREA:

7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

EIXOS

Vida e evolução

UNID. LIVRO PÁG / TÍTULO DA AULA:

UNIDADE 1. A nutrição e o sistema digestório humano. Página: 12 à 15 e 26 à 32.
UNIDADE 3.Sistemas respiratório urinárioeendócrinohumanos.
Página: 62 à 67
Unidade 4.
Página: 84 à 117.
Reprodução e fases da vida

Fonte: arquivo elaborado pelo professor de Ciências

Imagem 3: Continuação do plano do professor de Ciências

Relatório Planejamento	
Turma: 8º Ano "A"	Bimestre: 2º Bimestre
Professor: [REDACTED]	Período: De 30/04/2024 a 27/05/2024
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:	
Resoluções orais e escritas; Aulas práticas; Perguntas e respostas orais e escritas; Mapas mentais; Visto no caderno; Participação ativa do estudando; Questionamentos; Leituras.	
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:	
Pesquisa; Avaliações dissertativas e objectivas Trabalho em grupo e individual; Debate; Relatório; Mostras e apresentações; Outros.	
TEMPO SUGERIDO:	
Mensal	
RECURSOS:	
Projetor; Pincel; Livros didáticos; Lousa;	

Fonte: arquivo elaborado pelo professor de Ciências

Nesse documento, podemos constatar um processo de construção do planejamento imbricado pelo risco do esvaziamento da atividade docente autônoma. Isso porque a cargo dos professores fica apenas o papel de copiar e colar aquilo que já está posto na BNCC e no DCTMA, exceto os tópicos: possibilidades metodológicas; avaliação da aprendizagem; instrumentos avaliativos; tempo sugerido; e recursos. Nesse modelo, não consta espaço para as referências.

No que se refere aos objetivos, fica evidente que foram suprimidos e substituídos pela nova terminologia definida pela BNCC como habilidades. Nesse sentido, o foco não está em “objetivos”, mas no conjunto de competências (macro) e habilidades (micro) que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Ao observarmos os objetos de conhecimento, verificamos que são distintos das habilidades. Contudo, de acordo com o DCTMA, a habilidade se relaciona com o objeto de conhecimento, tais como: fontes de energia; transformação de energia; cálculo de consumo de energia elétrica; circuitos elétricos; ou uso consciente de energia elétrica. Com isso, constatamos que a ação de copiar e colar acontece recorrentemente, o que prova que ação de planejar é realizada de forma automática, sem receber a devida importância. Desse modo, torna-se uma ação na qual o

professor está alheio aos resultados e produtos de sua própria atividade-trabalho, tendo em vista que ela deixa de ser sua e passa a ser do outro, da BNCC e/ou da SEMED; apenas uma satisfação para aquilo que lhe foi imposto por seus superiores, atitude claramente manifesta em sua alienação decorrente de um esvaziamento da sua autonomia enquanto docente nas relações sociais de dominação.

Notamos que esse estado de alienação em relação à sua função de promover a humanização, torna-os apenas executores dos programas curriculares, que também perpetuam e naturalizam interesses que não refletem a realidade por eles assistida, decorrentes de ações que apenas cumprem burocraticamente a fim de atender o que lhes é imposto. Assim, constatamos que tanto o professor como o coordenador pedagógico, que também é responsável pela construção desse planejamento, não dão relevância a esses equívocos de informações, devido as contradições existentes nas respostas dadas. Logo, todos estão alheios a suas funções implicadas em alienações. Que segundo Karl Marx (1983) se manifesta de várias formas como quando o trabalhador é alienado do produto do seu trabalho, que não lhe pertence, mas ao capitalista. Em seguida, ele é alienado do próprio ato de trabalhar, que deixa de ser uma atividade criativa e passa a ser uma obrigação mecânica e repetitiva. Neste caso, de acordo com as observações e em consonância as respostas apresentadas pelos entrevistados, é a que mais se enquadra neste contexto. Há também a alienação de si mesmo, pois o trabalhador não se reconhece no que faz, e dos outros trabalhadores, já que o sistema incentiva a competição em vez da cooperação. Neste último mencionado, também acreditamos existir uma ligação devido aos professores não compreenderem as perguntas que estão relacionadas com seu trabalho e formação.

As análises realizadas nos planos evidenciaram a materialização de um processo de institucionalização da pedagogia das competências, que foi se desencadeando no Brasil a partir das reformas educacionais com vista a um novo modelo de regulação da escola, estabelecendo “adaptações dos indivíduos às novas demandas empresariais antes mesmo do seu ingresso no mercado de trabalho” (Machado, 2002, p. 105). Sobre esse contexto, Dermeval Saviani (2010) traz uma reflexão sobre a pedagogia das competências, destacando-a como

[...] a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às

condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2010, p. 437).

Nesta direção, em um outro momento de observação, realizado no

No dia 28 de junho de 2024 por volta das 9:16 horas enquanto observava os professores na elaboração do planejamento, percebi que um dos professores demonstrou necessidade de seguir um planejamento rígido, com ênfase em livros didáticos e cronogramas fixos (Diário de Campo).

Esse mesmo professor, ao participar coletivamente do Planejamento de Ensino, enfatizou as difíceis condições de transmissão da matéria, em consequência da falta de material didático, conforme sugestões da Secretaria de Educação do seu município, tendo em vista a avaliação externa, proposta pela rede de ensino que exige resultados positivos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Conforme o exposto anteriormente, o que se há se esperar desse professor? Apenas fidelidade a esquemas prontos, pois a BNCC já engessou suas práticas pedagógicas e feriu sua autonomia docente. Em suma, esse docente não ousa definir conteúdos e conceitos escolares e científicos mais significativos para os seus alunos devido a sua imobilização de imposições e falta de autonomia para lidar com situações cotidianas do espaço escolar de forma a se posicionar criticamente e desenvolver suas ações pedagógicas de maneira eficaz.

Nesse prisma, de acordo com as análises e observações dos documentos apresentados, temos que o fazer escolar, assim como as práticas e ações pedagógicas docentes, está para além dos documentos oficiais. De modo que o melhor processo de ensino e aprendizagem acontece quando os professores não são regidos por regras e limitações, com propósitos políticos e sociais que beneficiam apenas um grupo muito restrito. Essa realidade acarreta problemas didáticos, falta de clareza no trabalho docente, falta de intencionalidade no ensino e má compreensão do desenvolvimento dos alunos. Podemos então concluir que não há preocupação com o desenvolvimento dos alunos, mas sim com motivos externos, como cumprimento de questões burocráticas e atendimento de necessidades externas à instituição escolar.

4.3 O processo de orientação para elaboração do Planejamento de Ensino

Nesta seção, visamos identificar e analisar o processo de orientação para elaboração do Planejamento de Ensino dos professores. Para tanto, nos guiamos pelo

processo investigativo com base no roteiro de entrevista e buscamos esclarecer com quem os docentes contam quando surgem dificuldades. Aqui, apresentamos as perguntas e respostas dos entrevistados. É importante mencionar que a escrita das respostas dadas e coletadas estão apresentadas tal como se apresenta na fala dos entrevistados, ou seja, sem alteração da maneira como foram ditas. Os docentes são apresentados nas falas como D1, D2, D3 e D4.

Inicialmente, perguntamos quantas vezes os docentes se reúnem para elaborar os Planos de Ensino durante o bimestre letivo e obtivemos as seguintes respostas:

Quatro vezes, de 15 em 15 dias, o HTPC, mas o Planejamento de Ensino é duas vezes (D1).
 Uma vez por mês (D2).
 Durante o bimestre? Por cerca de umas cinco vezes (D3).
 Duas vezes mensal. A gente faz sempre mensal (D4).

Pelos dados acima, podemos constatar que houve uma variação nas respostas dos docentes a uma mesma pergunta. Isso evidencia a não existência de uma coordenação que oriente o processo de planejamento, de modo que cada um faz o seu planejamento de forma individual. Certamente, de acordo com as respostas dadas, temos evidências de improvisação na realização do Planejamento de Ensino, uma atividade que demanda organização, pois norteia as ações pedagógicas do professor. Além disso, se o planejamento deve ser feito coletivamente, isso mostra que não há acompanhamento destes planos. Uma vez que, se estivessem fazendo o planejamento como é orientado não haveria divergências nas respostas dadas.

Nesse sentido, indagamos os professores: Você recebe orientação para a elaboração do Plano de Ensino? Se a resposta é sim, você sente segurança nessa orientação? Nesse momento, obtivemos como resposta:

Sim. Sim (D1).
 Sim, recebemos toda a orientação. Sinto segurança, sim (D2).
 Sim, recebemos. E me sinto segura (D3).
 Sim. Com certeza, me sinto segura (D4).

Embora esteja claro que todos os professores entrevistados demonstraram satisfação, percebemos uma desarmonia entre o que é dito e o que acontece. Acreditamos que, se a orientação acontecesse em parceria com os docentes, eles estariam cientes ao menos da frequência em que ocorre a atividade coletiva do Planejamento de Ensino.

Entendemos que, para o bom andamento do processo de elaboração do plano de ensino, é preciso que a coordenação pedagógica esteja em plena atividade, cuja ação estará comumente pautada nos documentos utilizados como referências, parâmetros e diretrizes, bem como no PPP da instituição, com a finalidade de subsidiar a organização da mediação do conhecimento.

Acrescente-se a esse contexto a necessidade de a escola “[...] estar fundamentada na atividade de aprendizagem, lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos” (Libâneo, 2004, p. 27). É por essa razão que o papel do professor na mediação do conhecimento junto aos alunos precisa ter um bom suporte teórico, tendo em vista a maneira como o ato de ensinar pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Isso se faz possível mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico, o que pode melhorar e potencializar sua aprendizagem.

No processo de entrevista, seguimos com a seguinte indagação aos professores: Quais são os documentos que orientam você na elaboração do seu Plano de Ensino?

PPP da escola; DCTMA; Plano de Ação (D1).
 BNCC, utilizamos como documento que nos direciona e também DCTMA que tem como referência a BNCC (D2).
 A BNCC e o DCTMA do território Maranhense e algumas orientações da instituição mesmo (D3).
 Aquele documento... não estou me lembrando... aquele documento DCTMA. Se baseia por ele, né. Também a BNCC (D4).

Exceto o Docente 1, todos os outros não revelam considerar o PPP da escola como um documento que precisa ser valorizado na sistematização das atividades de ensino, o que evidencia que esses docentes não conhecem esse documento. Já a BNCC e o DCTMA são documentos que aparecem de modo expressivo nas respostas, o que aponta para um claro entendimento da preponderância desses documentos, sendo identificados como fios condutores para o preparo da atividade docente. Essa adesão não se faz de modo aleatório ou apenas pela escolha dos professores, mas como resultado da orientação dada pela instituição na qual se inserem.

Nesse sentido, o contexto analisado aponta para a necessária ênfase sobre a importância dos documentos curriculares para a definição das atividades que a escola

se organiza para desenvolver. Para Saviani (2012), o currículo é então o saber objetivo.

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (Saviani, 2012, p. 62).

Assim sendo, os documentos que conduzem a organização curricular impactam diretamente a formação humana com que o processo de ensino se compromete em contribuir, transmitindo visões sociais e influenciando a produção de identidades.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, Silva, 1995, p. 7-8).

Diante disso, caso o professor não tenha uma compreensão clara das concepções pedagógicas que orientam suas atividades, seu trabalho será alienado (Almada, 2015).

Nessa direção, seguimos perguntando: Como o Plano de Ensino é feito, de forma coletiva ou individual?

Individual (D1).

Tem etapas, coletiva e individual (D2).

Coletiva e individual das duas formas (D3).

A gente faz individualmente, né. A gente senta. O coordenador senta com a gente, a gente faz. Cada um na sua área. A gente faz individual (D4).

Um dado observado, e que não pode ser ignorado, é a divergência nas respostas, pois dois dos professores foram categóricos ao afirmarem que o Plano de Ensino é individual, quando a recomendação é que se realize de forma coletiva, visando sobretudo ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Isso também considerando que todos os docentes buscam por um propósito comum que é exercer o ensino em forma de atividade.

Em seguida, considerando que o Projeto Político-Pedagógico é um documento norteador das práticas pedagógicas e que deve ser construído democraticamente, indagamos aos docentes se conhecem o Projeto Político-

Pedagógico da escola. Dois deles afirmaram que não conhecem o PPP da instituição escolar, D2 e D4. Os demais, D1 e D3, afirmaram que conhecem sim o documento norteador de suas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que o docente D3, em pergunta anterior sobre quais são os documentos por meio dos quais eles se orientam para a elaboração do seu Plano de Ensino, não menciona o PPP, mesmo conhecendo esse documento norteador de práticas pedagógicas eficazes.

Logo, constatamos que esse documento não está contribuindo com a construção de um currículo significativo, por estar sendo ignorado, o que pode levar a visões ingênuas e idealizadoras da realidade educacional. Diante disso, é possível que o docente esteja contribuindo, utilizando-se apenas da BNCC na elaboração de seu Planejamento de Ensino, para a reprodução das estruturas de poder existentes.

Nessa direção, voltando ao desconhecimento do PPP, é evidente que isso compromete a coerência, a eficácia e a intencionalidade do trabalho docente. Para atuar com consciência e compromisso, é fundamental que o professor conheça, compreenda e contribua ativamente com a construção e revisão desse projeto. Contudo, na escola pesquisada, os professores demonstram que não estão acontecendo momentos coletivos de reflexão e discussão dos problemas da escola, rompendo as possibilidades de alternativas viáveis à efetivação da identidade escolar e de sua intencionalidade constitutiva, especialmente porque o próprio PPP da instituição diz ser o eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida (Bom Jesus das Selvas, 2020).

Na sequência, indagamos se a escola define uma percepção pedagógica a ser seguida pelos professores. Neste caso, acreditamos ser pertinente primeiro apresentarmos a definição do PPP para, em seguida, analisarmos as respostas dadas. O PPP da instituição afirma:

Nesta instituição, pretendemos através das atividades educativas, se abrir para relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural e econômico, diversificando assim as formas de atuação, possibilitando maior interação entre esta instituição e a comunidade onde está inserida. [...] Para tanto, se alicerça na perspectiva da mediação daquele que conhece e domina o objeto do conhecimento. No entanto, os saberes que cada criança, estudante e professor trazem para a escola, fruto de suas experiências como sujeitos, são reconhecidos, levando em consideração os tempos e os ritmos (Bom Jesus das Selvas, 2020).

A percepção pedagógica definida pela instituição deve ser compreendida, teorizada e, mais importante, praticada em diversas situações, seguindo como guia

para a ação docente; e está presente nas respostas dadas pelos professores, que afirmaram que, sim, a escola define uma percepção pedagógica para trabalhar. Nesse sentido, percebemos haver coerência nas respostas, posto que existe relação com o documento da instituição.

Essa mesma pergunta conduziu-nos a indagar aos professores se eles conhecem e seguem essa percepção adotada pela escola ou se têm sua própria percepção, ao que recebemos as seguintes respostas:

Nós conhecemos a percepção da escola, da proposta que define como deve acontecer. Seguimos, mas sempre realimentando, à medida que necessário pra fazer de fato que ela aconteça de forma significativa alinhada com o PPP (D1).

Sim. Eu mesclo, pego a percepção da escola e também busco outras teorias, unindo os dois (D2).

Sim. Sigo a percepção de acordo com o que é orientado (D3).

A percepção pedagógica que a gente defende que ... Sim, sim. Sigo a da escola (D4).

Nos posicionamentos acima, todos os docentes afirmam conhecer a percepção pedagógica da escola. No entanto, percebemos que dois dos professores, D1 e D2, não estão satisfeitos com a percepção da escola, ou seja, fica claro que os docentes mencionados têm sua própria percepção educacional, diferente da que é definida pela escola. Suas intenções de realinhar ou “mesclar” percepções diferentes vinculam-se a uma percepção de prática utilitária e cotidiana, oriunda de uma apropriação frágil de conceitos importantes para o exercício da profissão docente, que tende a se beneficiar de um ecletismo teórico que muitas vezes é resultado de apropriações superficiais de ideias e conceitos.

Diante desse contexto, embora o professor possa incorporar acriticamente elementos de várias teorias distintas, há necessidade de problematização dessa atitude, pois ela pode ter consequências negativas, tanto em termos de coerência do trabalho pedagógico, como em termos da qualidade desse trabalho. Nesse sentido, D1 e D2 realizam a combinação de concepções, ou seja, diversas teorias sem se apropriar de nenhuma delas, o que, em nosso entendimento, prejudica a fundamentação do trabalho docente.

Quanto aos demais, D3 e D4, conhecem e têm a percepção pedagógica da escola como norteadora das suas práticas. Nesse sentido, as ações desses professores não estão desvinculadas dos objetivos, ainda que D4 demonstre insegurança em sua resposta quanto a conhecer ou não a percepção. Esse ponto

merece a reflexão de que o professor precisa de atualização constante para que tenha condições de avaliar e definir os fundamentos teóricos empregados na sua prática em sala de aula, pois uma prática alinhada à teoria tende a obter sucesso durante o percurso pedagógico.

Dando continuidade às perguntas, indagamos: No seu entender, qual percepção de homem/mulher está implícita na percepção pedagógica adotada pela escola? Mas, para melhor analisarmos as respostas dadas, antes apresentamos o que diz o PPP sobre essa percepção:

Do ponto de vista antropológico é o homem como um ser de práxis, ou seja, um ser com características fundamentais, que o distinguem dos demais seres da natureza. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem:

- é um ser consciente- é sujeito
- sabe-se inacabado- é um ser em busca
- é solidário- um ser de relações
- é histórico- tem consciência de ter um passado e de possuir um futuro.

Existe, portanto, uma realidade social inegável onde cada indivíduo tem fundamental papel, acumulando e transmitindo experiências que vão preenchendo os espaços geográficos e históricos de sua existência, tornando-o um ser histórico-críticossocial, o qual convém a escola desenvolver, visando a competência e a criticidade, bem como, a participação ativa e consciente, capaz de gerar mudanças significativas para construir uma nova realidade (Bom Jesus das Selvas, 2020)

Aqui, observamos que a palavra homem também se refere às mulheres, pois não está sendo usada no sentido biológico ou indicativo apenas do gênero masculino, mas sim como sinônimo de ser humano, referindo-se à condição humana, embora o termo mulher devesse ser incluído na linguagem e na prática, reconhecendo as experiências e contribuições específicas das mulheres.

Mas vamos às respostas:

Quanto a percepção de homem/mulher a escola compreende que todos têm (sic) direitos e precisam ter oportunidades iguais. Com isso, conduz o ensino com base na equiparação de direito, visando garantir uma aprendizagem com resultado satisfatório a todos os meninos e meninas (D1).

Minha percepção hoje, tratando de homens e mulheres atuando na educação, eu penso que os dois têm função importantíssima. Tanto homem como mulher, os dois contribuem muito. E no século 21 a gente percebe que a mulher tem tido muito espaço no mercado de trabalho e a educação faz parte deste trabalho e elas estão conseguindo adentrar nesse mundo, muito mais do que antes e a gente vê que elas estão conseguindo ganhar espaço (D2).

Não conheço (D3).

Entendo que é dar autonomia pedagógica de acordo com as realidades, que é cheia de diversidades (D4).

A resposta de D1 está mais de acordo com a equidade de direitos e oportunidades, enfatizando que a escola conduz ao ensino e à aprendizagem eficazes para todos, independente do gênero. Contudo, não responde à pergunta sobre a percepção de homem/mulher como também não relaciona sua resposta com a definição do PPP.

Quanto a D2, este responde mencionando a contribuição da mulher no mercado de trabalho e no espaço educativo e as crescentes conquistas nesses lugares, distanciando-se da percepção pedagógica da escola sobre o homem/mulher. Essa menção demonstra claramente que o docente não compreendeu a importância da relação pedagógica para a construção desse homem e dessa mulher.

D3, por sua vez, apresenta contradições entre a resposta à pergunta anterior e esta realizada na sequência. Na anterior, menciona conhecer e seguir a percepção pedagógica da escola, contudo, neste momento, ele indica falta de conhecimento sobre essa concepção. Cabe destacar que é indispensável o entendimento do professor sobre a percepção da escola, pois influencia significativamente o tipo de homem e mulher que se pretende formar, sendo que sua ação sempre deve ser intencional. Nessa direção, entendemos que o professor não tem uma percepção pedagógica clara ou ainda que não se sente apto a apresentar essa percepção de homem/mulher, mostrando ainda um distanciamento em relação ao PPP.

Por fim, D4 sugere que a escola busca adaptar-se às diferentes vivências dos alunos. Ao mencionar a diversidade, ele evidencia o reconhecimento de que os alunos, sejam eles homens ou mulheres, possuem realidades distintas que precisam ser consideradas. É uma resposta que abrange a percepção de indivíduo, em que homem e mulher se inserem nessa diversidade.

Na sequência, indagamos se a formação inicial deu uma base teórica para elaboração de Planos de Ensino, e todas as respostas foram prontamente sim. Contudo, diante das respostas dos professores às perguntas anteriores, essa afirmativa causa-nos, no mínimo, estranheza, pois não se evidencia em sua prática. Dessa forma, podemos dizer que a formação inicial e contínua desses profissionais é esvaziada de sua função precípua, qual seja: a capacidade de fornecer fundamentos históricos, políticos e sociais. Ressaltamos que construir uma sólida base teórica exige domínio dos conteúdos científicos a serem mediados, como a elaboração do Plano de Ensino de acordo com a percepção pedagógica adotada pela escola.

Destacadamente, para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade educativa não pode ser desenvolvida de forma aleatória e, nesse sentido, a formação inicial deve possibilitar habilidades e recursos didáticos-pedagógicos suficientes para que o profissional possa exercer sua atividade.

Na sequência, como oportunidade de compreendermos as principais dificuldades no âmbito da elaboração do plano de ensino, indagamos: Quais são as maiores dificuldades dos professores para elaborar seu plano de ensino?

Minha dificuldade em elaborar o Plano de Ensino é ter que estar sempre batendo na mesma tecla. Assim, porque a Secretaria de Educação precisa ter uma proposta definida daquilo que realmente é preciso ser trabalhado de forma que garanta a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo (D1).

A resposta do docente D1 evidencia uma tensão entre a autonomia docente e as diretrizes impostas pela Secretaria de Educação. Ao afirmar que “tem que estar sempre batendo na mesma tecla”, o professor expressa frustração com a repetição de exigências e a sensação de que sua prática está condicionada a um modelo engessado, definido por instâncias superiores.

Essa insatisfação revela uma possível limitação na compreensão do papel do Plano de Ensino como instrumento pedagógico que, embora precise dialogar com as políticas educacionais, também deve refletir a realidade da sala de aula e a intencionalidade do professor. Além disso, percebemos que o docente vivencia certo esvaziamento do sentido do planejamento, por não se perceber como sujeito ativo nesse processo.

No plano institucional, a fala aponta para um controle verticalizado da prática pedagógica, no qual a Secretaria de Educação estabelece um padrão a ser seguido, possivelmente, sem abertura para a contextualização ou participação crítica dos docentes. Essa relação assimétrica pode comprometer a efetividade do planejamento e a própria qualidade do ensino, uma vez que o planejamento passa a ser visto como mera formalidade, e não como ferramenta reflexiva.

Quanto ao docente D2, ele nos respondeu o seguinte:

No início foi entender essa questão da BNCC e também o DCTMA que eu teria que ter como referência para estar elaborando meus planos de aula. Isso dificultou, mas depois que eu consegui entender melhor toda a dinâmica dessas diretrizes, dessas teorias, ficou mais fácil a gente elaborar os planos (D2).

Este docente mostra como a BNCC e o DCTMA ensejam um controle sobre o trabalho pedagógico por via da elaboração do Plano de Ensino, desconsiderando a realidade do alunado, subtraindo a autonomia do professor em nome de uma qualidade de ensino padronizada. Contudo, o professor buscou compreendê-los e com seu esforço conseguiu elaborar seu plano de trabalho. Logo, para a elaboração do Planejamento de Ensino, essa atitude traz possibilidades de organização de conteúdo e amplia alternativas para alcançar os objetivos.

Nessa direção, o depoimento de D3 demonstra o quanto são variados os fatores que circunscrevem o âmbito da prática docente:

A dificuldade que eu encontro hoje. Como eu sou contratada, eu nunca tenho um componente curricular certo. Então pra mim seguir, eu não sei pra onde que eu vou, nem que componente eu vou seguir. Então isso implica na hora de fazer o planejamento porque eu tô com componente novo e eu tenho que fazer a leitura, fazer estudo. Mesmo tendo orientação pedagógica, eu tenho que buscar um pouco mais pra poder oferecer pros meus alunos (D3).

Essa resposta abre uma discussão muito pertinente sobre a alocação dos professores nas escolas e a importância da regularização da situação frequente de professores apenas com atuação temporária. Quando professores contratados temporariamente, muitas vezes denominados “contratados” ou “substitutos”, não possuem uma disciplina fixa, assumindo múltiplas matérias com constantes mudanças, a prática pedagógica tende a apresentar fragilidades significativas. O planejamento das aulas, por sua vez, tende a ser realizado de maneira superficial, já que o docente, ao transitar entre diferentes áreas do conhecimento, prepara atividades de caráter mais genérico, com menor profundidade teórica e metodológica. Na perspectiva histórico-crítica, a educação exige planejamento consistente e sistematização dos conteúdos, mas a rotatividade de disciplinas compromete a intencionalidade pedagógica, tornando a prática fragmentada (Saviani, 2007).

Continuamos com o nosso entrevistado D4:

Maiores dificuldades seria assim a aquisição de material pedagógico. A reunião desse material pra gente poder trabalhar. Como é matemática eu dependo muito desse material. E aí, assim, nem sempre a escola disponibiliza o material pedagógico, entendeu? Material físico pra gente poder trabalhar os conteúdos. Ai assim, tem uma certa dificuldade pra elaborar o plano, transmitir o conhecimento, mas com tudo a gente consegue passar mesmo assim, algumas coisas (D4).

Neste depoimento, verificamos que o professor relata não ter material pedagógico físico, enfatizando essa ausência como seu maior desafio. Ele relaciona diretamente a falta desses recursos com a disciplina que leciona (matemática), sugerindo que os conteúdos exigem apoio de objetos concretos ou outros materiais didáticos para facilitar a aprendizagem. Contudo, ele não revela quais são as suas dificuldades em planejar, apenas sua dificuldade com a execução das aulas, sinalizando que, apesar da limitação “com tudo, a gente consegue passar mesmo assim, algumas coisas”. Isso mostra uma tentativa de adaptação e resiliência diante das dificuldades, ainda que de forma parcial e limitada.

Além disso, foi perguntado aos professores com quem eles tiram as dúvidas para elaboração do Planejamento de Ensino, ao que nos responderam:

O coordenador pedagógico (D1).

Na atualidade temos o coordenador, Júnior que responde as questões na medida do possível pra gente estar elaborando este planejamento (D2).

Coordenador Pedagógico (D3).

No caso, ... o coordenador pedagógico (D4).

Todos os entrevistados responderam prontamente que o coordenador pedagógico os ajuda a sanar suas dúvidas. Há divergência de respostas aqui, pois observamos no início da realização da nossa entrevista que esses professores enfrentavam dificuldades relacionadas às intervenções pedagógicas solicitadas devido à transição do Ensino Regular para o Integral. Desse modo, acreditamos que as intervenções não se referiam ao Planejamento de Ensino, e sim ao mau comportamento disciplinar dos alunos. de acordo com as respostas dadas, poderíamos afirmar que os professores são acolhidos em suas dúvidas quanto ao planejamento de ensino de forma que possa garantir eficácia nos objetivos gerais da escola. No entanto, isso contradiz com outras respostas apresentadas por eles. O que fica claro, que há confusões entre o que é dito e o que realmente acontece.

Oliveira (2010) reitera que o papel mediador do outro, neste caso, o coordenador pedagógico, acentua a construção do conhecimento de forma competente, crítica e criativa. Esse mediador tem papel importante na dinâmica do ensino e aprendizagem dos alunos, pois o Planejamento de Ensino é um instrumento de mediação da relação entre indivíduos e a realidade a ser transformada.

Dessa forma, ficam claras as limitações e dificuldades dos professores entrevistados em relação ao currículo voltado para a educação dos anos finais do

ensino fundamental, por apresentarem uma percepção empírica quanto ao Planejamento de Ensino e à organização do ensino e aprendizagem. Além disso, a alienação se faz presente na instituição escolar pesquisada e traz implicações que comprometem o ensino na medida em que impede ações de planejar que levem a uma prática transformadora, pois os motivos que cada professor apresenta na sua atividade definem o sentido que vem influenciando o resultado da atividade.

Desse modo, o Planejamento de Ensino, embora vivenciado no espaço escolar pesquisado, não é compreendido como um processo fundamental para orientar a ação pedagógica do professor e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficaz.

5 PRODUTO

Ao concluir esta pesquisa, além da elaboração da dissertação de mestrado, desenvolvemos, como produto deste trabalho, um Guia Pedagógico. Trata-se de um recurso educacional que apresenta uma proposta dialética e educativa sobre o Planejamento de Ensino como processo indispensável para orientar a ação pedagógica do professor e ampliar as possibilidades de garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficaz.

O objetivo principal é colaborar para a compreensão do Planejamento de Ensino como atividade consciente e transformadora, reafirmando sua importância como eixo norteador da prática docente e como instrumento de superação da alienação no trabalho educativo. Essa proposta pauta-se na compreensão desta pesquisa de que toda ação para a formação de alunos precisa ser planejada, sendo, portanto, necessário que o professor amplie seus conhecimentos sobre a sua prática.

Nessa direção, o Guia Pedagógico discorre sobre o Planejamento de Ensino no cotidiano da escola pública como um instrumento político de conscientização, uma vez que, apesar dos desafios existentes enfrentados pelos professores no espaço escolar público, esse instrumento é necessário para que suas práticas pedagógicas sejam eficazes. Logo, se o professor tem consciência do papel que desempenha, o Planejamento de Ensino deixará de ser compreendido apenas como algo burocrático, sem valor pedagógico.

Para isso, revelamos as percepções dos professores participantes da pesquisa para que ressignifiquem suas práticas. Em seguida, frente à compreensão do Planejamento de Ensino como atividade, indicamos caminhos possíveis para conceber esse documento como instrumento para uma prática exitosa.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo se dedicou a investigar o Planejamento de Ensino como elemento norteador da prática docente e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. A motivação foi a necessidade de compreensão de um instrumento tão importante, que gera possibilidades de direcionar a atividade do professor para práticas solidárias e igualitárias, bem como de ele ser compreendido e valorizado no âmbito escolar, pois o professor tem participação ativa na formação humana.

A pesquisa nos possibilitou compreender, de forma mais clara, a relevância do Planejamento de Ensino no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que, para que docentes promovam a formação humana de maneira plena, em qualquer nível de ensino, é necessário ele seja o norteador das práticas pedagógicas, sem ignorar, contudo, suas bússolas: os documentos normativos e o PPP da instituição escolar em que leciona.

A pesquisa, desenvolvida junto a docentes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal, partiu do pressuposto de que o ato de planejar, quando reduzido a uma mera formalidade burocrática, perde sua qualidade como instrumento de mediação pedagógica consciente e transformadora.

Ao longo deste trabalho, articulamos uma análise teórica e empírica que evidenciou a relação entre a teoria, a política educacional e a prática cotidiana dos professores. A partir desse contexto, foi possível investigar criticamente os fundamentos da ação docente e identificar as contradições e os significados que os professores atribuem ao processo de elaboração dos seus Planejamentos de Ensino. A articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica reforçou a concepção de escola como um local privilegiado para socializar o conhecimento clássico e sistematizado, tendo o planejamento como instrumento mediador da prática docente, que organiza as ações pedagógicas, definindo objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações.

Nesse sentido, fundamentamo-nos nas vertentes de análise da Teoria Histórico-Cultural, tomando como base as contribuições de Vygotski e de outros teóricos que compreendem a educação como uma ação planejada e intencional. Logo, a investigação assumiu o Planejamento de Ensino como uma atividade humana, desenvolvida para promover o desenvolvimento humano, carregada de intencionalidade, partindo da relação dialética entre o professor, o conhecimento e o aluno. Assim, a partir desse referencial, foi possível analisar criticamente as bases

que fundamentam a ação docente e os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho de planejar.

Durante todo o desenvolvimento da presente pesquisa, estivemos atentos à realidade que envolve a formação do ser humano em suas particularidades e universalidades, utilizando a abordagem qualitativa e o método materialista histórico-dialético. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a observação sistemática, a análise documental e a entrevista semiestruturada. O processo investigativo assim desenvolvido nos possibilitou responder aos objetivos específicos elencados.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções pedagógicas adotadas por professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o Planejamento de Ensino e as implicações decorrentes dessas percepções no processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi conduzido a partir da seguinte questão de pesquisa: *Quais são as percepções pedagógicas adotadas por professores/as sobre planejamento de ensino e as implicações decorrentes dessas percepções no processo de ensino e aprendizagem?*

Nessa direção, por meio da investigação, foi possível constatar que a escola vem desenvolvendo o processo de orientação para a elaboração do Planejamento de Ensino dos professores com um certo esvaziamento do sentido do planejamento, porque os professores não se sentem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, sentimento decorrente de um controle verticalizado da prática pedagógica, já que a Secretaria de Educação estabelece um padrão a ser seguido, sem abertura para contextualização ou participação crítica dos docentes. Essa relação assimétrica compromete a orientação e elaboração do planejamento, que acaba sendo visto apenas como uma formalidade, e não como uma ferramenta reflexiva. Assim, o Planejamento de Ensino, embora vivenciado no espaço escolar pesquisado, não é compreendido como um processo fundamental para orientar a ação pedagógica do professor e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficaz.

A investigação também demonstrou que as percepções pedagógicas que orientam o Planejamento de Ensino dos professores são predominantemente híbridas. Identificamos uma percepção burocrático-utilitária, na qual o planejamento é visto como uma exigência formal a ser cumprida, baseada na transposição direta de competências e habilidades da BNCC e do DCTMA, demonstrando o potencial que esses documentos normativos têm de obter o controle sobre o trabalho pedagógico

dos professores, desconsiderando a realidade do alunado. O resultado é uma prática pedagógica sem coerência teórica definida, tendo em vista que, embora declarassem conhecer a abordagem histórico-cultural presente no PPP da escola, os professores tendem a mesclá-la, de forma acrítica, com outras referências. Logo, a percepção declarada no PPP – a crítico-social dos conteúdos, com elementos histórico-culturais – não se materializa efetivamente na elaboração dos planos de ensino, revelando um abismo entre a teoria proclamada no PPP e a prática docente.

As implicações dessas percepções no processo de ensino e aprendizagem são profundas e, em grande medida, limitadoras. A predominância de uma lógica instrumental e burocrática esvazia o sentido formativo do Planejamento de Ensino, transformando-o em um ritual de preenchimento de formulários, o que leva ao envolvimento alienado dos professores com sua própria prática. Esse cenário fragiliza a mediação do conhecimento científico, uma vez que o foco se desloca da apropriação de conceitos sistematizados para o desenvolvimento de "habilidades" descontextualizadas, nem sempre articuladas à formação do pensamento teórico. Também compromete a intencionalidade educativa, pois, sem uma base teórica sólida e consciente, as ações em sala de aula perdem sua direção transformadora de promover o desenvolvimento humano pleno, conforme preconizado pela teoria de base. Isso sem contar que mantém o *status quo* de uma educação bancária, em que o professor é um executor de currículos e o aluno, um receptor de informações, em detrimento de uma relação dialógica e emancipadora.

Ao final do percurso investigativo, foi possível alcançar os resultados esperados, conforme sintetizado a seguir, em relação às questões norteadoras. Quanto às relações entre o Planejamento de Ensino dos professores e o Projeto Político Pedagógico da escola, foi constatado que a escola não oferece um acompanhamento sistemático e coletivo para a construção do Planejamento de Ensino. Os professores atuam, em grande medida, de forma individualizada e com base em documentos externos (BNCC e DCTMA), sem uma apropriação crítica do PPP da escola – durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, apenas um dos professores entrevistados afirmou categoricamente conhecer este documento.

Diante disso, fica claro que os Planejamentos dos professores não se organizam de acordo com a realidade escolar, contribuindo pouco ou nada com a contextualização do ensino, pois desconsideram o PPP como norteador das suas práticas, sendo que ele garante a unidade do trabalho pedagógico. Esse pode ser um

indício do que tem gerado a desmotivação docente, as repetições de práticas ineficazes e o descompasso com as necessidades dos alunos, proveniente de um ensino fragmentado, ineficiente e desarticulado da identidade institucional.

Além disso, a falta de um espaço adequado e de uma coordenação pedagógica efetiva fragiliza o caráter formativo do Planejamento de Ensino, que ocorre mais por obrigação institucional do que como uma necessidade sentida e compreendida pela equipe docente. Esse fato foi constatado durante as entrevistas, em que percebemos contradições entre o que é dito e o que realmente é posto em prática, especialmente nas dificuldades mencionadas por alguns professores quanto à transição do ensino regular para o ensino integral que teria prejudicado a assistência oferecida aos professores.

Quanto às bases teóricas que fundamentam o Planejamento de Ensino, a análise revelou uma clara dissonância entre o referencial declarado no PPP da escola, que se alinha a uma perspectiva histórico-cultural e crítico-social, e as bases que efetivamente orientam os planos de ensino. Estes estão fortemente ancorados na pedagogia das competências, com ênfase operacional em habilidades e objetos de conhecimento definidos pela BNCC. Nesse sentido, predomina uma visão tecnicista e pouco reflexiva do Planejamento de Ensino, que segue a lógica da performatividade e da avaliação externa, que se sobrepõe à intencionalidade pedagógica de formar pensamentos teóricos e críticos. Contudo, é importante ressaltar que, em nenhum momento, objetivamos questionar a competência teórica dos professores que participaram desta pesquisa.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores, foram identificadas dificuldades multifacetadas, como: a carência de materiais pedagógicos; a rotatividade de disciplinas entre professores temporários, o que impede um trabalho contínuo e aprofundado; a desarticulação entre o planejamento padronizado e a realidade sociocultural dos alunos; e a percepção de pouca autonomia dos professores para adaptar os conteúdos. Tais fatores convergem para um processo de alienação do trabalho docente, no qual o professor se vê como executor de um currículo pré-definido, distanciando-se do motivo principal de sua atividade: a promoção do desenvolvimento pleno dos educandos.

Diante desses resultados, ficou evidente a necessidade premente de ressignificar o Planejamento de Ensino como atividade consciente e intencional. Então, conforme proposto pela Teoria Histórico-Cultural, o Planejamento de Ensino

deve ser (re)conquistado como um ato pedagógico e político, essencial para a mediação do conhecimento científico e para a promoção do desenvolvimento humano. Isso implica superar a visão burocrática e restaurar seu papel como ferramenta de reflexão, antecipação e direcionamento do trabalho educativo, articulando de forma crítica os documentos oficiais com a realidade concreta da sala de aula.

Como produto aplicado desta pesquisa, foi elaborado e será disponibilizado um Guia Pedagógico destinado aos professores participantes. Esse material tem como objetivo subsidiar a reflexão e a prática do Planejamento de Ensino como atividade consciente e transformadora, oferecendo fundamentos teórico-metodológicos da Escola de Vigotski. Sua distribuição em formato digital e impresso representa uma contribuição concreta para a qualificação do trabalho pedagógico na escola investigada, servindo como um legado prático da investigação.

Por fim, reafirmamos a importância do Planejamento de Ensino como eixo norteador da prática docente e como instrumento de superação da alienação no trabalho educativo. Esperamos que os achados e as reflexões aqui apresentados não apenas expliquem a realidade investigada, mas também inspirem novas ações formativas e políticas pedagógicas que fortaleçam a identidade profissional dos professores e a qualidade social da educação ofertada nos anos finais do ensino fundamental, assegurando o direito dos estudantes ao conhecimento que liberta e humaniza.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antonio Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

ABRANTES, Ângelo Antonio, e MARTINS, Lígia Márcia. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento** in: Interface - Comunicação, Saúde e Educação, v. 11, n.22, p. 314-25, mai/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jNXHHJnmpN4pvfwMbTYjgFz/?lang=pt> Acesso: 12 jun 2023.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico: dialogando com a formação de professores**. São Luís: UEMA, 2018.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Luís, EDUENA, 2015.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho; ROCHA, Nathália Farias da. Leitura na escola: Concepções e práticas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental. In. ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. (Org.). **A escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico: dialogando com a formação de professores**. São Luís: UEMA, 2018. p. 49-62.

ALBERICI, Sônia Márcia. **Comportamentos de planejar o ensino do professor em uma organização formadora de novos professores**. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

ANDRADE, Marcela Gaeta de. **Planejamento e plano de ensino de química para o ensino médio: concepções e práticas de professores em formação contínua**. 2008. 276f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRAGA, Eliane Martins; DIAS, Maria Sara de Lima. **O desenvolvimento dos conceitos científicos e a valorização dos conceitos espontâneos no processo de aprendizagem do ensino superior**. In: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.). Porto Alegre, Editora Fi, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm documento LDB. Acesso em 20 ago 2025.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CATANI, Denice Barbara. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Tese (Livre-Docência) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CORRÊA, Amine Quintas. **Concepções de professores da educação infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes**. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2018.

CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições à formação de professores**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

CHILDE, Vere Gordon. **A evolução cultural do homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: A formação de conceitos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.123-148.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 09 mar 2024.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação no processo de ensino – aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@: Bom Jesus das Selvas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bom-jesus-das-selvas/panorama>. Acesso em: 16 maio 2024.

JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: história, política e filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.

KARPOV, Yuri. Vygotski e os conceitos científicos: implicações para a educação contemporânea. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1–25, Mai/ Ago 2019. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51565>. Acesso em 13 jun 2024.

LEONTIEV, Aleksei. **Atividade. Consciência. Personalidade**. 1. ed. São Paulo: Mireveja, 2021. 256p. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática; Série Ensino Desenvolvimental, v. 12)

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41. n. 24, p. 113–147, Dez 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge Franco. A. N. Leontiev: A vida e a obra do Psicólogo da Atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano Longarezi; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.) **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. 22. Ed. São Paulo, 2022.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. In: Pro-Posições, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan/abr 2002. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971/11427> Acesso: 2 de maio 2023.

MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. In: MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de, e ORSO, Paulino José. (Orgs.). São Paulo: Editora Autores Associados, 2020. 232p. (Coleção educação contemporânea)

MARCOLINO, Suzana. MESQUITA FILHO, Julio de. BARROS, Flávia Cristina Oliveira. **A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil**. In: SciELO - Scientific Electronic Library Online. v. 18, n. 1. mai. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtcNGMBKPGG8ym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jan 2024

MARTINS, Lígia Márcia. **Elementos fundamentais da Prática Pedagógica**. Cascavel, v. 13, n. 4. p. 18, out/dez. 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

MARTINS, Ligia Márcia. Implicações pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stella. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p. 49-61.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção "Os Economistas")

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. Campinas: Avercamp, 2004, p.135-155.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Porque planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. **Ensino da Química na Pedagogia Histórico-Crítica: considerações sobre conteúdo e forma para pensarmos o trabalho pedagógico concreto**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 27, n. 2, p. 271-293, 10 set. 2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p271> Acesso em 26 mai 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. P. Ya. **Galperin**: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.).

Ensino Desenvolvimento: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotskiana: A questão da Categoria de Atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (OrgS.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.03-26.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky** – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione. 2010, p.112.

OSTETTO, Esmeralda Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17- 52.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubens. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimento**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANT'ANA, Regiane Ferreira. **Atividade humana e atividade da mediação dialético-pedagógica**: colaborações de Vigotski. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letra. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2013.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In: Interface: comunicação, saúde e educação. Nº 21(62), p. 711-24, 2017

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, abr./jun. p. 253-279, 2015.

SILVA, Maria da Guia Taveiro; SOUSA, Samuel Rolim Carvalho. Organização da educação infantil. In: ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. (Org.) **A escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico**: dialogando com a formação de professores. São Luís: UEMA, 2018. p. 33-48.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

TURRA, Clódia Maria de Godoy et. Al. **Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: Sagra/ Luzzatto, 2013

VERDE, Eudócio Soares Lima. **Didática e seu objeto de estudo**. Teresina: EDUFPI, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **Psicologia Pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia)

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia)

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. São Paulo: Ícone, 2017. 228p. (Coleção Educação crítica) p. 59-8

VYGOSTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.