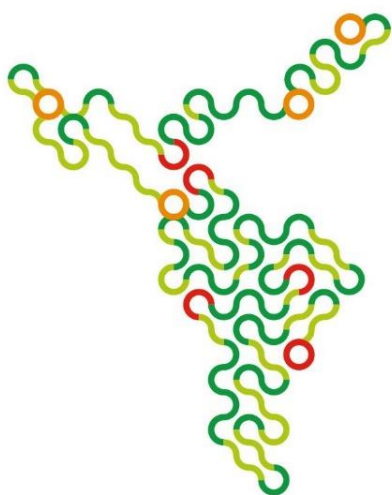


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

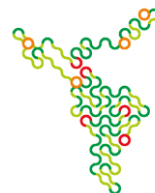


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

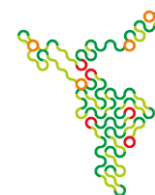




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

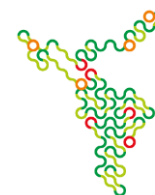


ESTUDOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL



TRABALHOS

CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	3
Carla Marques; Miryan Cruz Debiasi	
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM OLHAR PARA AS CONTRADIÇÕES E COERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.	16
Fátima Beatriz Laurindo; Vania Vitorio; Vidalcir Ortigara	
O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E AS POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA: UM OLHAR SOBRE A TEORIA DE DAVYDOV	29
Júlia Pereira Damasceno de Moraes; Carmes Ana da Rosa Batistella; Elisângela Fontoura	
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO TÉCNICO DE MAGISTÉRIO	39
Marlova Neumann Araujo	
ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA CATEGORIA MEDIAÇÃO	50
Cláudia Ap. Valderramas Gomes	
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO E A EDUCAÇÃO	57
Taina Pereira; Ademir Damazio	
O ENSINO DE FÍSICA NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	69
Eliéte Zanelato; Gabriel Leandro Revelo; Sônia da Cunha Urt	
IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS DESTINADAS AOS ESCOLARES NOS SERVIÇOS DE SAÚDE: ANTIGAS QUESTÕES AINDA PRESENTES NA ATUALIDADE	80
Jéssica Magalhães Andrade; Cláudia Aparecida Valderramas Gomes	
ELEMENTOS SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO	92
William Casagrande Candiottto; Ademir Damazio	
EDUCAÇÃO, FUTEBOL E COMPETIÇÃO: COMO SE ENSINA E APRENDE OS PRINCÍPIOS E VALORES DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL?	102
Darlan Alves	



CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Carla Marques¹
Miryan Cruz Debiasi²

Resumo: O objetivo deste trabalho foi analisar os diferentes critérios e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores com alunos com deficiência. Para a análise foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas aos professores regentes e segundo professores de uma escola da rede Estadual de um município do Sul de Santa Catarina e duas provas adaptadas. Percebeu-se que os professores apresentam equívocos acerca dos instrumentos e os critérios avaliativos. Inferiu-se que eles buscam fazer adaptações nos instrumentos utilizados com as crianças com deficiência. Entretanto, a falta de clareza em relação aos critérios e instrumentos nem sempre possibilita o uso mais adequado deles. Tal situação se reflete nas atividades avaliativas elaboradas/utilizadas para as crianças, mesmo com adaptações em relação à forma de verificação de aprendizagem dos conteúdos desses alunos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Critérios e instrumentos avaliativos. Alunos com deficiência.

Criteria and evaluation instruments used by teachers in the evaluation process of the learning of students with disabilities

Astract: The objective of this study was to analyze the different evaluation criteria and instruments used by teachers with students with disabilities. For the analysis, a questionnaire with open and closed questions was applied to the teachers regents and second teachers of a school of the State network of a municipality of the South of Santa Catarina and two adapted tests. It was noticed that the teachers present misunderstandings about the instruments and the evaluation criteria. It was inferred that they seek to make adaptations in the instruments used with children with disabilities. However, the lack of clarity regarding the criteria and instruments does not always allow the most appropriate use of them. This situation is reflected in the evaluation activities elaborated / used for the children, even with adaptations regarding the form of verification of learning of the contents of these students.

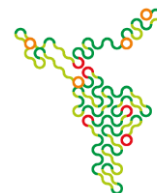
Keywords: Evaluation of learning. Criteria and instruments. Students with disabilities.

Discussões Iniciais

A avaliação é um processo que possibilita verificar avanços, resistências, dificuldades, proporcionando a tomada de decisão para superar as fases da vida humana (LUCKESI, 2011). Isto

¹ Curso de Pedagogia, Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans, Brasil.

² Curso de Pedagogia, Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE, Orleans, Brasil.



levado à realidade escolar torna a reflexão da prática pedagógica do professor essencial, pois possui uma grande influência na realização de mudanças significativas na prática de avaliativa.

Uma das maiores divergências em relação à prática avaliativa diz respeito ao modo de avaliar os estudantes. Nesse aspecto, os instrumentos e os critérios avaliativos são as ferramentas que possibilitarão ao professor operacionalizar a prática avaliativa a partir da proposta de educação e o entendimento de avaliação definidos pela escola, são decorrentes de uma concepção de mundo, escola, aprendizagem e avaliação. Além desses aspectos, outro desafio posto aos professores se refere à avaliação da aprendizagem das pessoas com deficiência.

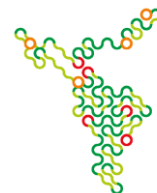
Nesse sentido, a problemática que se apresenta para esse estudo é: que critérios e instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores para acompanhar o processo da aprendizagem de alunos com deficiência? Decorrente dessa problemática surge o seguinte objetivo geral: analisar os diferentes critérios e instrumentos utilizados pelos professores para acompanhar o processo da aprendizagem de alunos com deficiência. Definiu-se como objetivos específicos: verificar o entendimento sobre critérios e instrumentos avaliativos na visão dos professores pesquisados; relacionar o entendimento dos professores em relação à avaliação dos alunos com deficiência e sua prática avaliativa e analisar os instrumentos avaliativos adaptados para os alunos com deficiência.

Crítérios e instrumentos avaliativos

Conforme Depresbiteris (2007) existe uma diversidade de critérios e instrumentos avaliativos que permitem ao professor obter informações e possibilitam ao aluno também se expressar. Pensar em critérios é refletir sobre o que é avaliar. Os critérios devem ser traduzidos em evidências/ indicadores, ou seja, manifestações do aluno pelas quais se possa inferir que ele sabe e entendeu.

Os instrumentos utilizados na prática avaliativa servem para coletar dados e permitem a descrição da realidade a ser avaliada. São técnicas de coleta de dados, possuindo a função de ampliar nossa capacidade de observar a realidade (LUCKESI, 2012). Os instrumentos utilizados tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos educandos e reorientá-los, professor e aluno, da melhor forma possível.

Por isso, utilizam-se testes, questionários com perguntas abertas e fechadas, fichas de observação, redações entre outros instrumentos. Porém, eles não são apropriadamente instrumentos de avaliação, mas sim instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos de avaliação são diferentes



das técnicas de coleta de dados, pois são recursos metodológicos (LUCKESI, 2011). Deste modo os instrumentos para a coleta de dados podem ser todos os já existentes ou os utilizados, assim como podem ser inventados pela pessoa que é responsável pela avaliação. Entretanto, deve-se analisar se estes são adequados aos objetivos propostos e se mostram a característica mínima de contentamento para realização de uma prática avaliativa (LUCKESI, 2005). Por isso, faz-se necessário alguns cuidados como o planejamento e a preparação e definição de métodos para se chegar aos objetivos. A elaboração e organização das questões no instrumento é fundamental para obter dados sobre os conhecimentos assimilados e aprendidos pelos estudantes.

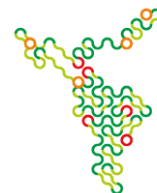
Avaliação da pessoa com deficiência

Se a intenção da educação for a inclusão, certamente a busca é por uma avaliação que permita identificar não apenas os resultados, mas também o processo que o aluno leva até chegar a eles (DESPRESBITERIS, 2007). Rubio (1998) destaca que as pessoas com deficiência precisam, na medida do possível, adquirir conceitos que são usuais dentro do seu entorno cultural, desenvolvendo assim, um estilo de vida tão normal quanto possível, realizando as mesmas atividades cotidianas que as demais pessoas realizam.

Para Assencio (2007), quando se trata de crianças deficientes, é importante compreender que elas têm de ser avaliadas de maneira diferente daquelas que possuem o desenvolvimento escolar “desejado”. Ainda segundo o autor, os métodos e critérios devem ser diferenciados, visando sempre a inclusão do aluno em sala. Também é importante que o aluno tenha oportunidades para demonstrar seu potencial, evidenciando sua aprendizagem, “[...] utilizam-se então as mais diferentes linguagens: escrita, oral, poética, estética, gráfica etc.” (VILLAS BOAS, 2007, p.25).

Por isso, em relação à avaliação das pessoas com deficiência a avaliação pode ser conduzida em um movimento dialético e “isto não significa dizer que a avaliação tenha um caráter menos rígido e menos efetivo. Significa que haja um real compromisso com a construção do conhecimento como o processo de apropriação do trabalho realizado pelos professores e pelo aluno.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 67).

Sendo assim, a avaliação deve ir além dos resultados, sobretudo quando se trata da avaliação das pessoas com deficiência, numa perspectiva inclusiva. Nas palavras de Ramirez (2010, p. 22), o principal objetivo da avaliação inclusiva: “[...] es que todas las políticas y procedimientos de



evaluación deben apoyar y mejorar la inclusión y la participación satisfactoria de todo el alumnado susceptible de exclusión, incluido aquel con necesidades educativas especiales.”

Assim, pode-se definir que o principal objetivo da educação inclusiva é contribuir para que as pessoas com deficiência possam aprender e usufruir da cultura sistematicamente elaborada e que é transmitida pela escola.

Percurso Investigativo da Pesquisa

Para investigar os critérios e instrumentos avaliativos utilizados por professores na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, bem como os instrumentos utilizados nesse processo, optou-se como recorte de pesquisa uma (01) escola pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, situada em um município da região Sul de Santa Catarina.

Para determinar a amostra da pesquisa, foi feito um contato com os professores que atuam no SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) da escola. Como o apoio dessas professoras foi realizado a escolha das turmas a serem investigadas. O critério para a escolha foram duas turmas com alunos com deficiência e auxílio do segundo professor. Assim, a amostra configurou-se em professores que atuam no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os professores regentes da amostra foram um (01) professor de História e um (01) professor de Ciências, por estarem lecionando no momento da entrega do questionário da pesquisa nas salas de aula. Os dois (02) segundos professores a têm formação em Pedagogia.

Para coleta dos dados, definiu-se um questionário contendo duas (02) sendo questões fechadas e uma (01) aberta. Além do questionário, também é objeto de análise duas provas adaptadas que foram aplicadas aos alunos com deficiência do 5º e 9º ano. A cópia destes instrumentos avaliativos (provas) foi cedida com autorização dos segundos professores e eram de disciplinas diferentes dos professores regentes que fizeram parte da amostra da pesquisa (professor de História e professor de Ciências). As provas adaptadas são referentes às disciplinas de Inglês (5º ano) e Ciências (9º ano) e foram aplicadas no primeiro semestre de 2017. Cabe salientar que houve troca de professor da disciplina de Ciências no segundo semestre letivo. Deste modo, a prova de Ciências analisada neste trabalho não foi elaborada pelo mesmo professor que respondeu ao questionário da pesquisa. Para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, os professores foram intitulados de: a) professor 01 e 02 (professor regente), b) professores 03 e 04 (segundo professor).



A prática avaliativa dos professores

Para melhor apresentação dos resultados, as questões do questionário serão apresentadas em forma de quadros. A análise das questões será feita em unidade logo na sequência da apresentação dos resultados.

O quadro um (01) está relacionado à questão da pesquisa que versa sobre o entendimento do professor a respeito do que são critérios avaliativos. É importante destacar que os professores poderiam escolher mais de uma alternativa para responder ao questionamento. Os professores 01 e 02 assinalaram o item “critérios devem ser evidências ou indicadores da avaliação”; um (01) deles assinalou também a alternativa “critério é uma medida de verificação da aprendizagem.”; um (01) desses professores assinalou a alternativa “são padrões e termos utilizados para designar como deve acontecer a avaliação”. Em relação aos professores 03 e 04, um (01) deles escolheu a alternativa “critérios devem ser evidências ou indicadores da avaliação”; um (01) professor assinalou a alternativa “critério é uma medida de verificação da aprendizagem”; um (01) professor assinalou a alternativa “são padrões e termos utilizados para designar como deve acontecer a avaliação”.

Quadro 01 – Questionamento sobre os critérios avaliativos

O que são critérios avaliativos?	Professor Regente	Segundo Professor
Critérios devem ser evidências ou indicadores da avaliação	02	01
Critério é uma medida de verificação da aprendizagem	01	01
Por meio dos critérios não se pode identificar o que se deseja alcançar;	-	-
São padrões e termos utilizados para designar como deve acontecer a avaliação	01	01

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O quadro dois (02) apresenta os dados relativos à questão sobre o entendimento dos professores em relação aos instrumentos avaliativos. Os professores 01 e 02 assinalaram a alternativa “prova”; ambos também assinalaram a alternativa “questionários com perguntas abertas e fechadas”; foi assinalado por um (01) desses professores a alternativa “os instrumentos de coleta de dados para uma avaliação podem ser apenas os existentes”; e ambos assinalaram a opção “redações”.



Os professores 03 e 04 assinalaram o item “prova”; um (01) desses professores assinalou “questionários com perguntas abertas e fechadas”; e um (01) desses assinalou “redações”.

Quadro 02 – Questão sobre os instrumentos avaliativos

O que são instrumentos avaliativos?	Professor 01 e 02	Professor 03 e 04
Prova	02	02
Questionários com perguntas abertas e fechadas	02	01
Os instrumentos de coleta de dados para uma avaliação podem ser apenas os existentes	01	-
Redações	02	01

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

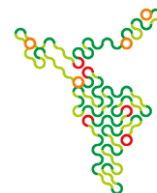
Em relação ao quadro um (01), critérios avaliativos, os dados sugerem que os professores têm entendimentos distintos ou não muito claros sobre o que são os critérios avaliativos. Despresbiteris (2007, p. 100) salienta que: “os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos [...]”.

Luckesi (2012, p.441) diz que “No cotidiano escolar, infelizmente, por muitas vezes, os educadores tomam dados aleatórios e irrelevantes como se fossem essenciais e relevantes [...]”. Estes equívocos produzem alteração nos resultados que pretendem ser alcançados na avaliação da aprendizagem, mesmo que os critérios sejam pré-estabelecidos pelo professor.

A compreensão dos critérios avaliativos é extremamente importante, pois eles são a referência de análise da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido é preciso observar não apenas no resultado, mas também todo processo de aprendizagem.

O quadro dois (02) representa as respostas obtidas pelos professores em relação aos instrumentos avaliativos. No questionário apresentado, uma das alternativas da questão era falsa, não se referia a instrumentos avaliativos. Entretanto, um dos professores assinalou esta alternativa. Tal situação sugere que os professores ainda possuem entendimentos distintos ou confusos em relação ao que sejam os instrumentos avaliativos.

Para Luckesi (2005), estes instrumentos têm a função de ampliar a capacidade de observar a realidade, pois amplia a capacidade de observação do avaliador. Nesse sentido, todos os instrumentos podem ser utilizados. O que é preciso observar é se eles são adequados aos objetivos propostos e se



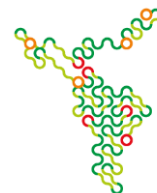
são satisfatórios para coletar os dados para a avaliação. Portanto, todos os instrumentos são úteis, desde que o professor adeque aos objetivos pré-estabelecidos no planejamento da atividade avaliativa.

A pergunta aberta se referia à maneira com que os professores realizam a avaliação dos alunos com deficiência e serão apresentados na sequência: a) Professor 01: “sempre com a ajuda e parceria do professor auxiliar (dois, bilíngue, outros). Analiso a linguagem oral e escrita, suas atividades, interação, etc.”; b) Professor 02: “cada aluno com deficiência tem um modo de ser avaliado”; c) Professor 03: “dependendo da deficiência, fizemos avaliações adaptadas de acordo com a capacidade do aluno. Expondo questões simples, de fácil entendimento para que ele possa expressar ali seus conhecimentos aprendidos”; d) Professor 04: “De acordo com o nível planejado para suas limitações de aprendizagens. Os conteúdos são adaptados ou reduzidos de acordo com a necessidade educacional dos educando e de acordo com as adaptações curriculares sugeridas pelo MEC – Ministério da Educação e PPP – Projeto Político Pedagógico da escola”.

Nessa questão pode-se observar que os professores regentes sempre recebem auxílio do segundo professor, adaptando as atividades ou avaliações ao nível de aprendizagem do aluno. Para Assencio (2007), quando se trata de criança com deficiência, deve-se primeiro conhecer o aluno. Com isso, é possível fazer atividades avaliativas que melhor possibilitem verificar o nível de aprendizagem do aluno.

Em relação às crianças com deficiência e o papel da escola, a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (SANTA CATARINA, 1998, p. 66) enfatiza que “a escola ao promover a apropriação e produção de conhecimentos, propicia interações sociais, uma vez que nada garante que elas se dêem espontaneamente [...]”. Ainda de acordo com este documento, o professor tem um papel fundamental de tornar as interações sociais um processo formativo e construtivo de um novo saber. Magalhães ([2016]) diz que às crianças com necessidades especiais é preciso alternativas que sejam capazes de validar a avaliação como algo investigativo e participativo para melhor intervir no processo de aprendizagem.

A PCSC (SANTA CATARINA, 1998) indica que, por serem portadores de necessidades especiais, muitas vezes há um pensamento de que essas pessoas são incapazes de adquirirem o conhecimento. Em oposição a essa ideia, a escola, na perspectiva adotada pela PCSC, adquire um papel fundamental de contribuir significativamente para a aquisição desses conhecimentos e valores, possibilitando ao aluno a oportunidade de se envolver, opondo-se às opiniões, expondo ideias,

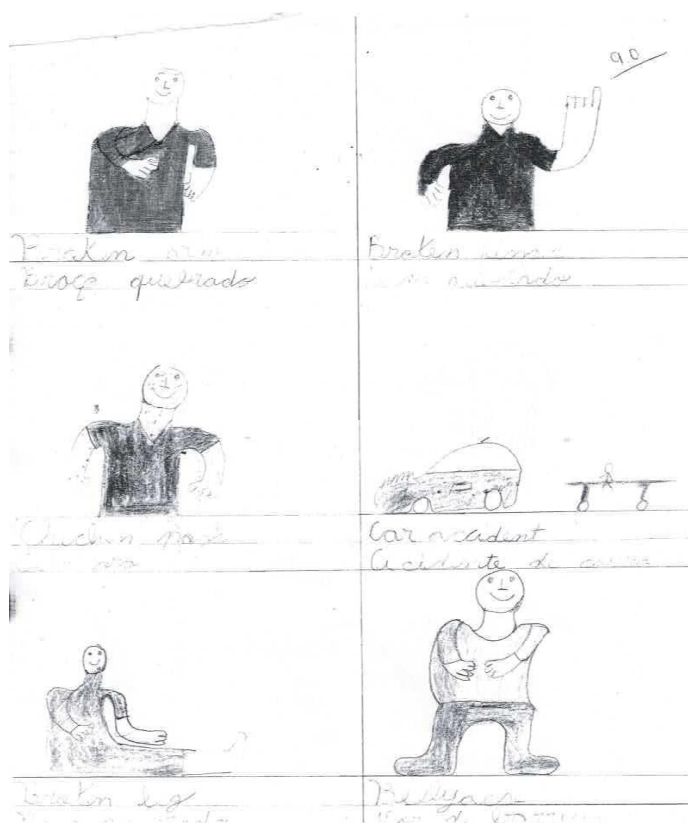
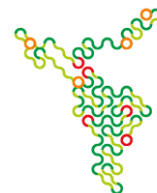


ouvindo e até mesmo ajudando no que for necessário e do seu alcance. Nesse sentido, os estudos de Vigotski acerca da zona de desenvolvimento proximal (perspectiva teórica adota pela PCSC) dão importantes contribuições. Os estudos desse autor, desenvolvidos com crianças com deficiência, indicam que “[...] hay que plantear y comprender el problema de la defectología como un problema social, el defecto como fenómeno natural o físico, sino, esencialmente, social.” (SHUARE, 1990, p. 72). Por isso, o desenvolvimento da criança não deve considerar a parte já formada, desenvolvida, mas levar em conta aquilo que o aluno precisa de ajuda, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal que “[...] está definida por lo que el niño puede realizar em colaboración, bajo la dirección y com ayuda de otro.” (SHUARE, 1990, p. 75). O autor destaca o papel fundamental do adulto na atuação da zona de desenvolvimento proximal para o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança, que “[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 244). Inserir o aluno no processo do conhecimento historicamente elaborado significa um importante passo no seu desenvolvimento, pois promove uma interação com o meio social.

Também faz parte desse estudo a análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores com os alunos com deficiência. Os instrumentos disponibilizados pelos professores são duas provas que foram adaptadas pelos segundos professores dos alunos com deficiência do 5º e 9º ano da escola pesquisada. Por se tratar de uma cópia das provas originais, não foi possível identificar algumas informações nos instrumentos como consigna da questão (prova da Figura 01) e peso de cada questão (prova da Figura 01 e 02). Para manter o anonimato da instituição pesquisada, optou-se por suprimir o cabeçalho das provas na apresentação dos resultados.

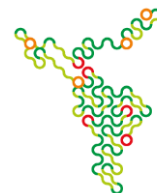
A prova adaptada da Figura 01 é a utilizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Inglês. A atividade avaliativa apresentada na sequência (Figura 02) também é uma prova adaptada, referente à turma do 9º ano na disciplina de Ciências. A discussão dos resultados será feita conjuntamente na sequência.

Figura 01: Avaliação adaptada 01 – turma do 5º ano



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Figura 02: Avaliação adaptada 02 – 9º ano



Ligações químicas

LIGAÇÃO IÔNICA: é a ligação dos **METAIS** com os **NÃO METAIS**.
Na ligação IÔNICA, quem tem menos elétrons na última camada, vai doar...

LIGAÇÃO COVALENTE: é a ligação de **NÃO METAL** com **HIDROGÊNIO** e **NÃO METAL** com **METAL**, nesta ligação, ninguém ganha nem perde elétrons, os elementos compartilham.

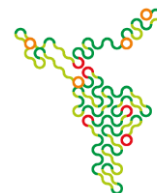
1) Marque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas

- () A ligação iônica é a ligação do hidrogênio com os metais.
- () Para ser iônica, a ligação química precisa ser de metal com não metal.
- () Em uma ligação iônica, quem tem menos elétrons na última camada, vai doar para o elemento que tem mais.
- () Na ligação iônica, quem tem mais elétrons na última camada vai doar.
- () A ligação Covalente, acontece entre Não Metal com Hidrogênio.
- () A ligação Covalente, ocorre entre Não Metal com Metal
- () A ligação entre o Oxigênio e o Ferro é Covalente.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A prova adaptada do 5º ano foi organizada para que a criança se expresse por meio de desenhos e escreva, em português, o significado do desenho (a prova é da disciplina de Inglês). Não fica claro quais são os critérios avaliativos, pois, no documento, não consta o enunciado da questão. Aparentemente, a prova se constitui nessa única questão. Nesse sentido, o aluno tem poucas oportunidades de mostrar seu processo de aprendizagem, uma vez que a única forma de ele expressar-se seria por meio de um desenho. Assim, questiona-se: o que será avaliado? Qual o critério de correção? Qual o valor de cada resposta a ser dada pela criança? Nesse sentido, pode-se retomar a resposta do professor 03, dada no questionamento sobre a maneira como eles realizam a avaliação dos alunos com deficiência. Segundo este professor, as questões são simples e de fácil entendimento, de acordo com a capacidade do aluno. É sabido que para os alunos deficientes a avaliação precisa ser adaptada. Entretanto, isso não quer dizer que os conteúdos tenham que ser diferenciados, mas, sim, apresentados de uma forma que seja possível, ao estudante, mostrar seu aprendizado.

A avaliação do 9º ano (disciplina de Ciências) possui apenas uma questão com algumas alternativas relacionadas ao conteúdo. Pressupõe-se que essa única questão valia nota de zero (0) a dez (10), uma vez que também não indica o valor da questão e consequentemente de cada alternativa. O tipo de questão elaborada se refere a assinalar, dentre as alternativas, as verdadeiras e as falsas.



Nesse sentido, o aluno tem poucas oportunidades de mostrar seu processo de aprendizagem daqueles conteúdos, uma vez que, a única forma dele expressar-se seria por meio de uma questão objetiva. Em outras palavras, aquelas em que não há possibilidade de respostas dissertativas.

No processo de sistematização dos dados da pesquisa, ao articular algumas respostas dadas pelos professores regentes no questionário com as observações das provas aplicadas aos estudantes com deficiência pode-se inferir que: a) os professores precisam do segundo professor para elaborar a avaliação no nível de aprendizagem que o aluno se encontra; b) quem elabora as provas adaptadas são os segundos professores; c) ao analisar as provas elaboradas pelos segundos professores e aplicadas a estes estudantes estas nem sempre conseguem dar conta de toda a especificidade necessária para verificar a aprendizagem desses estudantes. Tal situação sugere que estes professores confundem o que são critérios e instrumentos avaliativos e como estes elementos devem ser utilizados na prática avaliativa, especificamente neste caso, em se tratando de avaliação de crianças com deficiência.

A inclusão no ambiente escolar dos alunos com deficiência é um desafio cada vez mais complexo para gestores, professores e toda a comunidade educativa. As adaptações perpassam desde questões pedagógicas até as de infraestrutura. Neste sentido, a disposição do espaço físico e a disposição do mobiliário, a sistematização dos grupos de trabalho, a organização das atividades de ensino aprendizagem e os recursos materiais e humanos devem ser oportunos à participação dos alunos e ao desenvolvimento de suas capacidades.

Palavras Finais

O presente artigo analisou os critérios e instrumentos avaliativos utilizados por professores no processo de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência de uma escola do Sul de Santa Catarina. Percebeu-se que os professores regentes confundem alguns conceitos em relação aos critérios e instrumentos avaliativos utilizados com crianças deficientes. Um critério ou instrumento de avaliação torna-se complexo diante da singularidade humana, pois devem ser avaliados os aspectos do desenvolvimento que abrangem questões físicas, psicológicas e cognitivas.

Em relação as avaliações adaptadas e disponibilizadas pelo segundo professor, é possível perceber que o modo de organização destes instrumentos não possibilita com que o aluno expresse



sua aprendizagem de diferentes maneiras. Não fica claro a solicitação que o aluno deve realizar na atividade e também não são apresentados os critérios para correção.

Ao final deste trabalho alguns questionamentos ainda permanecem: os professores titulares se envolvem de maneira contínua na avaliação dos alunos com deficiência? Essa atividade é responsabilidade exclusiva do segundo professor na prática cotidiana escolar? Acredita-se que seria interessante observar *in loco* a prática pedagógica desses professores, bem como do segundo professor para verificar a coerência/incoerência entre a realização de suas práticas e como ocorrem as atividades avaliativas com os alunos com deficiência.

Referências

ASSENCIO, Vicente. Dificuldades de Aprendizagem, Avaliação e Aprovação. Que Critérios darão conta destes Dilemas? In: AFONSO, Marcos Muniz Mello et al. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007. p. 247-255.

BOAS, Benigna Villas. Avaliação por meio de Portfólios. In: AFONSO, Marcos Muniz Mello et al. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007. p. 23-31.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de Avaliação Reflexões sobre seu Significado. In: AFONSO, Marcos Muniz Mello [et al]. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007, p, 95-102.

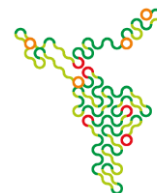
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 431-451.

MAGALHÃES, Adriana Feijão de Sousa. Práticas avaliativas numa perspectiva inclusiva. IN: VII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Maranhão. **Anais eletrônicos...** Maranhão, 2016, v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/884d79963bd8bc0ae9b13a1aa71add73.pdf>> Acesso: 20 de out. 2017.

RAMÍRES, Teresa Gonzáles. Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. Florianópolis – SC. **Revista Educação, Artes e Inclusão** v. 01, ano 03 - 2010 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Gonzalez-Ramirez/publication/277226498_EVALUACION_INCLUSIVA_Y_CALIDAD_EDUCATIVA_CONCRECIONES_CONCEPTUALES_Y_METODOLOGICAS/links/58ac5de9a6fdccd53db8b793/EVALUACION-INCLUSIVA-Y-CALIDAD-EDUCATIVA-CONCRECIONES-CONCEPTUALES-Y-METODOLOGICAS.pdf> Acesso: 17 de out. 2017.



RUBIO, Claudia Grau. **Educación especial:** de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro, 1998.

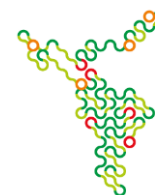
SANTA CATARINA; Secretária de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscú: Progreso, 1990.

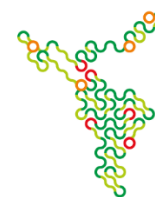
VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM OLHAR PARA AS CONTRADIÇÕES E COERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Fátima Beatriz Laurindo¹
Vania Vitorio²
Vidalcir Ortigara³

Resumo: O estudo tem como tema a Educação Física segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina. O objetivo é analisar, com referencia na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), as bases teóricas metodológicas da Educação Física. A pesquisa é bibliográfica com abordagem qualitativa. A Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica (2014), esta orientada á luz dos pressupostos teóricos da teoria Histórico-cultural e da teoria da atividade. Neste sentido buscamos neste estudo a compreensão, o esclarecimento e as possíveis coerências ou contradições explicitadas na área da Educação Física escolar. Concluimos que o documento apresenta contradições e coerências em sua relação com a Educação física com certo ecletismo e justaposição de teorias pedagógicas antagônicas. A Proposta Curricular de Santa Catarina aponta uma direção e é importantíssima para a educação catarinense, entretanto deixa lacunas no conceito e aprofundamento das bases que se utiliza o que permite aos envolvidos uma compreensão fragmentada e insuficiente para a práxis na perspectiva histórico-cultural e teoria da atividade.

Palavras-chave: Educação Física. Histórico Cultural.

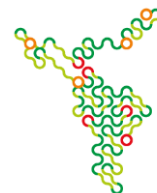
CURRICULAR PROPOSAL OF SANTA CATARINA: A LOOK AT CONTRADICTIONS AND COHERENCE IN PHYSICAL EDUCATION.

Astract: The study has the theme Physical Education according to the Curricular Proposal of Santa Catarina. The objective is to analyze, with reference in the Curricular Proposal of Santa Catarina (2014), the theoretical bases of Physical Education. The research is bibliographical with a qualitative approach. The Curricular Proposal of Santa Catarina: Integral Training in Basic Education (2014), is oriented in light of the theoretical assumptions of Historical-cultural theory and activity theory. In this sense, we seek in this study the understanding, the clarification and the possible coherences or explicit contradictions in the area of Physical School Education. We conclude that the document presents contradictions and coherences in its relationship with physical education with a certain

¹ Graduada na Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC), Brasil.

² Professora da Rede Estadual de Ensino e da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma(SC), Brasil.

³ Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma(SC), Brasil.



eclecticism and juxtaposition of antagonistic pedagogical theories. The Curricular Proposal of Santa Catarina indicates a direction and is very important for Santa Catarina's education, but leaves gaps in the concept and deepening of the bases that are used, which allows the participants a fragmented and insufficient understanding for praxis in the historical-cultural perspective and the theory of activity.

Keywords: Physical Education. Historical Cultural.

Este estudo busca a compreensão, esclarecimento e as possíveis coerências e contradições expressas nas bases teóricas da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e as suas relações com a Educação Física escolar.

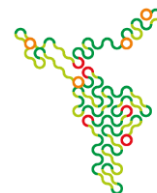
Estabelecemos como **objetivo** analisar as bases teórico metodológicas da Educação Física tendo como referencia a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). A pesquisa bibliográfica que conforme Fonseca (2002, p.32), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”.

A Abordagem da pesquisa é qualitativa na qual “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Para a análise da proposta, nos propusemos a melhor compreender a teoria da aprendizagem Histórico-cultural e teoria da atividade, perspectivas estas presentes no documento que, definem uma matriz teórica para a organização do ensino por parte do professor, neste caso, de Educação Física na Educação Básica no estado de Santa Catarina.

Proposta Curricular(2014) e suas as bases teóricas

A Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica (2014), esta orientada á luz dos pressupostos teóricos da teoria Histórico-cultural e da teoria da atividade. Ambas as teorias estão presentes nas diferentes versões e documentos da Proposta curricular do estado de Santa Catarina 1991, 1998b, 2005. Porém estudos apontam que somente a teoria Histórico-cultural esta presente no documento desde a sua gênese, de forma mais esclarecida. A teoria da atividade embora para Santa Catarina (2014) esteja presente nas versões anteriores, não há esclarecimentos sobre seus fundamentos.



A Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica (2014), entende que a formação integral do sujeito proporciona maiores possibilidades de criação e transformação da sociedade, pois amplia a sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. Sendo assim, a formação integral¹ parte das experiências humanas, e a escolarização ocupa lugar ao centro.

Vale lembrar que a educação integral embora tenha parte central na educação escolar, não é o único espaço para tal. Santa Catarina (2014, p.25) ressalta que “o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura” são setores externos aos muros da escola e os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores. Logo, o documento tenta (re)configurar a escola e o currículo escolar para que possa ocorrer a materialização dessa formação.

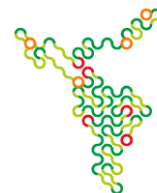
Nesse sentido, Santa Catarina (2014, p.26) esclarece que a educação integral é “uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade.”

Segundo a Proposta, o conhecimento é o artefato humano constitutivo das relações dos sujeitos com o mundo e com a natureza, sendo um conjunto de apropriações necessárias. Por isso, quando tomamos a educação em uma perspectiva Histórico-cultural, segundo Santa Catarina (2014, p.26), “torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.”

Segundo Santa Catarina (2014), a formação integral busca um currículo que conecte a realidade do sujeito, porque é nas experiências nas quais o sujeito se envolve que os conhecimentos estão integrados.

Desde o nascimento a criança está em contato com os adultos, que compartilham com ela seu cotidiano, como fazer as coisas, o que dizer, e o que pensar, integrando a elas significados históricos. Por isso, Vigotski (2003) pontua que o desenvolvimento do pensamento ocorre do socializado para o individual em uma lógica dialética. As interpretações das ações da criança tem um significado no sistema comportamental do grupo em que ela pertence. Nesse movimento as reações naturais de

¹ Cabe aqui ressaltar que no documento de 2014, formação integral e educação integral, são distintas. “A educação formal, com a adjetivação “integral”, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola.” (SANTA CATARINA, 2014, p.25) Entendendo que a educação integral ocorre somente na escola, excluindo outros espaços. Para Davidov (1988) a escola é o espaço para a sistematização do conhecimento, não excluindo as formas de conhecimento externa a ela.



resposta ao estímulo do meio, se juntam com os processos culturais organizados e vão se transformando em características humanas.

As propostas pedagógicas nas escolas organizadas nessa perspectiva de educação integral, segundo Santa Catarina (2014), devem ultrapassar a fronteira dos conhecimentos e saberes, organizando seu projeto em alguns arranjos/movimentos curriculares mais integradores, pois eles contribuem significativamente para a superação dos processos pedagógicos fragmentados e contribuem na formação mais completa dos sujeitos, pois uma articulação das diferentes áreas do conhecimento² possibilita uma organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos, não significando a perda da identidade ou das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes.

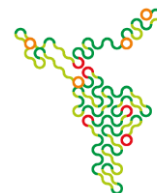
Entretanto, considerando estes aspectos abordados pela Proposta, para que o processo de aprendizagem desenvolva no aluno suas funções psicológicas superiores – finalidade da perspectiva Histórico-cultural - é necessário organizar um ensino que coloque o aluno em atividade de estudo.

A atividade de estudo conforme Santa Catarina (2014, p.39) pela teoria da atividade inicia-se nos anos iniciais do ensino fundamental e desenvolve nos sujeitos “a consciência, o ato criador e o pensamento teórico, como também as capacidades correspondentes – reflexão, análise e planificação mental.”, sendo por meio dessa atividade que os sujeitos vão assimilando os conteúdos e as formas sociais.

Para Davidov (1988, p.165) a atividade de estudo dos alunos, esta relacionada com o “procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.” O procedimento de ascensão do abstrato ao concreto consiste conforme Davidov (1988, p. 143), “em elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir omnilateralmente o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência.” Do abstrato chegamos ao concreto a fim de conhecer a sua essência, porém existe uma relação dialética nesse processo.

Neste sentido, a formação integral apontada na Proposta não deixa claro este movimento, pois toma por base essencialmente a articulação das áreas de conhecimento, que sozinhas não dão conta deste processo, embora sem elas ele fique dificultado.

² Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.



Dentro da formação integral está a diversidade como princípio formativo na Proposta Curricular, relacionada com o interesse dos grupos humanos, como por exemplo, as pessoas que lutam pelos direitos humanos, a valorização as diferenças como étnicas e culturais. Cabe esclarecer que a proposta não aponta a necessidade da mudança na forma de organização social - capital, para que o propósito da diminuição da desigualdade seja atingido. Ela trata a desigualdade como aspecto específico, buscando ações externas, desconsiderando o geral, causador do surgimento da exclusão social, a sociedade capitalista. Também não explicita a relação do desenvolvimento do pensamento teórico no aluno com a compreensão da totalidade dessas relações que se refletem na diversidade.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina, (2014) estão em discussão as especificidades:

Educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola.

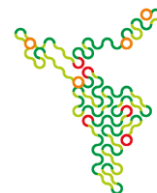
Esta discussão precisa de compreensão da formação humana na totalidade, para ações escolares que possam compreender e intervir na organização social vigente.

Infelizmente, frente ao modelo de sociedade posto, a discussão sobre diversidade como particularidade é necessária, e se explicita na Proposta sob a pena de ser negada. Nesta condição, a proposta se adequa à diversidade ao invés de refletir sobre a sociedade que a produz. É necessário entender que ao tratar a diversidade nesta perspectiva se reconhece que o diferente precisa ser tratado de forma diferente, o que acaba gerando subgrupos sociais, causando distinção ao invés de se utilizar de estratégias críticas que problematizem a sociedade capitalista e excludente.

Vivendo em grupos de seres humanos há necessidade de interação. Para Santa Catarina (2014), o homem constituiu historicamente características humanas por meio da hominização. A linguagem desenvolve as funções psíquicas superiores, estruturando a consciência humana.

Os estudos do soviético Leontiev são voltados a compreender a gênese da estrutura psicológica da consciência humana. Leontiev (1978) diz que o homem nasce apenas como parte da espécie homem, e que somente no seu processo de humanização ele evolui biologicamente e desenvolve suas características que o constituem como homem humano.

A consciência segundo Longarezzi e Franco (2013) passou por muitas transformações ao longo do tempo, governadas pelas atividades. Logo, existe uma relação dialética entre consciência e



atividade. Sendo a consciência constituída socialmente, estudá-la exige estudar as relações de vida do homem, as suas condições sociais históricas.

Para Santa Catarina (2014) é a mediação que permite que as gerações anteriores assegurem o conhecimento e as tradições culturais às novas gerações. Para Vigotski (2010) o desenvolvimento é o processo de internalização que se inicia nas relações sociais, entre adultos e crianças, ou seja, tudo que o sujeito aprende com outro sujeito é elaborado transformando seu modo de pensar e agir, o que consequentemente leva os processos de desenvolvimento se tornar transformações dos processos de aprendizado. Por isso a importância da figura do mediador.

O papel da escolarização nesse processo se dá na distinção do conhecimento, o produzido na escola e o da vida cotidiana. Para Cruz e Fontana (1997) o conhecimento científico embora sistematizado, também é reelaborado pela criança durante uma fase do processo de escolarização, quando se estabelece uma nova relação cognitiva. Sem que ela perceba as relações com o dia a dia são feitas e os conhecimentos vão sendo produzidos entrelaçados as emoções no ritmo da própria vida. Na escola, essa condição se modifica porque ali as relações são intencionalmente planejadas. A criança é levada a raciocinar juntamente com a professora seguindo uma lógica que já está elaborada.

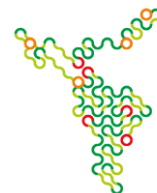
É preciso considerar conforme Santa Catarina (2014) o desenvolvimento iminente dos sujeitos envolvidos no processo de organização das atividades organizadas pelo mediador. A aprendizagem e o desenvolvimento estão unidos tão perfeitamente que se confundem um com outro.

A Educação Física na Proposta Curricular de Santa Catarina

A Proposta Curricular tem suas bases teóricas pautadas na teoria Histórico-cultural inserida pelos textos de Gramsci e Vigotski³ fundamentado pelo materialismo-histórico e dialético de Marx. “O homem é um ser social, portanto inserido nas relações sociais. Neste contexto, a Educação Física, co-responsável no processo educativo, tem como princípio, despertar a consciência do movimento, enquanto comunicação, interação nas relações das classes sociais e suas transformações.”(SANTA CATARINA 1991, p.69).

Para Santa Catarina (2014) o objeto de estudo da Educação Física é a *Cultura Corporal de Movimento*, justificada em articulação com a arte, no plano da cultura e da história, mas preocupada com a dimensão corporal.

³ Gramsci, Vigotski e Marx foram autores que só passaram a ser discutidos no Brasil após o período de ditadura militar.



A cultura corporal de movimento, para Proposta é entendida como um conjunto de práticas corporais que tem referência na linguagem corporal. Não qualquer prática corporal, mas os jogos, esportes, danças, lutas, ginástica e outras práticas de caráter ludo-motriz, ou seja, as práticas que foram sistematizadas historicamente a partir da atividade dos sujeitos e que se constituíram como uma dimensão da cultura.

A teoria de aprendizagem Histórico-cultural, fundamenta a pedagogia de educação Histórico-crítica de Saviani, e a proposta de educação física crítico superadora do Coletivo de Autores, na qual o objeto de estudo da educação física é a *cultura corporal*.

O termo cultura corporal é tratado no Coletivo de Autores (1992, p.50) como objeto de estudo da educação física que compreende: “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.”.

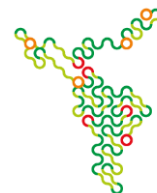
A diferença entre a cultura corporal de movimento e a cultura corporal está no seu núcleo. A cultura corporal, objeto de estudo da educação física na proposta crítico superadora, tem como base o materialismo histórico e dialético de Marx. Já a cultura de movimento é de base fenomenológica. A cultura corporal de movimento apresentada na Proposta tenta fundir as duas concepções.

O idealismo no termo cultura corporal de movimento segundo Frizzo (2013, p.198)

Dizem respeito à desconexão com a realidade concreta, na medida em que tratam de signos, sentidos e significados que são externalizados à atividade prática objetivada ou são subjetivamente idealizados num sentido de linguagem através do movimento e não da atividade que a produz e a transforma. De um sujeito que se comunica, mas que não estabelece relações históricas e concretas às suas indagações dotadas de sentido individualizados.

Na cultura corporal de movimento Santa Catarina (2014, p.105) esclarece que uma “dimensão relevante a ser considerada para pensar a Educação Física, é a importância atribuída às competições esportivas escolares, as quais, na maior parte das vezes, estão comprometidas com a lógica do rendimento.” A afirmação do esporte (formal) na escola, acaba se sobrepondo ao esporte da escola, que é instantaneamente influenciado pelas competições escolares, que em sua maioria colaboram com a lógica do rendimento não levando em consideração as singularidades dos sujeitos.

As aulas de Educação Física não são espaços para o treinamento de equipes esportivas, porém conforme Santa Catarina (2014) deve-se pensar espaços para essas singularidades, espaços esses que



incluam os sujeitos que optarem por realizar tais práticas, respeitando as possibilidades de desempenho dos diferentes sujeitos na aula de Educação Física escolar. Assim, não significa que se deve negar a competição no nível escolar, mas sim escolher lugares específicos para o aprimoramento.

Estas relações expressas na Proposta sobre o esporte são reflexo do modelo de sociedade dividido por classes pautadas pelo capitalismo. A forma de reconhecer esses dados da realidade se concentra no ensino que considere o pensamento teórico do aluno – central desenvolvimento das funções psicológicas superiores – não citado nas discussões da Proposta para educação física.

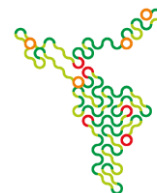
Para o Coletivo de Autores (1992), o esporte é um dos temas da cultura corporal que devem ser tratados na escola seguindo uma lógica dialética materialista. As atividades desenvolvidas envolvendo esse tema, devem estabelecer um sentido pessoal para o aluno, que nem sempre coincidem com as significações sociais propostas pela atividade do professor.

Para Santa Catarina (2014), a identidade pedagógica da Educação Física está reunida entre o pensar, o fazer e o sentir corporalmente, por isso ela não pode ser reduzida apenas a uma reflexão teórica das práticas corporais. A prática pedagógica se sobrepõe a teoria, logo passa a ser a base da linguagem corporal, para somente a partir dela, ocorrer a construção das reflexões teóricas.

O ecletismo nas considerações do objeto de estudo da educação física se reflete na afirmação acima, pois a teoria e prática são dialéticas. O conhecimento se dá da prática para teoria e da teoria para prática sem sobrepor uma a outra. O Coletivo de Autores (1992) reconhece que na escola, quando as aulas de Educação Física forem organizadas na crítica superadora, o esporte deve ser tratado de maneira que seja evidenciado os sentidos e os significados dos valores que estão postos, as normas dentro do contexto sócio-histórico, não desconsiderando o domínio dos elementos técnicos e táticos, mas não colocando-os como exclusivos e únicos conteúdos de aprendizagem.

Para sair dessas práticas hegemônicas, de concorrência, rendimento, a proposta da Educação Física deve se aproximar das propostas críticas, que se pautam na teoria histórico cultural, que leve o aluno a questionar as relações de poder, o domínio de classes através do conhecimento sistematizado pela escola.

A sistematização do conhecimento escolar deve desenvolver no aluno a capacidade de pensar. Na educação física esta pretensão vai subsidiar a seleção e a sistematização do conteúdo no qual faz com o aluno desenvolva as funções psicológicas superiores oferecendo condições para que ele possa



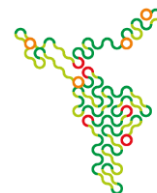
refletir sobre a sociedade posta e nela intervir. É importante que a Educação Física desenvolva no aluno, a percepção de sua construção enquanto ser histórico, que produz e é produzido culturalmente. Para tal, a proposta crítico superadora se reporta ao princípio da organização e sistematização do conhecimento⁴. Neste a Provisoriedade do conhecimento produzido historicamente, em movimento, característica da perspectiva dialética, objetiva que os alunos entendam que os conhecimentos atuais passaram por transformações. E que é por meio do estudo que nós produzimos conhecimento espiralando as referências do pensamento e tomando consciência que o conhecimento é provisório. O confronto e contraposição dos saberes são importantes nessa lógica, pois confronta os conhecimentos que são dados da realidade do aluno, senso comum, com outros conhecimentos produzidos historicamente, científicos. É neste movimento dialético, que a proposta crítico superadora trata o conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A teoria da atividade na Proposta Curricular de Santa Catarina tem relação na educação física com a organização dos temas da cultura corporal na apropriação de conceitos teóricos – atividade de estudo. Estes são essenciais para o aluno desenvolver as funções psíquicas superiores. Entretanto, a teoria da atividade na Educação Física manifestada pela atividade de estudo é bastante recente e ainda está incipiente e não aparece como possibilidade na Proposta Curricular na Educação Física.

Na perspectiva da cultura corporal de movimento, Santa Catarina (2014) também destaca a presença dos jogos virtuais, pois essas novas tecnologias impactam no cotidiano escolar, exigindo novos olhares para a Educação Física. Nesse cenário o documento entende que acontece uma desvalorização da relação do sujeito com o seu corpo. Cabe enfatizar que o documento aponta os jogos virtuais como recurso metodológico nas aulas de educação física e não como conhecimento a ser apreendido. Porém de forma simultânea ao ensino de outra prática corporal, o professor pode apresentar os jogos eletrônicos como um meio que problematize tal prática, e até realizar discussões críticas sobre a importância desses jogos para a cultura contemporânea.

Ainda como conteúdos da educação física Santa Catarina (2014) destaca que é importante tematizar criticamente conceitos como corpo e saúde que pelo apelo ordenado moralmente pelas

⁴ Coletivo de Autores (1992) aponta como princípios de seleção: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, e adequação as capacidades sócio-cognoscitivas do aluno; Organização e sistematização: confronto e contraposição dos saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento, provisoriedade do conhecimento. Ver páginas 30 a 34, Coletivo de Autores (1992).



mídias acontece por meio de uma constante busca pelo corpo perfeito. Não distinguindo claramente na Proposta Curricular a intervenção pedagógica neste sentido.

Cabe então à aula discutir sobre esses discursos impregnados na disciplina de Educação Física por meio da simultaneidade dos conteúdos que:

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, /explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente (COLETIVO DE AUTORES 1992, p.32)

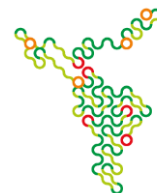
Ou seja, a saúde não deve ser vista como um conteúdo, mas sim, como um debate a ser esclarecido nas aulas de educação física, por meio dos seus conteúdos.

Para Santa Catarina (2014, p.105) “A aula de Educação Física escolar tem importante papel na formação para o lazer, recreação e a brincadeira.” Entendendo que o documento compreende lazer como o tempo do não trabalho remunerado, ele aponta que com a modernidade as ofertas de lazer se industrializaram, as escolhas para a prática do lazer se resumem em escolhas para o consumo o que logicamente deixa de ser parte da formação humana e passa a ser para a formação para o mundo do trabalho. Os educandos então, conforme o documento, devem discutir sobre as práticas do lazer contemporâneas, para além das vinculadas aos mercados culturais, pois as práticas de lazer devem ser garantidas pelo Estado, e não vinculadas somente a iniciativa privada, embora o que está ocorrendo é a diminuição dos espaços públicos e o aumento da oferta privada, cabendo também a aula discutir sobre esse assunto: a possibilidade de acesso ao lazer.

Nesse aspecto a Proposta faz uma aproximação das reflexões da Educação Física relacionada à organização social, e entende que “o objetivo desse componente é promover a apropriação crítica das práticas constitutivas dessa dimensão da cultura da forma mais ampla possível.”. (SANTA CATARINA, 2014, p.108)

Essas práticas críticas da cultura corporal de movimento, apresentadas no documento devem ser abordadas tanto no saber-fazer, quanto no saber teórico, com o intuito de transcender do senso comum para uma compreensão do senso crítico.

A mediação pedagógica tem como objetivo o conhecimento das práticas corporais formalizadas e a sua reconfiguração, de acordo com interesses e expectativas dos praticantes. Assim, há preocupação com a formação do estudante para que se reconheça como produto e produtor de cultura



na relação com o outro. Nesse sentido Santa Catarina (2014) reconhece que a Educação Física amplia suas contribuições para a formação integral do sujeito.

Ao longo das seções sobre linguagens, na qual a Educação Física se insere, focaliza-se o conjunto de conceitos que articulam o componente curricular como constituinte dessa área. Santa Catarina (2014) entende a Educação Física como uma manifestação semiótica cultural e historicamente organizada na e para a sócio interação.

A sócio interação foi inserida na proposta na sua gênese em 1991, e ainda encontramos resquícios no documento atual, como citado por Skrsypcsak (2007). A sócio interação tem objetivo antagônico a base teórica atual, Histórico-cultural. Superar o modelo biológico de desenvolvimento humano Piagetiano e construir uma psicologia fundada na concepção marxista é justamente o que Vigotski e seus colaboradores idealizavam.

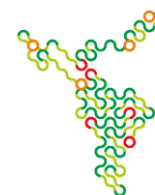
Considerações: Coerências e Contradições

A Proposta Curricular de Santa Catarina passou por várias discussões desde a sua gênese em 1991, e apresenta a teoria Histórico-cultural como base teórica.

A Proposta trata da diversidade como princípio formativo e infelizmente frente ao modelo de sociedade posto, a discussão sobre diversidade enquanto exclusão humana é necessária. Entretanto a Proposta curricular de Santa Catarina (2014) aponta adequações à diversidade ao invés de refletir sobre a sociedade capitalista que a produz.

A teoria de aprendizagem Histórico-cultural – base da Proposta – que na educação fundamenta a pedagogia histórico-crítica, base na Educação Física da proposta crítico superadora. Esta proposta de intervenção na educação física intenciona levar o aluno questionar as relações de poder, do domínio de classes, manifestadas pelo capitalismo através do conhecimento sistematizado pela escola e tem como objeto de estudo a cultura corporal. O Documento se aponta como objeto de estudo a cultura corporal de movimento numa tentativa de fusão de concepções, tentando garantir uma certa “diversidade”, na tentativa de atender a diferentes posturas, visões de mundo. Entretanto, se tratando de conhecimento isso é contraditório.

Santa Catarina (2014) entende que a identidade pedagógica da Educação Física está reunida entre o pensar, o fazer e o sentir corporalmente, mas ela não pode ser reduzida apenas a uma reflexão teórica das práticas corporais. As práticas pedagógicas devem ser base da linguagem corporal, e



somente a partir delas ocorrer a construção das reflexões teóricas. Entende desse modo que a prática se sobrepõe a teoria. Porém a perspectiva histórico cultural busca desenvolver as funções psicológicas superiores do aluno elevando seu pensamento teórico, que na escola se materializa na dialética entre teoria e prática por meio do conhecimento sistematizado. O movimento se dá da prática para teoria e da teoria para prática sem sobrepor uma a outra.

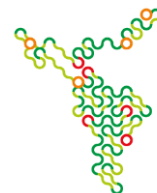
Santa Catarina (2014, p.105) compreende o lazer como o tempo do não trabalho remunerado, embora não destacando a relação com o capital. Aponta que os educandos devem discutir as possibilidades de acesso ao lazer e a prática para além das vinculadas aos mercados culturais. Nesse aspecto há uma aproximação das reflexões da Educação Física relacionada à organização social.

Santa Catarina (2014) entende a Educação Física como uma manifestação cultural historicamente organizada na e para a sócio interação. A sócio interação aparece na Proposta na sua gênese em 1991, e ainda encontramos resquícios no documento atual, em consequência do pluralismo de ideias presente no documento que por vezes são antagônicos a base teórica .

Este estudo buscou identificar as possíveis coerências e contradições entre a base teórica da proposta e a sua relação com a Educação Física escolar. A falta de políticas públicas que garantam e estudo da Proposta Curricular para perceber as contradições existentes, as coerências e alguns conceitos específicos, já que o documento direciona a educação, mas não dá subsídios suficientes para que os professores compreendam e se aprofundem dos conhecimentos que ela aborda. Ou seja, existe uma proposta, existe uma matriz teórica, mas os indivíduos não tem apropriação suficiente dos conhecimentos de que ela trata.

Referências

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.
- CRUZ, M N. e FONTANA, R. A. C. **Psicologia e trabalho pedagógico**. Campinas, 1997.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.



FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **Objeto de Estudo da Educação Física:** as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência. Local. N° 40, Ano XXV, P. 192-206 Jun./2013

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

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

LONGAREZZI, A. M; FRANCO, P. L. J. A. N. **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, coordenadoria de ensino. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: 1991.

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

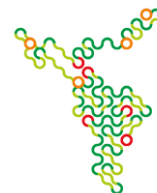
_____, Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Formação Social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.



O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E AS POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA: UM OLHAR SOBRE A TEORIA DE DAVYDOV

Júlia Pereira Damasceno de Moraes¹
Carmes Ana da Rosa Batistella²
Elisângela Fontoura³

Resumo: O presente trabalho de pesquisa trata essencialmente de uma revisão de literatura cuja temática é a relação existente entre a Teoria do Ensino Desenvolvidor e as possibilidades de uma escola cuja práxis educacional seja sinônimo de emancipação. Objetiva-se, a priori, averiguar se é possível estabelecer uma relação entre os resultados de uma prática pedagógica emancipadora com os princípios do ensino desenvolvimental, de Vasili Vasilievich Davydov. Destaca-se que os estudos de Davydov foram construídos sobre os pilares sólidos da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Por meio da atividade de estudo, promove-se o protagonismo do sujeito, a emancipação, a autonomia daquele cujas atividades de aprendizado são planejadas com vistas à formação do pensamento teórico. Davydov preconizava que o ensino desenvolvimental mobiliza, possibilita a transformação de estruturas cognitivas essenciais ao desenvolvimento mental do sujeito. Acreditando ser a educação, em nível conceitual, e a escola em nível prático e institucional, segmentos com grande responsabilidade nos processos de transformações sociais e mesmo particulares para cada ser humano, é de se refletir sobre possibilidades de pensar em um ensino que considere o sujeito como protagonista de seu próprio aprendizado. Não se nega o lugar ou a função-professor. O que se faz é legitimá-la dada a sua importância e o impacto que representa nos processos de aprendizado e desenvolvimento do educando.

Palavras-chave: Ensino Desenvolvidor. Emancipação. Autonomia.

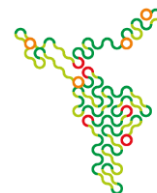
DEVELOPMENTAL TEACHING AND THE POSSIBILITIES OF AN EMANCIPATING SCHOOL: A LOOK AT DAVYDOV'S THEORY

Abstract: The present research work is essentially a literature review whose theme is the relationship between the Theory of Developmental Teaching and the possibilities of a school whose educational praxis is synonymous with emancipation. The aim is to determine whether it is possible to establish a relationship between the results of an emancipatory pedagogical practice and Vasili Vasilievich Davydov's principles of developmental teaching. It should be noted that Davydov's studies were built on the solid pillars of Lev Vygotsky's historical-cultural theory. Through the activity of study, the

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, Brasil. (julinha_damasceno@yahoo.com.br)

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. (carmes@uft.edu.br)

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, Brasil. (oliveiranegaf@hotmail.com)



protagonism of the subject is promoted, the emancipation, the autonomy of the one whose learning activities are planned with a view to the formation of theoretical thought. Davydov said that developmental teaching mobilizes, enables the transformation of cognitive structures essential to the subject's mental development. Believing education to be at a conceptual level and school at the practical and institutional level, segments with great responsibility in the processes of social and even individual transformations for each human being, is to reflect on possibilities of thinking about a teaching that considers the subject as the protagonist of his own learning. The place or the function-teacher is not denied. What is done is to legitimize it given its importance and the impact it represents in the learner's learning and development processes.

Keywords: Developmental Teaching. Emancipation. Autonomy.

Introdução

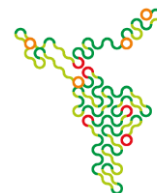
Há sempre um discurso que pauta as práticas pedagógicas. Há um formato educacional organizado no sentido de preparar o ser humano que frequenta os bancos escolares para que viva além deles, nos espaços mais diversos que formam a sociedade. Essa forma organizacional é origem de um ideário quase sempre semeado e germinado no consciente coletivo e positivado como única realidade possível em determinado contexto espaço-temporal.

O Brasil vive, hoje, uma crise de identidade que é bem expressa nos ambientes escolares e nos discursos perpetuados por muitos profissionais da educação que destacam a necessidade ou mesmo até a missão de vida de formar para a autonomia, formar para a emancipação, formar para a cidadania, e reproduzem inadvertidamente práticas alienantes e sufocantes. Dessa forma, o que seria espelho de uma fala libertadora se torna um desserviço ao desenvolvimento integral do educando.

Há, pois, um sentido em cada modo de pensar a Educação e destaca-se que, via de regra, ela atende as demandas de cada sociedade. Assim, os clamores existentes, hodiernamente, em nosso país, são sinônimo de um descontentamento maciço com o modo como tem sido conduzida a vida (e a instituição escolar) em âmbito social.

Assim, justifica-se um estudo cuja temática seja a Teoria do Ensino Desenvolvidor como possibilidade de promover uma escola emancipadora, uma escola que represente uma prática de ensino que seja capaz de promover a formação do pensamento científico do educando.

Basicamente, a pesquisa se dá por meio de revisão bibliográfica com o intuito de aproximar-se dos conceitos da Teoria do Ensino Desenvolvidor relacionando-os à educação de um sujeito autônomo com vistas à organização do pensamento teórico.



1. ESCOLA PARA QUÊ?

Sempre se falou em mudança, educar para transformar, estudar para mudar, promover uma educação transformadora... Se, de um lado, é de se imaginar que uma educação que não expanda os horizontes do sujeito é incoerente, de outro, é de se supor que a lógica do *modus vivendi* não permite que os horizontes sejam tão alargados assim.

Nós temos arraigado em nossa cotidiana voz o discurso essencialmente baseado nos preceitos da pedagogia russa, destacando-se Vygotsky. Com os pilares de uma educação compreendida como processo social, voltada para o desenvolvimento mental do educando, mas mesclada com um ensino de bases doutrinárias e técnicas... Com pensamentos da construção de um cidadão de bem e que tivesse condições de trabalhar (para os outros), no velho discurso de “conseguir um emprego seguro para ter uma vida melhor e ser alguém na vida”, há quem, de alguma maneira, se perca nas vias que separam discursos e práticas tão divergentes, mas continue sonhando com emancipação e autonomia enquanto ensina a repetir e obedecer, preferencialmente.

No livro “Educação e luta de classes”, Aníbal Ponce (2015, p. 151) apresenta uma trilha histórica desse incoerente embate entre ideais de uma escola como fonte de perpetuação de conhecimentos prontos e ideais de uma escola que desenvolvesse o pensamento científico do sujeito:

O *Novum Organum*, de Bacon, data de 1620; o *Di scurso do Método*, de Descartes, data de 1637; o *Fragmento de um Tratado sobre o Vazio*, de Pascal, data de 1651. Com a diferença de poucos anos, a Filosofia e a Ciência refletiam as profundas modificações que a economia ia introduzindo na estrutura social. Mas ainda estava faltando algo. Enquanto Galileu (1564-1642) descobria os satélites de Júpiter e Harvey (1578-1657), a circulação do sangue, nas escolas da burguesia continuava-se ensinando as ciências dos antigos, quer dizer, uma anatomia sem dissecações e uma física sem experimentos. Bacon afirmava que “o poder aumenta com os conhecimentos”, mas a burguesia tardava em introduzir nas suas escolas essa promessa tentadora. (PONCE, 2015, p. 151).

É necessário pois, discutir tantos séculos mais tarde, o que seria uma escola emancipadora, se o cidadão se vê imprensado entre poderes que são maiores que ele em potência e presença. De um lado, há o Estado e o labirinto legal que o respalda e sustenta. De outro lado, há a igreja, e sua inquestionável sede de poder. De outro lado ainda, há o mercado, que por alguns pesquisadores é comparado a um monstro cujo metabolismo tem, na vida dos sujeitos, importante nutriente. Forma consumidores e os consome depois.



Descortina-se, dessa maneira um cenário conflituoso, a partir do momento em que se pensa em contribuir para uma educação que auxilie o sujeito a desenvolver-se de tal maneira que consiga compreender-se e compreender-se nesse mesmo ambiente de lutas e incoerências.

É nessa vertente que Marinho (2012, p. 96) afirma:

A escola básica brasileira, durante muito tempo, foi concebida como aparelho do Estado, mero reflexo do funcionamento da economia e da política. O papel da escola consistia reproduzir conhecimentos e valores morais e cívicos às novas gerações, acordo com os interesses e a ideologia das classes dominantes. As mudanças sociais, políticas e econômicas no início do Século XXI e as pesquisas acadêmicas redimensionaram as leituras e as concepções sobre o papel da instituição escolar. Como lugar social – como parte da sociedade –, ela passa a ser analisada de várias formas.

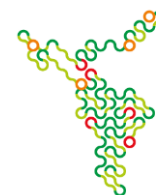
Em seu livro, *Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire (2018, p. 118-119) apresenta a transitoriedade conceitual do paradigma da sociedade contemporânea com relação ao tipo de escola, ao tipo de educação que se faz necessário para atender aos princípios de uma institucionalização do pensamento crítico:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas em vez daquelas que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade.

Assim, estabelece-se o questionamento de como se dá, em uma sociedade que busca engajar-se na luta por liberdade e garantia de direitos, a implementação de um projeto educacional pautado em conceitos de formação do pensamento científico, educação para a criticidade, para a emancipação e para autonomia do sujeito.

Como bem define Freire (2012), a própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é característica – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, e devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade de consciência.

Por sinônimo de escola emancipadora, entenda-se aquela que busca desenvolver o senso crítico de seus educandos, não através de discursos inflamados e vazios, mas de práticas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos. Por desenvolvimento integral, que se leia o



desenvolvimento mental, intelectual, físico, psicológico e espiritual de cada indivíduo. Isso nos aproxima do conceito de omnilateralidade estabelecido por Marx (1989b, p. 197).

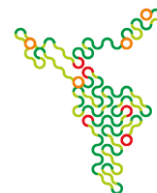
O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível a naturalização do homem e a humanização da natureza. [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são a apropriação da realidade humana.

Que se perceba, portanto, a relação dialética que está implícita tanto no processo de construção social do sujeito omnilateral como na implementação de uma escola cuja educação seja capaz de formar esse sujeito. Assim, há a referência a uma escola que ensine a pensar, a questionar, a falar e a ouvir, no sentido mais humanizado dos termos. Assim, se estabeleceria um diálogo que promoveria o livre pensar ao invés de considerar os sujeitos como massa e recurso de manipulação:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2012, p. 126).

A rebeldia abordada por esse autor se refere mais à capacidade do homem de inconformar-se e sua habilidade de questionar o que é dado como certo e verdadeiro, ao invés de apenas aceitar somente uma realidade possível. Desenvolver o pensamento científico do estudante, sua capacidade investigativa de modo que a percepção que tem da realidade supere a aparência, alcançando a essência, essa seria uma importante atribuição da escola. E essa realidade não é efetiva apenas nas últimas décadas, mas vem sendo discutida há tempos, na história da humanidade.

Porém, para dar conta de organizar essa escola formadora de um sujeito consciente, emancipado, com espírito investigativo, há indícios de como deveriam ser organizadas as aulas, os períodos utilizados para “ensinar e aprender”. Ou, nas palavras de Paulo Freire, como não deveriam ser as aulas:



Não seria (...) com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. (FREIRE, 2012, p. 123)

É justamente quando se discute o paradigma da organização das aulas, das atividades propostas para escolares, que é pertinente trazer para a conversa os estudos de Vasilli Vasilievich Davídov (1988), teórico que, a partir das teorias de Vigotsky acerca do desenvolvimento social da mente, das Zonas de Desenvolvimento Real e Proximal e da Teoria da Atividade de Leóntiev, desenvolveu a Teoria do Ensino Desenvolvidor.

Para esse autor, é a partir de atividades de estudo organizadas pelo professor que o estudante estabelece um movimento de análise, abstração e generalização, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico. Davídov (1988) destaca a importância de o estudante percorrer um caminho que o leve a compreender a essência do objeto, transpondo a formação dos conceitos empíricos.

Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação dos objetos e representações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral. Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas representações das propriedades externas dos objetos. Os teóricos, que surgem na base da transformação mental dos objetos, refletem suas relações e conexões internas, saindo assim, dos limites das representações (DAVYDOV, 1988, p. 87).

Libâneo (2009) compreende que, segundo os estudos de Davídov, as tarefas de aprendizagens representariam operações com conceitos e generalizações conceituais. É essencial que haja estas operações e generalizações na elaboração do plano de ensino. As tarefas de aprendizagem são estruturadas em ações específicas de aprendizagem relacionadas ao objetivo da tarefa. As ações desdobram-se em suas operações. A tarefa se realiza por meio das condições organizadas pelo professor. Inicialmente, os alunos não conseguem realizar as tarefas e executar as ações sozinhos, mas, de maneira progressiva, adquirem os conceitos como ferramentas mentais básicas e, a partir daí,



tornam-se autônomos e independentes, na sua capacidade de realização das tarefas e, muito importante, na sua capacidade de entenderem a si mesmos e ao mundo que compõem.

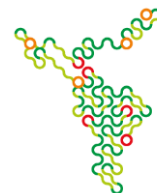
Nesse contexto, o aprendizado seria mediado pelo professor, mas o movimento de aprendizado seria realizado pelo estudante. Não é o professor que ensina sozinho, nem o estudante aprende sozinho. Há, na interação social desses dois sujeitos em conjunto com outros que estudam determinado conteúdo, uma dinâmica de desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito aprendente e, a partir daí, o conceito por ele formado contribuirá para que não apenas expanda sua capacidade de compreender e interagir com as realidades, mas fará com que possa valer-se desse conceito teórico já formado, para formar outros tantos conceitos que se lhe apresentem. Nas palavras de Peres e Freitas (2014, p. 23), “os conceitos representam, para os alunos, novas ferramentas mentais que passarão a utilizar, como uma nova qualidade de pensamento e ação, na análise da realidade, nas práticas sociais de que participam em seu cotidiano.”

Significa dizer, pois, que quando não há a manipulação do objeto por parte do aprendente e ele se baseia apenas nas palavras que ouve para conhecer o que deveria aprender, não consegue passar da aparência, do conceito empírico, cotidiano, sendo impedido de desenvolver um conceito crítico/pensado/abstrato de seu tema de estudos.

Explicando de maneira mais adequada a distinção entre pensamento teórico e pensamento empírico, Peres e Freitas (2014, p. 23) afirmam:

Neste tipo de pensamento, a abstração, a generalização e o conceito se firmam nos traços externos, enquanto que no pensamento teórico, firmam-se nas conexões internas do objeto. Os conhecimentos (conceitos) empíricos são expressos por palavras, enquanto que os conhecimentos teóricos expressam-se no plano das ações mentais.

Assim se apresenta uma das maiores diferenças no modo de compreender a prática pedagógica tal como é desenvolvida ainda hoje, em muitas escolas de nosso país e nas instituições de ensino superior também, (mas isso seria assunto para outro artigo). Há, evidentemente, um movimento que tenta transpor para a práxis, a fundamentação teórica que embasa um ensino que promova a formação de um sujeito emancipado, politizado, autônomo, capaz de compreender-se e colocar-se criticamente diante da sociedade. Porém, é ainda lento esse movimento. Há um vasto número de instituições que declaram orgulhosas a importância de uma escola que repassa conhecimento, que instrui, que prepara



para o mercado. Mas, a questão é que, essencialmente, trata-se de ser professor, de lidar com seres humanos e não de ser programadores de máquinas.

Em uma hilária teoria da conspiração, poder-se-ia dizer que há uma intenção no eterno fracasso da escola em formar sujeitos com espírito crítico. Assim, o projeto de uma sociedade democrática permaneceria soterrado nos discursos inflamados de quem tem apenas a palavra (e isso já é muito) para sonhar outro mundo possível.

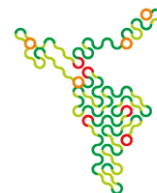
Nas palavras de Freire (2018, p. 126)

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria. À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa que, por sua vez, está intimamente ligada à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.

Indo adiante, é também possível dizer que por mais que haja uma intencionalidade positiva por parte do professor, se não houver nele mesmo essa conceituação teórica, esse conhecimento prévio que transcenda o aparente, as atividades podem estar fadadas ao insucesso. “um requisito prévio é que o professor tenha profundo conhecimento do conteúdo como conceito teórico, pois disso depende sua capacidade para criar as tarefas com conceitos para os alunos.” (PERES e FREITAS, 2014, p. 23).

De fato, é uma ação que implica em menor desafio assegurar-se que não haja questionamentos por parte dos estudantes. Porém, como bem questiona Freire (2014, p. 127), “como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?”

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas



se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2012, p. 126-127).

De um lado, temos a escola cujas práticas remetem à memorização, à valorização extrema do professor como detentor do conhecimento, como um guardião de um grimório que não deve ser acessado por todos, apenas pelos que assim o merecerem, apenas esbarrando nos conceitos da meritocracia. De outro, temos uma proposta representada pela Teoria do Ensino Desenvolvimental, organizada por Davíдов, que propõe uma reflexão acerca do modo como se dá o desenvolvimento mental do escolar, a partir de atividades educacionais conduzidas, planejadas pelo professor, mas que reconhecem na autoria do estudante, no movimento realizado por ele, a possibilidade de aprendizado.

Considerações Finais

A partir de uma prática de ensino que tenha como base a Teoria do Ensino Desenvolvimental, que tem como objetivo o desenvolvimento mental do escolar, é possível pensar em uma escola emancipadora.

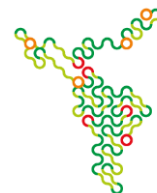
Isso se torna efetivamente possível porque, a partir do desenvolvimento omnilateral do sujeito, esse torna-se capaz de estabelecer as mais diversas relações nos mais diversos campos conceituais abstratos e concretos que compõem a sociedade e as relações sociais.

Pensar o Ensino Desenvolvimental como teoria de base da práxis desenvolvida em sala de aula implica refletir sobre os saberes necessários ao docente e sobre sua habilidade de organizar atividades que verdadeiramente mobilizem os estudantes a percorrerem um caminho que só pode ser percorrido por eles.

O conhecimento pode ser mediado, mas não pode ser transferido. O processo de aprendizado requer a atividade mental do educando. Isso significa que a prática pedagógica necessita ser pautada em uma aprendizagem ativa, em um movimento voluntário do sujeito no sentido de sua própria emancipação, de seu próprio desenvolvimento.

Referências

DAVYDOV, Vasili. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra, 2018.

LIBANEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Editora Edufu, 2013, v. 1, p. 275-305.

LIBÂNIO, José C. **Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos**. Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

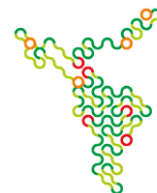
_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 26, 2003.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, T. C. FREITAS, R. A. M. M. **Ensino desenvolvimental**: uma alternativa para a educação matemática. in Poiésis, Tubarão. Volume Especial , p. 10 - 28, Jan/Jun, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> acesso em 19 de maio de 2018.

PONCE, Aníbal; PEREIRA, Frederico; PEREIRA, J. **Educação e luta de classes**. 1985.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO TÉCNICO DE MAGISTÉRIO

Marlova Neumann Araujo¹

Resumo: Com o movimento atual das Políticas Públicas voltadas para a educação na infância, nos faz refletir, o currículo, o modo de organização das instituições, do ensino e da aprendizagem, isso nos leva a repensar em vários fatores, dentre eles a formação de professores. Este estudo tem como objetivo verificar a concepção de infância das/os alunas/os do quarto ano do curso técnico de Magistério da rede Estadual de Ensino Catarinense e de que maneira associam esse conhecimento ao ensino da Matemática para a infância. Sabe-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina traz a teoria Histórico-Cultural como orientadora dos trabalhos pedagógicos e curriculares e que estes futuros profissionais, muitos já lecionam ou trabalham como cuidadoras nos Centros de Educação Infantil, questiona-se: de que maneira o modo de pensar, agir, e se formar na perspectiva da teoria histórico-cultural pode contribuir na organização do ensino de Matemática na Educação Infantil? A formação do professor que vai lecionar com crianças apresenta um modo de concebê-la, dessa forma considera-se relevante verificar a percepção destas futuras profissionais, no sentido de verificar de que maneira a teoria mostra-se presente em suas futura prática. Este estudo foca o ensino da Matemática, visto que se trata de um componente obrigatório na matriz curricular da Educação Infantil e essencial para a formação do sujeito.

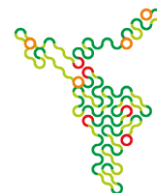
Palavras-chave: Infância. Matemática. Teoria Histórico-Cultural.

CONCEPTION OF CHILDHOOD IN THE PERSPECTIVE OF THE HISTORICAL- CULTURAL THEORY IN TEACHER TRAINING IN THE TECHNICAL COURSE OF MAGISTRARY

Astract: With the current movement of Public Policies focused on early childhood education, it makes us reflect, the curriculum, the way of organizing institutions, teaching and learning, this leads us to rethink in several factors, among them teacher training. This study aims to verify the conception of childhood of the fourth year of the technical course of Magistry of the state network of Santa Catarina Teaching and how they associate this knowledge to the teaching of Mathematics for childhood. It is known that the Curricular Proposal of Santa Catarina brings the Historical-Cultural theory as a guide of pedagogical and curricular work and that these future professionals, many already teach or work as caregivers in the Early Childhood Centers, is questioned: in what way of thinking, acting, and training in the perspective of historical-cultural theory can contribute to the organization of the teaching of Mathematics in Early Childhood Education? The training of the teacher who will teach with children presents a way of conceiving it, so it is considered relevant to verify the perception of these future professionals, in order to verify how the theory is present in their future practice. This study focuses on the teaching of Mathematics, since it is a mandatory component in the curricular matrix of Infant Education and essential for the formation of the subject.

Keywords: Childhood. Mathematics. Historical-Cultural Theory.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma - SC, Brasil. E-mail: marlova05@hotmail.com



Introdução

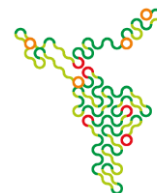
O que é ser criança? O que significa a infância? São perguntas que precisam ser respondidas aos olhos de quem as tem por perto ou de pessoas que se relacionam com crianças e principalmente, por profissional da Educação Infantil. Há uma diversidade de conceitos nas mais diversas teorias que trazem a concepção de infância ou de criança. Se analisarmos a história da infância no mundo, veremos que este conceito teve grandes transformações. Por isso, evidenciaremos três pontos de vista: a criança, como um ser genérico; a infância como uma geração ou fase da vida; e as crianças, a partir do modo como vivem suas infâncias. Desse modo, não há como considerar infância um sinônimo de criança, muito menos uma única infância ou criança, uma vez que as crianças vivem diversas infâncias.

Portanto, este estudo traz como objetivo geral, verificar a concepção de infância das/os alunas/os do quarto ano do curso técnico de Magistério da rede Estadual de Ensino Catarinense e de que maneira associam esse conhecimento ao ensino da Matemática para a infância. Sabe-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina traz a teoria Histórico-Cultural como orientadora dos trabalhos pedagógicos e curriculares e que estes futuros profissionais, muitos já lecionam ou trabalham como cuidadoras nos Centros de Educação Infantil. Para obter as respostas, foi preciso ir a campo e através de entrevista com questionários e perguntas abertas, coletar as informações primárias para introduzir a importância dessa pesquisa.

Concepção de Infância na teoria Histórico-Cultural

A concepção de infância para a teoria histórico-cultural caracteriza-se principalmente pela manifestação cultural, pela história e relações sociais. As crianças possuem desejos, necessidades e apropriadas significações perante o mundo. Cada geração se desenvolve pela apropriação das conquistas humanas - cristalizadas historicamente nos objetos materiais e não-materiais da cultura das gerações que a antecederam. (LEONTIEV, 1978).

Para Vygotsky (1994), durante o nascimento do indivíduo, assegura-se apenas as funções psicológicas primárias. Aos poucos passa a se apropriar de novas atividades e formas de relações com o mundo pelas quais desenvolve modelos culturais de comportamento. A produção das referidas



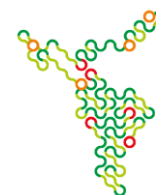
funções encontra-se na mais absoluta dependência das condições objetivas da vida e das aprendizagens. De acordo com o autor, no atual estágio de desenvolvimento da humanidade, é inegável o papel da apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento do homem e das suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, considera a aprendizagem como uma necessidade universal para que os indivíduos desenvolvam as características humanas não naturais, formadas historicamente.

Para a teoria Histórico-Cultural, Silva (2008) alega que o professor apresenta o importante papel de evidenciar, à criança, os traços da atividade humana sustentados nos objetos, que transmite os resultados do desenvolvimento histórico. Portanto, não é apenas quem interage com a criança, mas organiza os instrumentos mediadores do processo de aprendizagem, isto é, um agente ativo do processo de seu desenvolvimento referente às suas características sociais e históricas.

Souza (2007) descreve a concepção de criança na perspectiva da teoria Histórico-Cultural e faz ligações com prática pedagógica, pois leva em consideração que a aprendizagem é essencial para o processo de apropriação das qualidades humanas e impulsiona o desenvolvimento. A criança é um ser em atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Segundo a autora, “a infância, [...], é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo”. (SOUZA, 2007, p. 131).

A criança é um ser potencial em constante desenvolvimento e suas relações com o meio é essencial para a formação de sua personalidade. Através deste meio, ela se apropria da cultura e histórias humanas, transformando-se em uma nova situação social. A criança modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade. (SOUZA, 2007).

As novas formações desenvolvidas, em cada momento do desenvolvimento, possibilitam modificações na motivação de sua atividade. Consequentemente, surgem novos motivos, que leva a criança a uma reinterpretação de suas ações anteriores, modificando-as. Por decorrência, levam-na a uma nova situação social, ou uma outra posição no mundo das relações de seu entorno. Segundo Souza (2007, p. 132), "a criança não é passiva, mas é na sua atividade em interação com a história e a sociedade humanas que ela se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura."



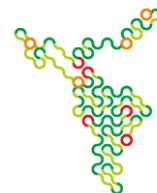
É no decurso do seu desenvolvimento psíquico que a criança elabora novas formações psicológicas, conseqüentemente, conviverá com outra situação social. Essas formações, organizadas por decorrência da atividade da criança são a base para a constituição da qualidade para o estado do seu psiquismo.

Leontiev (2006) salienta que a situação objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento, constitui um elemento fundamental para compreender o processo de desenvolvimento psíquico na ontogênese. Essa mudança de lugar, pela criança, em sua posição real, resulta em uma reestruturação de suas relações básicas, considerada como fator determinante na transição de novos estágios do seu desenvolvimento. De acordo com Souza (2008), primeiramente, a criança se apropria da cultura por meio da vida social, isto é, algo dado externamente, entre ela e o mundo. Depois, ocorre organização, que cria as condições para o complexo processo de interiorização e reprodução das singularidades humanas.

A Psicologia Histórico-Cultural, segundo Pasqualini (2006), não apresenta estágios do desenvolvimento psicológico sucedidas em uma ordem cronológica fixa e universal, como assim pontuava o construtivismo. Isso porque ele se dá em qualquer contexto e a qualquer tempo. Nesse sentido, Leontiev (2006) considera que as condições históricas concretas exercem influência, tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de formação do psíquico. Apesar dos estágios do desenvolvimento se desdobrarem ao longo do tempo, os limites de idade dependem de um determinado conteúdo, governado pelas condições históricas. Não é idade da criança que determinará o conteúdo de seu estágio do desenvolvimento, pois os próprios limites de idade de um estágio dependem de seu conteúdo e se alternam com a mudança das condições histórico-sociais.

Leontiev (2006, p. 63) propõe que, ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, devemos começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas da vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui.

Pasqualini (2006) – com base em Vygotsky, Leontiev e Elkonin – afirma que o desenvolvimento infantil é um fenômeno histórico e dialético, não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social. Dito com outros termos, o desenvolvimento não ocorre de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas



decorre de saltos qualitativos, involuções e rupturas.

Portanto, a concepção de infância, no olhar da teoria Histórico-Cultural, não é aquela em que a criança se desenvolve em decorrência de estágios que se sucedem e, cuja aprendizagem, é consequência da evolução dos mesmos. Em vez disso, entende a criança que, em sua ontogênese, apresenta fatores vinculados à sua realidade externa, os quais transforma-lhe a sua realidade interna, propiciando-lhe uma nova maneira de se comportar diante do mundo. Ou seja, há saltos em movimentos não lineares, mas qualitativos, por consequências das mediações promovidas pelos adultos e pelos objetos da cultura. (SOUZA, 2007).

Relação Universal do objeto

Esta pesquisa utilizou-se do método com base no materialismo histórico dialético e de abordagem a perspectiva e indicações metodológicas da teoria Histórico-Cultural delimitadas e orientada por Vygotsky (1994). Procurou-se levar em conta para a análise dos resultados obtidos, o processo e não o objeto em si, a explicação versus descrição e o comportamento fossilizado manifestado nas falas das alunas do quarto magistério de uma escola de Ensino Médio da rede pública Catarinense.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas, com intuito de dar liberdade as entrevistadas. Procurou-se relatar a importância desta pesquisa como fonte de informação para futuros trabalhos e que estes resultados serviriam para verificar a necessidade ou não, de aprimorar os estudos e pesquisa em relação ao ensino e apropriação da teoria Histórico-Cultural na rede Estadual de ensino na formação de professores no curso técnico do magistério.

Em suma, procurou-se investigar como a concepção de infância das estudantes pode ou não influenciar no modo de ensinar matemática na educação infantil, visto que o curso técnico de ensino médio do magistério habilita as estudantes para lecionar com crianças de Educação Infantil e para as séries iniciais até o quinto ano do ensino fundamental. Explicou-se que a pesquisadora não poderia interferir em suas respostas para não influenciar no resultado e que tanto a instituição quanto os/as alunos/as não seriam identificados/as por questões de privacidade e ética.

Os questionamentos eram o seguinte: como você diferencia criança de infância? Você já lecionou para crianças da pré-escola? Que orientação didático- pedagógica você utiliza ou utilizará em sua prática? Qual orientação pedagógica você segue para o desenvolvimento de tarefas para o



ensino da Matemática? Que concepção você tem de infância? Você acredita que o modo de conceber a infância pode influenciar à prática pedagógica? Como você relaciona o modo de conceber a infância da Matemática na Educação Infantil?

Durante a aplicação do questionário, alguns/mas alunos/as não compreenderam ou não sabiam respondê-las, mesmo assim, procurou-se deixá-los/as a vontade para responder o que sabiam sobre os questionamentos. O total foram 15 respondentes. Um/a aluno/a preferiu não responder. Colocaremos apenas as respostas diferentes, as respostas que apresentam semelhança com outra, procuramos descartar.

Em relação ao primeiro questionamento buscou saber se os estudantes sabiam diferenciar criança de infância, as respostas foram as seguintes:

“Criança hoje é um ser que nomeia-se a sua idade. Infância seria se ela consegue aproveitar esse momento, nem sempre todos aproveitam, pois passam seu tempo em escolas, quando vão para casa é para apenas ser cuidado, sendo que os pais para distrair suas crianças as colocam em frente de televisões, celulares, sem ao menos saírem para brincar.” (Aluna/o quarto magistério). “Criança é um ser que brinca, que aprende e infância é uma fase em que ela passa para se desenvolver como um ser histórico e cultural.” (Aluna/o quarto magistério).

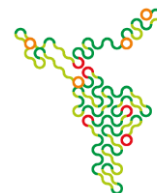
Observou-se que a maioria das alunas seguiram esse modo de pensar, associaram a criança com seu desenvolvimento e a infância com o seu momento histórico e social de viver a infância. Muitas/os mencionaram a preocupação em como essa infância tem sido vivida pelas crianças contemporâneas, como uso de tecnologia para distração da criança, pouco afeto, pouco estímulo por parte dos pais e a falta de preparo nas escolas de educação infantil pelas professoras.

O segundo questionamento procurou saber se estes estudantes já haviam lecionado com crianças da pré-escola, e qual orientação pedagógica utilizavam em sua prática, caso ainda não tivessem lecionado, qual seria sua orientação.

As respostas mais comuns foram:

“Sim. Utilizamos os RCNEI como orientação pedagógica.” (Aluna/o quarto magistério).
“Sim utilizamos o construtivismo para as crianças conhecerem do assunto estudado, não deixando o método tradicional de lado.” (Aluna/o quarto magistério).
“Apenas fiz estágio, mas penso que deve ser usado uma metodologia mais lúdica. Acredito que é a forma mais proveitosa que a criança pode aprender para se desenvolver melhor.” (Aluna/o quarto magistério).

Percebeu-se na maioria das respostas, o lúdico como algo inovador para a prática pedagógica. Não há menção da atividade de jogo na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, apenas do jogo manipulado ou orientado. Como documento orientador para a prática pedagógica na educação



infantil, utilizam o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI, documento que tem sido muito criticado por estudiosos e pesquisadores da educação infantil, levando-se em conta suas divergências teóricas com a Proposta Curricular de Santa Catarina, que traz como fundamento teórico, a teoria Histórico-Cultural, dentre outros fatores. Em uma das falas a aluna fala do construtivismo, mas parece não apresentar consistência em sua fala, pois associa a teoria em como ensinar as crianças.

O terceiro questionamento buscou saber dos estudantes, que tipo de orientação pedagógica procuravam seguir para o desenvolvimento das tarefas para o ensino da Matemática na educação infantil. Muitas alunas não responderam a esta pergunta e as que responderam, em sua maioria, apresenta-se manifestada na fala da estudante a seguir:

“Através do lúdico, utilizando o conceito de maior e menor, ou a ideia de quantidade.” (Aluna/o quarto magistério).

“Apresentar a ligação existente entre a quantidade e o concreto.” (Aluna/o quarto magistério).

“Jogos, brincadeira e interação.” (Aluna/o quarto magistério).

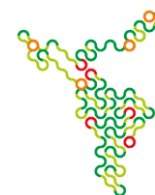
“Livros do Paulo Freire por apresentar ótima metodologia.” (Aluna/o quarto magistério).

O fato de poucos responderem a esta pergunta, considera-se de grande relevância, levando-se em conta a importância que o ensino da matemática para a Educação Infantil. Isso mostra, que os estudantes não possui uma teoria ou uma forma de organizar o ensino da matemática definida para sua prática. Estes estudantes em breve estarão lecionando nas escolas, então questiona-se: que tipo de formação nossas crianças terão com professores que não apresentam uma proposta definida para o ensino da Matemática? Foi possível encontrar nas falas, a manifestação de alguns conceitos, tipo “maior” e “menor”, ou a associação do concreto com a quantidade, porém as estudantes não mencionaram o que de fato significa essa associação.

Segundo Davydov (1988), a ideia de número surge através da relação com grandezas. As estudantes mencionaram quantidade, mas não associaram em momento algum com medidas, ou com relação entre grandezas. O uso de lúdico é muito forte nas respostas destas alunas, porém não apresentam o modo de organização utilizada para o trabalho com crianças e com o lúdico.

O quarto questionamento, procurou saber qual era a concepção de infância para as estudantes. Dois/uas alunos/as não responderam. As respostas mais comuns resumem-se nas respostas dos estudantes a seguir:

“É um momento que se tem direitos, como brincar, ser educado, que necessita de atenção e



carinho.” (Aluna/o quarto magistério).

“Infância é o momento que a criança deve brincar, dentre outras coisas. É dever dos pais fazer com que a criança cumpra seu papel.” (Aluna/o quarto magistério).

“A infância é um período importante que marca o desenvolvimento do indivíduo, momento de descobertas, de brincadeiras, sem compromisso.” (Aluna/o quarto magistério).

De acordo com as falas, foi possível verificar que há uma preocupação por parte das estudantes em relação aos direitos das crianças, e o compromisso dos pais. Mencionam a importância do brincar e de ser cuidada, além da importância do afeto. Mas em momento algum falaram que a criança são seres que constroem e constitui uma cultura, que são seres históricos e ricos de imaginação e dotados de funções superiores cognitivas capazes de se apropriar e manifestar seu conhecimento através da relação com o outro.

O quinto questionamento procurou saber das alunas se a maneira que elas concebiam a criança poderia influenciar no seu modo de ensinar. As respostas foram as seguintes:

“Sim, porque a criança já tem um possível conhecimento que traz de casa. Traz consigo uma bagagem ainda incompleta que será preenchida na escola.” (Aluna/o quarto magistério).

“Sim, pois quando a infância é atropelada pode causar problemas na aprendizagem e isso dificulta o educador.” (Aluna/o quarto magistério).

“Sim porque devemos considerar toda informação que a criança traz e transformar em conhecimento.” (Aluna/o quarto magistério).

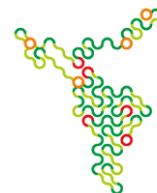
Verificou-se nas respostas dos estudantes que todas as crianças se apropriam de conhecimento em suas casas, e que este conhecimento pode ser aproveitado em sala de aula. Isso vai de encontro com a proposta da Moura (1998), ao mencionar a Atividade Orientadora de Estudo na perspectiva das vivências do cotidiano. No entanto, para que de fato a aprendizagem aconteça, é necessário que haja uma organização da prática de maneira que ocorra o desenvolvimento do pensamento e a formação do conceito. Para isso buscamos os ensinamentos de Davydov (1988) ao propor uma organização de ensino orientada em ações e tarefas organizadas.

O último questionamento procurou saber se os estudantes do quarto magistério, relacionavam o modo de conceber a infância com o ensino da matemática. As respostas foram as seguintes:

“As crianças aprendem brincando por este motivo se relaciona com o ensino da matemática e de outras matérias também.” (Aluna/o quarto magistério).

“A infância é uma fase da criança onde ela se desenvolve e em determinada idade já pode ser inserida a matemática em jogos ou em algumas brincadeiras onde elas possam assim ter o conhecimento dos números em geral.” (Aluna/o quarto magistério).

“Sabemos que a criança é um ser social e que devemos saber como lidar com cada criança. Devemos nos apegar em metodologias inovadoras, para acompanhar os pequenos e o que eles gostam.” (Aluna/o quarto magistério).



Alguns estudantes apresentaram dificuldade em responder este questionamento, mas foi possível perceber em algumas falas das estudantes a importância do jogo para o desenvolvimento da criança. Numas das falas foi possível perceber a compreensão que o estudante apresentou associando a criança como um ser social. Desse modo, pode-se compreender que de fato o modo que estes estudantes concebem as crianças, influenciará no modo de organizar o ensino da matemática.

Fragilidade dos resultados obtidos

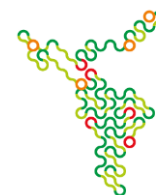
Encontrou-se algumas fragilidades nos resultados deste estudo. A análise se deu com base nas respostas momentâneas, no entanto, este estudo solicita mais atenção, um olhar mais profundo sobre os fatos. É preciso verificar o contexto social do curso que estão fazendo. Quais as teorias estão sendo estudadas e colocadas em prática em sua prática. É preciso conhecer a formação de seus professores, no que acreditam e quais teorias e documentos servem como orientadores para a formação destes estudantes.

De antemão, é possível encontrar tentativas no processo de compreender a teoria histórico-cultural, mas percebe-se que ainda é necessário analisar o contexto histórico deste curso, seu processo constitutivo, além de sua estrutura. Sabe-se que há descaso por parte das políticas públicas em melhorar as condições de ensino e de aprendizagem destes estudantes na rede estadual de ensino de Santa Catarina, mas é preciso avançar nas pesquisas no sentido de divulgar a grande necessidade de discutirmos o currículo e crescermos enquanto profissionais da educação no que se trata do desenvolvimento humano sob um olhar emancipado e crítico.

Conclusões

Mesmo com fragilidades, este estudo apresentou grande relevância, pois permitiu que novos estudos sejam desenvolvidos nessa temática. O ensino da matemática na educação infantil na perspectiva da teoria Histórico-Cultural ainda é pouco explorado e necessita de estudiosos para demonstrar o quanto a formação de professores para essa área é fragilizada.

Apenas uma entrevista não é suficiente para sintetizar ou tirar conclusões precipitadas de um problema que se pretende responder. Eu diria que este estudo proporcionou um, ou mais novos problemas.



Porém, foi possível demonstrar, a importância de estudar e compreender o modo de conceber a infância na perspectiva da teoria histórico cultural, visto que é a partir da concepção de infância, que conseguirei trilhar os caminhos para organizar o ensino da matemática na educação infantil.

Foi possível encontrar em algumas falas a presença de discursos fossilizados, exemplo disso é a presença do lúdico e da tentativa de mencionar a importância do construtivismo na prática pedagógica. O que a teoria Histórico-Cultural apresenta de maneira menos racional e mais dialética.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

_____. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas Soviet Education, August, v. XXX, n. 8, 1986.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

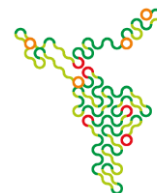
MOURA, M. O.; LANNER de MOURA, A. R. **Escola**: um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio Mesquita Filho'. Araraquara, 2006.

SILVA, J. C. **Práticas educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho". Araraquara, 2008.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 2007. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV:** Psicologia Infantil. Madrid: Visor, 1996.



ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA CATEGORIA MEDIAÇÃO

Cláudia Ap. Valderramas Gomes¹

Resumo: A categoria mediação ocupa lugar de destaque nas formulações da Psicologia Histórico-Cultural acerca dos processos de desenvolvimento humano. A Escola de Vigotski se ocupou em demonstrar a centralidade dos processos mediadores na constituição de um psiquismo especificamente humano, tomando a mediação como explicativa da transformação dos processos naturais em processos culturais. Este estudo, de caráter bibliográfico, pretende aprofundar as noções que compõem o conceito de mediação na explicação histórico-cultural do psiquismo humano. Para tanto utilizará, principalmente, a obra *Atividade, Consciência e Personalidade* de Alex Leontiev, como referência para explicitar o que se tem designado mediação na relação entre a atividade e a consciência. Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir para o incremento das disciplinas teóricas e práticas que subsidiam a formação educacional do psicólogo.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Mediação. Atividade-consciência.

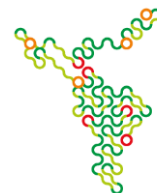
ELEMENTS FOR A HISTORICAL-CULTURAL UNDERSTANDING OF THE MEDIATION CATEGORY

Abstract: The mediation category occupies a prominent place in the formulations of Historical-Cultural Psychology about the processes of human development. The Vygotsky School was concerned with demonstrating the centrality of mediating processes in the constitution of a specifically human psyche, taking mediation as an explanation of the transformation of natural processes into cultural processes. This bibliographical study intends to deepen the notions that compose the concept of mediation in the historical-cultural explanation of the human psyche. In order to do so, it will be used, mainly, the book *Activity, Consciousness and Personality* of Alex Leontiev, as a reference to explain what has been called mediation in the relation between activity and consciousness. It is hoped that the results of this study may contribute to the increase of the theoretical and practical disciplines that subsidize the educational formation of the psychologist.

Keywords: Historical-cultural psychology. Mediation. Activity-consciousness.

Um fundamento da concepção marxiana, é a afirmação de que “O *homem* é diretamente um *ser da natureza*.” (MARX, 1993, p.249, grifo do autor), ou ainda, de que “[...] o homem é uma parte da natureza [...]” (MÁRKUS, 1974a, p.8, tradução nossa). Isso significa pensá-lo como um ser

¹ Professora Doutora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia Social e Educacional. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis-SP, Brasil.



objetivo que mantém um intercâmbio com a natureza, a partir do qual produz e reproduz sua existência. Os pressupostos naturalistas e materialistas do pensamento marxiano apontam para o homem como um ser finito, limitado; ou seja, os objetos de suas necessidades – tanto as naturais como aquelas determinadas socialmente – existem fora dele.

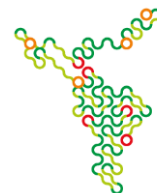
Mas para além do pressuposto de *ser* natural, Marx refere que o homem “[...] é um ser natural humano [...]” (1993, p.251, grifo do autor), pois existe uma especificidade que o distingue dos outros animais. Essa especificidade diz respeito à maneira como cada um deles desempenha sua atividade na relação com a natureza. Assim, nem a natureza objetiva – os objetos naturais – nem a natureza subjetiva acontecem pronta e adequadamente, mas têm uma história, ou seja, a formação humana representa uma síntese do conjunto de objetos e fenômenos produzidos historicamente e isso só é possível à medida que o homem não começa tudo sempre do princípio, mas o faz a partir dos resultados obtidos pelas gerações anteriores. Daí a afirmativa de que o trabalho ou a atividade vital humana pressupõe uma continuidade.

Neste caso, a grande maioria dos conhecimentos e habilidades humanas de que o homem dispõe não advém da sua experiência individual, mas são adquiridos por meio da apropriação da experiência acumulada pelas gerações passadas. Essa atividade que o homem realiza constitui as objetivações humanas que sintetizam a práxis.

O conhecimento humano tem como referência dois pólos: indivíduo e gênero humano. Do ponto de vista do gênero humano, se pode dizer até onde a humanidade avançou naquele campo do conhecimento e, no caso do indivíduo, como tal conhecimento impacta a formação singular daquele sujeito. Fundamentadas em Lukács, Oliveira (2005) e Pasqualini & Martins (2015) reiteram a importância da inserção da dialética *singular-particular-universal* para a efetiva compreensão da individualidade humana.

(...) a práxis do psicólogo (e a pesquisa em Psicologia) deve fundamentar-se na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação. (PASQUALINI & MARTINS, 2015, p.363-4)

Esse preceito lukacsiano sobre a dialética *singular-particular-universal* se apresenta como uma forma de explicar a sociabilidade humana, em consonância com a afirmação vigotskiana sobre a natureza social do psiquismo. Segundo Lukács (1967 apud PASQUALINI & MARTINS, 2015), o particular representa, na perspectiva do método histórico-dialético, a expressão lógica da categoria



de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal) que, conforme exposto, não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos, ou seja, a particularidade se constitui no instrumento para se compreender, efetivamente, como se dá a concretização da universalidade na singularidade. Ela representa mediações que elucidam os mecanismos que intervêm decisivamente no modo de ser da singularidade (OLIVEIRA, 2005).

Com base nessas proposições, a categoria *mediação* começa a despontar como elemento explicativo da formação humana, já que concretiza o processo dinâmico de apropriação-objetivação que permeia as relações entre o sujeito e o gênero humano¹. O dicionário do pensamento marxista descreve mediação como “uma categoria central da DIALÉTICA” (BOTTOMORE, 2012, p.388) atribuindo a ela uma significação qualitativamente diferente na dialética marxista. “O conceito de ‘prática’ humana como verdadeiro intermediário entre a consciência e seu objeto adquiriu uma significação crescente” (BOTTOMORE, 2012, p.389).

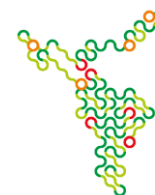
Com o mesmo espírito, Marx indicou o trabalho (ou “diligência”) como mediador entre o homem e a natureza, identificando assim na atividade produtiva do “ser natural automediado” a condição vital da autoconstituição humana.

Assim, a centralidade da categoria mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho. Segundo Saviani (2015, p.26) “Mediação é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição”, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”.

No que tange à constituição da subjetividade humana, a Escola de Vigotski – pautada pelos pressupostos da dialética materialista e histórica – explica que o psiquismo humano tem uma natureza mediada. Vigotski (1995) se ocupou em demonstrar a especificidade dos processos mediadores na constituição de um psiquismo tipicamente humano, tomando a categoria mediação como explicativa da transformação dos processos naturais em processos culturais.

Conforme Vigotski (1995), no início do desenvolvimento, o que se tem são funções psíquicas naturais, características de um psiquismo ainda regido por determinações biológicas e involuntárias, tais como a memória natural, a atenção involuntária, a sensação. É da unidade entre

¹ Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015) e Oliveira, B. (2005) propõem a discussão sobre a dialética do singular-particular-universal tendo em vista analisar as implicações do método materialista dialético para a pesquisa e a prática em Psicologia.



atividade individual e atividade social (ou coletiva) que decorre o processo de internalização dos signos, principais representantes semióticos que instituem as funções culturais, operando uma transformação qualitativa na forma de o sujeito se relacionar com a realidade.

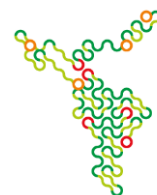
O emprego dos signos – tratados na psicologia Histórico-Cultural como estímulos de segunda ordem – são criações artificiais que têm função instrumental, ou seja, possibilitam transformar expressões espontâneas em volitivas (conscientes). Assim, as funções psíquicas se tornam qualitativamente diferentes, se complexificam na medida das transformações que o emprego de signos efetua no psiquismo. (MARTINS, 2012)

Como efeito, o signo é considerado mediador fundamental na superação dos processos evolutivos pautados na embriologia e na maturação, haja vista que as funções culturais são produzidas na história de cada indivíduo singular em decorrência da interiorização desses instrumentos culturais. Entretanto, apesar de todo esse entendimento, a categoria mediação tem sido identificada – com base em proposições aparentes – como “elo”, “ponte” ou mera relação entre uma coisa e outra. Martins (2012, p. 45) reitera que Vigotski não avança muito na explicação da mediação, a expressão desse conceito no conjunto de sua obra permite a seguinte consideração: “O conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*”.

Daí que, para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de “ferramentas” psíquicas – é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, pois esse processo interpenetra, “condensa” as três dimensões acima referidas: a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização; e c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então. (MARTINS, 2012, p. 46)

Assim, a mediação deve ser tratada como interposição que provoca transformações, que encerra uma intencionalidade socialmente construída e que, como uma condição externa, ao ser internalizada, potencializa a atividade prática ou teórica – o trabalho humano – promovendo desenvolvimento.

O presente estudo pretende adentrar a essência dessa categoria buscando os elementos constitutivos da mesma, ou aquilo que, de fato, concorre para que a mesma detenha o caráter transformador que lhe é designado. Como forma de identificar algumas noções subjacentes à compreensão efetiva da categoria mediação, postula que a *atividade* deva ser adotada como parte incondicional desse processo, uma vez que a mesma é, para a filosofia marxiana, pressuposto da



relação homem-sociedade. DUAYER (2015, p. 131) reitera, com base nas formulações de Lukács, “(...) que o trabalho é a categoria mediadora por excelência do ser social (...) justamente porque, pelo trabalho, a humanidade põe as condições de sua reprodução, se autocria”.

Assim posto, a pesquisa pretende situar, metodologicamente, o Materialismo Histórico-Dialético e a psicologia Histórico-Cultural, como descendente desse método para, a partir dessa base teórico-metodológica, discutir o lugar ocupado pela mediação na estruturação da atividade e consciência. Estudiosos da abordagem Histórico-cultural, notadamente Leontiev (1978) e Vigotski (1995), expuseram elementos norteadores da mediação na estrutura da atividade e constituição da consciência. Portanto, proponho que a obra *Atividade, Consciência e Personalidade* de Alex Leontiev (1978) deva ser tomada como eixo principal do objetivo de sistematizar o conceito de mediação a partir da psicologia Histórico-cultural.

Duas perguntas conduzem a proposição dessa pesquisa, a primeira delas questiona quais as formulações feitas por Leontiev (1978), na obra apontada, poderiam oferecer elementos para uma discussão do lugar ocupado pela mediação na conformação da atividade e consciência? A segunda indaga: quais as contribuições do estudo à formação do psicólogo que dirige suas ações para o campo social e educacional, no sentido de que ele possa reconhecer o lugar dos processos educativos no desenvolvimento psíquico do homem?

Assim, o presente estudo busca aprofundar as noções que compõem o conceito de *mediação* na explicação histórico-cultural do psiquismo humano, propondo como objetivos específicos: 1) identificar na obra *Atividade, Consciência e Personalidade* de Alex Leontiev (1978), elementos capazes de explicitar como a *mediação* opera a relação entre a atividade e a consciência; 2) Sistematizar elementos, dispostos em outras fontes bibliográficas da psicologia Histórico-Cultural, capazes de elucidar a especificidade da *mediação* e 3) Analisar as contribuições do presente estudo à formação do psicólogo para a pesquisa e o trabalho nos campos social e educacional.

Justifico a proposição desse estudo pelas necessidades decorrentes das disciplinas ministradas na graduação, desde 2011, e na Pós-Graduação, a partir de 2016, por meio das quais se pretende explicar os fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Os elementos apresentados em ambas as disciplinas representam a possibilidade de explanar a constituição do psiquismo humano com o aporte do referencial marxiano. A historicidade, presente nessa filosofia, adentra o campo da Psicologia e se põe como elemento fundante das funções



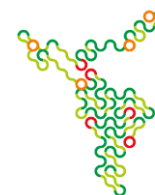
psicológicas e do processo de desenvolvimento humano. Portanto, as explicações sobre o desenvolvimento psicológico ultrapassam o mero processo evolutivo adstrito a recortes naturalistas e lineares e advogam a presença de elementos históricos, sociais e culturais como legítimos operadores de mudanças.

Assim, os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas do Núcleo Comum do curso, e algumas pesquisas de Iniciação Científica, demonstraram que a formação do psicólogo coloca a este um problema específico, qual seja, reconhecer o lugar ocupado pelos processos educativos na constituição da individualidade humana. Outra situação, que evoca a necessidade de aprofundamento da categoria *mediação*, decorre da prática de estágio curricular no campo da psicologia social e educacional, oferecido em espaços tais como escolas de Educação Básica, Acolhimento Institucional, Centro de Convivência Infantil – CCI – onde as relações estabelecidas entre os estudantes de psicologia e a comunidade têm colocado aos primeiros a necessidade de exercitarem, conjuntamente, pensamento teórico e atividade profissional como unidade mediadora constante da sua relação com as demandas advindas desses ambientes. Daí a intenção de recorrer a estudos que ampliem a categoria *mediação*, tendo em vista contribuir para a formação crítica de futuros profissionais psicólogos.

Método

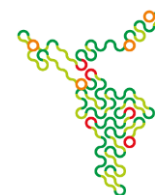
O estudo em questão se define como bibliográfico, pois consiste numa reflexão teórica aprofundada sobre o tema, a partir da seleção de fonte bibliográfica pertinente ao assunto a ser investigado. Esse tipo de pesquisa envolve o desenvolvimento de etapas. Conforme Gil (2002), após a escolha do tema, e a fim de prover o estudo da obra principal já definida, se recomenda um levantamento bibliográfico preliminar.

A próxima etapa consistirá na leitura do material que, segundo o mesmo autor (2002), deverá respeitar uma seqüência como forma de garantir qualidade à coleta e organização dos dados. Gil (2002) propõe a *leitura exploratória* e a *seletiva* antes de proceder à *leitura analítica*. “A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (p.78). Finalmente, a última etapa deverá assegurar a leitura interpretativa que, de acordo com o mesmo autor, é a mais complexa, pois busca relacionar o que o autor afirma com o problema em questão, indo além dos dados e efetivando sua ligação com outros conhecimentos.



Referências

- BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2 edição. Ed. Zahar, 2012.
- DUAYER, M. A crítica ontológica em Marx. In: Paulo Netto, J. **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 1ª. edição, 2012.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Título original: Early Writings. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), **Método histórico-social na psicologia social** (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- PASQUALINI, J. C. & MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método Materialista Dialético para a Psicologia**. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371, 2015.
- SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.



A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO E A EDUCAÇÃO

Taina Pereira¹
Ademir Damazio²

Resumo: O presente trabalho se constituiu como estudo bibliográfico no âmbito da Teoria da Atividade e Psicologia Histórico-Cultural (PHC). O objetivo é apontar elementos fundamentais da PHC que contribuem no processo de organização do ensino escolar. A base de análise foi a literatura em três instâncias: 1) dois clássicos da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski e Leontiev; 2) uma estudiosa que conviveu com os pesquisadores da terceira geração, Shuare; 3) e estudiosos atuais da referida teoria, Dusavitskii e Bertoldo. Dusavitskii (2014) destaca que uma das principais contribuições dessa teoria é seu pressuposto de que é papel da escola o desenvolvimento da personalidade nas máximas potencialidades. Os estudos de Vigotski (2000), precursor da Psicologia Histórico-Cultural, anteciparam questões fundamentais para psicologia, que contribui na atualidade para a educação. Shuare (1990) expõe temas e conceitos como: os níveis de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal. Por sua vez, Leontiev, no contexto da Teoria da Atividade compreende a educação como um processo sócio histórico de objetivação/apropriação (BERTOLDO, 2010). Dentre as contribuições dessa teoria, destaca-se a concepção de que a educação e o ensino são meios para o desenvolvimento do homem, em suas máximas possibilidades, principalmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores, à personalidade e à consciência. Por decorrência, surge a psicologia pedagógica como uma unidade de duas áreas do conhecimento humano.

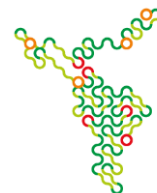
Palavras-chave: Educação. Ensino. Histórico-Cultural

THE CONTRIBUTION OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY TO TEACHING AND EDUCATION

Astract: The present work was constituted as a bibliographic study in the scope of "Theory of Activity and Historical-Cultural Psychology (PHC)". The objective is to point out fundamental elements of PHC that contribute to the process of organizing school education. The basis of analysis was to the literature in three instances: 1) two classics of the Historical-Cultural Theory, Vigotski and Leontiev; 2) a scholar who lived with third-generation researchers, Shuare; 3) and current scholars of this theory, Dusavitskii and Bertoldo. Dusavitskii (2014) points out that one of the main contributions of this theory is that the role of the school is to develop a personality in its maximum potential. The studies of Vigotski (2000), forerunner of Historical-Cultural Psychology, anticipated fundamental questions for psychology, which currently contributes to education. Shuare (1990) discusses themes and concepts such as: development levels and proximal development zone. In turn, Leontiev, in the context of Activity Theory, understands education as a socio-historical process of objectification / appropriation (BERTOLDO, 2010). Among the contributions of this theory is the conception that education and teaching are means for the development of man, in his maximum possibilities,

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – Criciúma/SC, Brasil.

² Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – Criciúma/SC, Brasil.



especially with respect to the higher psychological functions, the personality and the conscience. As a result, pedagogical psychology emerges as a unit of two areas of human knowledge.

Keywords: Education. Teaching. Historical-Cultural

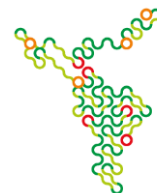
Introdução

O trabalho se consolidou com base em uma disciplina optativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Estendeu-se por todo o segundo semestre de 2017. A disciplina tinha como objetivo *promover o debate sobre a Psicologia Histórico-Cultural com ênfase na teoria da atividade e suas implicações no processo de organização do ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico*.

Foi no âmbito de sua bibliografia que suscitou a possibilidade de organização do ensino diferente daquela que está posta na prática pedagógica escolar, basicamente do mundo inteiro (DAVÍDOV, 1988). Elas acenam e assinalam objetivamente para uma estruturação de um modo geral de organização do ensino em condições de promover, nos estudantes, o desenvolvimento, em especial de suas funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, conceito, pensamento, palavra). Nesse contexto, é que se apresentou a formulação do problema de estudo: quais elementos conceituais da PHC são indicados como essenciais para a organização do ensino que atenda sua premissa de desenvolvimento da personalidade e do pensamento teórico? Por extensão, temos como objetivo, neste trabalho, apontar elementos fundamentais da PHC que contribuem no processo de organização do ensino escolar.

Para tratar o objeto da pesquisa, como anunciamos anteriormente, utilizamos algumas das obras literárias de autores que estudam essa teoria. Portanto, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico. Dessa forma, elencamos como base para análise a literatura em três instâncias: 1) dois clássicos da PHC, Vigotski e Leontiev; 2) uma estudiosa que conviveu com os pesquisadores da terceira geração, Shuare; 3) e estudiosos atuais da referida teoria, Dusavitskii e Bertoldo. A opção por esses estudiosos do tema ocorreu muito mais pela possibilidade de contado com três gerações de teóricos da PHC que dessem subsídio para a compreensão da possibilidade dessa teoria em relação à educação.

A Teoria Histórico-Cultural e Educação

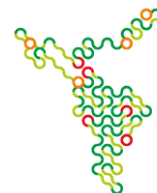


Pensar em educação fundamentada em uma determinada perspectiva teórica, no nosso caso a PHC, emerge a necessidade de compreender uma série de elementos, conceitos e princípios essenciais que expressam sua finalidade. No presente estudo, partiu-se do pressuposto prévio de que tal finalidade se refere ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, isto é, naquilo que de mais atingiu a humanidade. Esses elementos serão destacados, ao longo desse trabalho, a fim de explicitar como a PHC reconhece a importância decisiva da educação sobre o desenvolvimento do homem e, por extensão, da sociedade.

Nesse sentido, o artigo “Educação desenvolvente e a sociedade aberta”, A.K Dusavitskii (2014), destaca como um modo de alerta de que, mesmo estudiosos e políticos sabendo da importância da educação, ela encontra-se em uma situação crítica, em apuros. O autor menciona a reforma da escola ocorrida nos países pós-soviéticos para tentar explicar o que conduziu ao estudo de um novo sistema de ensino. Considera que um dos pontos negativos da reforma foi não considerar as leis psicológicas do desenvolvimento das crianças relacionado à idade. Isso significa que deixou de considerar a idade psicológica, no contexto do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, para centrar apenas na influência da sua relação com o tempo cronológica e maturacional. Logo, tem a idade de um indivíduo como universal, isto é, o desenvolvimento biológico como determinante para as condições de aprendizagem. Como consequência, o desenvolvimento da criança é considerado normal se corresponder precisamente a sua idade psicológica em determinado tempo de vida. Fora disso, é inevitável conflitos entre ela e a sociedade.

Não se trata, pois, do aspecto social, mas do desenvolvimento psicológico em cada idade, o *problema da identidade pessoal em cada fase específica*, ou seja, se espera que em cada momento da vida, a criança saiba quem ela é.

Por decorrência, nas escolas atuais, vê-se a imprecisão da idade como fator objetivo. Sendo assim, qualquer mudança no quadro pedagógico de uma escola não faz nenhuma diferença, pois o conhecimento está sendo transmitido aos alunos de forma que ensina o “como fazer” e não o “porque fazer”. Por exemplo, uma criança sabe ler e escrever, mas não pode e não quer usar esse conhecimento para realizar novas tarefas. Isso ocorre justamente porque sua formação voltou-se para uma atitude pragmática em relação ao mundo, em vez do desenvolvimento da personalidade capaz de transformar. Ou seja, o ensino e educação não se preocuparam com desenvolvimento psicológico da criança, isto é, com a formação do psiquismo em toda a sua abrangência.

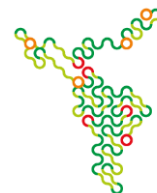


A idade como fator objetivo é algo que também ocorre no contexto escolar brasileiro, nos dias atuais. Isso se percebe, nas consequências das mudanças do quadro pedagógico, dos materiais, da organização institucional de uma escola não fazem grande diferença na aprendizagem dos estudantes, pois o conhecimento é transmitido aos alunos, isto é, apenas lhes é ensinado “como fazer” e não o “por que fazer”. Expressão disso é o desinteresse dos estudantes pelo estudo. Os estudantes “aprendem” certos conhecimentos, mas não se interessam em realizar novas tarefas em que eles sejam exigidos que caracterizasse o seu processo de desenvolvimento (MARTINS, 2013). Isso ocorre pela formação de uma atitude pragmática em relação ao mundo nos escolares, do não desenvolvimento da personalidade nas máximas capacidades, de uma consciência por consequência de uma apropriação dialética das determinações sociais humanas, isto, do desenvolvimento do sujeito (LEONTIEV, 1978).

Como resultado, segundo Dusavitskii (2014), a desigualdade e competição se tornam explícita e as pessoas são divididas entre capazes e superdotados, bem como em inteligentes e não muito. No contexto da educação da Rússia, ocorre, ao invés de uniformidade soviética, se coloca uma multiformidade, em que se esvazia a possibilidade de um sistema de educação ter um *sentido*, um *significado*, uma *forma e conteúdo*.

Nesse âmbito, ainda é emergente a necessidade de um novo paradigma de educação, de acordo com os reais problemas do mundo contemporâneo, que se expressa em alguns livros, como a *educação desenvolvente*. Trata-se de uma concepção de educação pautada nos princípios do materialismo histórico-dialético, isto é, que considera a prática social como ponto de partida e de chegada. Nessa direção, os autores dessa teoria realizaram e persistem com experimentos formativos escolares em escolas escolhidas para tal finalidade.

Dusavitskii (2014) aponta como principal, dentre as mudanças qualitativas nesses experimentos, o desenvolvimento da personalidade. Isso porque, nos estudantes, se formaram novos valores, com base no conhecimento científico e na cooperação. Na situação da *atividade de estudo*, nessas classes experimentais, se formou um ambiente próprio de aprendizagem, em que o aluno é sujeito e objeto da sua própria atividade, criadora do seu meio. “Nessas condições, a turma da escola se transforma em uma autêntica célula da sociedade civil, é aberta ao mundo capaz de exercer influência sobre a transformação desse mundo.” (DUSAVITSKII, 2014, p.81).



De acordo com Shuare (1990), uma das características desse sistema de ensino é sua base filosófica, que assume a concepção marxista da *atividade humana* e a PHC de Vigotski. Em seu livro *A psicologia soviética tal como a vejo*¹ (SHUARE, 1990) evidencia as contribuições significativas para compreensão da PHC. Sua maior referência é ao legado de Vigotski para o desenvolvimento da psicologia. Destaca que suas obras parecem ter sido escritas nos tempos atuais, pois, suas ideias, mesmo sendo contemporâneas e articuladas com a revolução russa de 1917 e dela teve influência, antecipou questões fundamentais da psicologia. “Dizer que Vigotski abriu uma nova caminhada na psicologia é pouco. Sua concepção definiu e define até hoje (e, cremos, por muitos anos ainda) a direção mais frutífera do desenvolvimento da psicologia soviética” (SHUARE, 1990, p. 58).

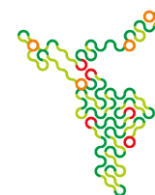
Em sua teoria, o eixo central para compreendê-la é o *historicismo*, pois é a partir dele que se organiza e gera os demais conceitos. Desse modo, a autora aponta três gerações conceituais a partir do historicismo: *tempo*; *psique humana como social*; e o *caráter mediatizado da psique humana*.

A geração conceitual de *tempo* é colocada com o sentido de existência da matéria, como algo mais que abstrato. Insere-se no contexto da história, seja individual ou social, isto é, como o processo de desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, a atividade produtiva e transformadora do homem é a referência para compreensão do desenvolvimento social. O processo de transformação acontece na relação do homem com a natureza no âmbito da finalidade de superação de suas necessidades. Para tanto, requer construção de instrumentos, que se constituem como mediadores da relação entre o homem e a natureza. Com isso, os instrumentos se constituem como cultura, pois carregam em si os procedimentos historicamente produzidos da referida relação.

No que diz respeito à geração conceitual da *psique humana como social*, Shuare (1990) diz que Vigotski considera os fenômenos psíquicos como algo não pronto, estático. Pelo contrário, existe uma relação de dependência desses fenômenos com a atividade que o sujeito realiza no conjunto das relações sociais. Entretanto, o social não condiciona o psíquico de forma determinada, de maneira direta nas estruturas orgânicas. O entendimento é de que se institui como essência atrelada à história da psique humana, isto é, a história social de sua constituição. Uma vez constituído, o sujeito em desenvolvimento, se apropria dela.

Por fim, a terceira geração conceitual, a partir do historicismo, é a do *caráter mediatizado da psique humana*. A autora firma que a psique humana é produto da interação do indivíduo com o

¹ Texto em espanhol, tradução nossa.



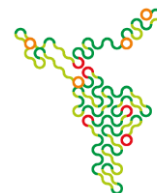
mundo, mediatizada pelos objetos criados pelo homem. Portanto, diferente da psique “natural” do animal, que se estabelece na relação direta com a natureza, sem mediações, a fim de satisfazer apenas as necessidades imediatas. Dessa forma, supera-se a ideia da psicologia tradicional da psique como algo interno ao sujeito, como processo natural ao invés de social.

Para tanto, conforme Shuare (1990) exige-se a compreensão de uma série de conceitos pertinente à teoria vigotskiana. Dentre eles, os conceitos de instrumento e signo, uma vez que ambos têm função de mediatização. Porém, existem diferenças entre eles, pois o instrumento é o responsável por provocar mudanças no objeto da atividade. Diferentemente, o signo não muda o objeto, mas é meio da ação psicológica sobre o comportamento.

Ao entender o desenvolvimento das funções psíquicas desta maneira, que ocorre num processo mediado, Vigotski afirma que as funções psíquicas na criança aparecem duas vezes. O primeiro se dá no processo *interpsicológico*, que acontece no plano social, em que a atividade é desenvolvida com ajuda de outra pessoa. A segunda vez que tal função aparece é quando o sujeito internaliza algo, isto é, um processo *intrapsicológico*.

Para Shuare (1990) o estudo da relação interpsicológico e intrapsicológico é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano enquanto ser social. Isso porque a criança, desde os primeiros anos de vida tem acesso às coisas por meio de outra pessoa e, nesse processo interativo e mediado por signo, que ela se desenvolve.

Mas as contribuições de Vigotski, segundo Shuare (1990) não para por aqui. Outra, que teve significativa relevância com implicações para o ensino, foram as pesquisas referentes à defectologia (estudo da aprendizagem da criança com deficiência). A defectologia tem por objeto a especificidade de fenômenos qualitativos que possui na criança com “defeito” (termo utilizado no período dos estudos de Vigotski). Nesse sentido, Vigotski aponta que os estudos desse objeto devem ser entendidos como um problema social, e não como um fenômeno somente físico. Dito com outros termos, é necessário pensar as deficiências para além das questões físicas, por exemplo, que pessoas cegas têm apenas a falta de visão. Superar esse reducionismo significa o entendimento de que isso vai mais além, isto é, significa a perda das funções sociais, uma vez que a comunicação como fator social será prejudicada.



Além disso, Shuare (1990) ressalta os estudos sobre a *consciência* como problema da psicologia. Na investigação sobre consciência, Vigotski a toma como objeto de estudo e, por meio de seu método genético experimental, busca novos princípios para compreendê-la.

Shuare (1990) considera que as colaborações de Vigotski são fundamentais para educação, haja vista que ele conclama pela necessidade de se compreender o desenvolvimento da psique humana, como condição para o processo de organização do ensino.

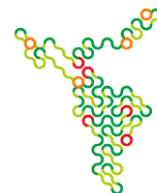
Sobre o tema consciência, o livro “*O Desenvolvimento Do Psiquismo*” – no capítulo II “*Aparecimento Da Consciência Humana*” – do autor Alexis Leontiev (2004) é uma das referências.

Leontiev (2004) concebe a consciência como um estágio superior do psiquismo. Entende que “o reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.” (LEONTIEV, 2004, p. 75).

Leontiev (2004) destaca que as condições do aparecimento da consciência humana se apresentam como produto e condição do desenvolvimento do trabalho. Esclarece que, com o desenvolvimento do trabalho, houve transformações no cérebro, dos órgãos de atividade externa, isto é, dos órgãos do sentido. Com isso, o desenvolvimento do trabalho teve dupla transformação no homem: nas condições de seu biológico e do seu psicológico. O aumento do tamanho do cérebro expressa o desenvolvimento do homem em seus aspectos biológicos. Ou seja, a transformação da estrutura cerebral decorre do processo de desenvolvimento psíquico do homem. Portanto, a categoria trabalho é a base ontológica do desenvolvimento do homem, seja nos seus aspectos naturais ou sociais.

Sendo assim, a categoria trabalho é centralidade para entendimento do processo de humanização. Karl Marx explica o trabalho como a relação entre o homem e a natureza, em que o homem põe em movimento a natureza a fim de dar vida *útil*, ou *valor de uso*, aos seus elementos, para suprir suas necessidades. Nesse processo ocorre dupla objetivação, em que o homem modifica a natureza e ao mesmo tempo modifica-se, ou seja, desenvolve suas funções psicológicas. Este processo é caracterizado pelo uso e construção de instrumentos na atividade realizada em condições coletivas (LEONTIEV, 2004).

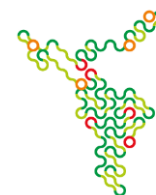
Portanto, o trabalho é atividade que dela se origina todas aquelas que surgiram no processo de desenvolvimento da humanidade e, por consequência, do psiquismo, da consciência. Isso nos remete



à necessidade de compreensão da *estrutura da atividade* e de suas mudanças, que ocorrem no âmbito do coletivo. Durante o desenvolvimento humano, ocorre à forma primitiva de divisão técnica e social do trabalho, o que leva à formação da *estrutura fundamental da atividade humana*. Para expor sobre o surgimento e desenvolvimento da atividade, Leontiev se utiliza do exemplo da caçada, em que as pessoas, nela envolvidas, realizavam *ações* diferentes: abater o animal, espreitá-lo, enxotá-lo, apanhá-lo. Nessa divisão do trabalho, todos se encontram na mesma atividade, com os mesmos motivos, mas como dito, cada um possui *ações* diferentes. Portanto, elas em si não suprem a necessidade de imediato, mas em seu conjunto, chegam à satisfação da necessidade daquela atividade: a alimentação, condição de existência. Assim, aquilo que o indivíduo está orientado a realizar é o motivo de sua atividade. Nesse caso, chama-se *ações* o aparato humano em atividade em que objeto e motivo são separados. Leontiev (2004) explicita a estrutura da atividade humana como constituída dos seguintes componentes: necessidade, motivo, sentido, significado, finalidade, tarefas, *ações*, operações. Davídov (1988) entende a estrutura da atividade teorizada por Leontiev constituída por componentes estruturais e seus correlatos em um processo dinâmico e transformativo. Isso pode ser sintetizado da seguinte forma: 1) componentes essenciais em transformação, *necessidade* $\rightleftharpoons$ *motivo* $\rightleftharpoons$ *finalidade* $\rightleftharpoons$ *condições*; 2) componentes estruturais correlatos, *atividade* $\rightleftharpoons$ *ação* $\rightleftharpoons$ *operação*. Isso significa que a transformação de um componente essencial em outro implica na formação, por exemplo, de uma nova atividade ou desta passar a ser uma *ação* (LEONTIEV, 2004; DAVÍDOV, 1988).

Leontiev (2004) salienta que o homem se diferencia do animal porque satisfaz suas necessidades por meio da atividade. Por sua vez, o animal se limita à satisfação de apenas as necessidades imediatas, instintivas, isto é, não requer uma prévia ideia ou uma finalidade estabelecida antecipadamente. A relação do animal com a natureza é extremamente natural é puramente instintiva. Enquanto esse tipo de relação no homem é objetiva social. Por exemplo, o resultado final da caçada se dá na relação do indivíduo com os outros membros. Cada um recebe sua parte do produto da atividade do trabalho coletivo, quer dizer, o objeto e o motivo não se objetivam pelo natural, mas pela relação objetiva social. Por extensão, isso explica a origem, especificadamente humana, do reflexo da realidade, isto é, a consciência.

De acordo com Leontiev (2004), o trabalho modifica a estrutura da atividade humana, transforma as operações em seu meio/condições. Isso ocorre com o desenvolvimento dos instrumentos, cuja construção e utilização só são possíveis tendo consciência do final da ação do



trabalho. Dessa forma, o instrumento não é algo apenas físico, mas também um objeto com significado, atribuído socialmente de acordo com o trabalho coletivo.

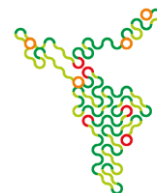
Bertoldo (2010) retoma a Teoria Histórico-Cultural e fornece elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma concepção de educação voltada para a perspectiva marxista. Parte do estudo de Vigotski e dos pressupostos do *ser social* de Marx. Por isso, centra-se na análise da educação a partir das ideias de Leontiev, que podem ser conferidas em seu artigo “*A concepção marxista de educação em Leontiev*”.

A princípio, a autora coloca a educação como *um processo sócio-histórico de objetivação/apropriação*, isto é, o “[...] importante papel da educação no processo de desenvolvimento do gênero humano” (BERTOLDO, 2010, p. 203). Esse processo é entendido, a partir das ideias bases que apoiam essa teoria, ou seja, da categoria ontológica do ser social: o trabalho. Para tanto, refere-se a Marx ao afirmar o trabalho como responsável do desenvolvimento do ser humano que, necessariamente, se estabelece a relação entre a teleologia (processo que idealiza a finalidade de uma ação) e a causalidade (necessidade emergente). Nesse sentido, o trabalho surge como uma atividade que se realiza com a existência de uma consciência orientada.

Esses dois elementos – teleologia e causalidade – são importantes no processo de produção, uma vez que algo só se constitui a partir da relação dinâmica entre eles. Dessa forma, na finalidade (teleologia) se vincula a um fim e se revela em algo material ou ideal. Nesse âmbito, aparece outro elemento conceitual correspondente: a *objetivação*, isto é, o trabalho que se fixou em um objeto transformado em objeto físico ou espiritual (BERTOLDO, 2010).

De acordo com a autora, Marx considera a objetivação como o momento efetivo do processo de trabalho. Porém, não apenas como resultado das necessidades biológicas (alimentação, vestimenta etc.), mas também daquilo que o homem necessita no âmbito social, como a arte, poesia, música etc., isto é, objetivações humanas ou produções humano-genéricas. Trata-se, pois do reflexo da relação homem-natureza, mediada pelo trabalho, que ambos se modificam e se transformam.

É nesse contexto que Bertoldo (2010) explica a educação como uma necessidade humana, que tem origem no processo de desenvolvimento humano, como pôr-teleológico secundário. Sendo assim, concebe que o homem não nasce desenvolvido em suas aptidões, mas que são geradas no processo de atividade, de apropriação/objetivação. No caso da educação, esse processo de apropriação se dá na relação interpessoal, isto é, as produções humanas são transmitidas pelas gerações



anteriores para mais novas que, ao ser apropriadas, tornam-se intrapsicológicas. Isso significa que a assimilação de um conhecimento, pelo estudante, ocorre no processo de aprendizagem, ou seja, acontece o processo de *assimilação/apropriação* (BERTOLDO, 2010). Diríamos, num contexto de atividade.

Para Bertoldo (2010), Leontiev considera o trabalho não apenas sob a ótica de suas objetivações, mas também a apropriação, pelos indivíduos, das capacidades humanas nelas reveladas. Uma criança nasce num mundo de objetivações humanas, carregadas de capacidade e significados. Na posição social que ocupa, naquele momento, apropria-se dessas produções humanas por meio de uma atividade peculiar.

A partir disso, Bertoldo (2010) coloca que o processo de apropriação, em primeiro lugar, é uma condição para o desenvolvimento do indivíduo como ser social. Em segundo lugar, se dá pelas relações sociais, que são determinadas pela forma de vida nas condições materiais. “Portanto, é através da educação, que é um processo de apropriação, que o homem se desenvolve se humaniza, se torna cada vez mais homem.” (BERTOLDO, 2010, p. 201).

Contudo, mesmo Leontiev colocando tamanha importância à educação, ele não atribui à responsabilidade apenas nela para a formação plena do homem. De acordo com Bertoldo (2010, p. 203), “para Leontiev, o desenvolvimento pleno das capacidades humanas só poderá se efetivar numa sociedade emancipada e, para isto, é necessário que se dê a total dissolução do capitalismo. É este, ao fim e ao cabo, que impõe limites insuperáveis ao total desenvolvimento do gênero humano”.

Conforme a autora, em nosso país – dividido em classes – isso fica explícito. Há sempre uma luta de classes entre dominantes e dominados, trabalhadores e capitalistas, em que cada uma delas defende seus interesses e, por extensão, o desenvolvimento das potencialidades do homem torna-se “exprimida”, sempre direcionada pelo pragmatismo do mundo do trabalho.

Isso significa, a partir de nossas reflexões, que o pleno desenvolvimento do homem só é possível com o rompimento da propriedade privada, que estabelece valores de troca às produções humanas. No entanto, esses valores não são acessíveis à maioria da população, que se aliena dessas produções. Então, uma questão se apresenta: Nas atuais condições, é possível uma educação para o pleno desenvolvimento humano? Ou, homem teria possibilidades e liberdade para desenvolver-se nas máximas potencialidades? Nesse sentido, recorremos a Leontiev (1978, p. 284), ao afirmar que:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua



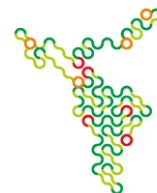
personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o que deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana.

Diante disso, a educação se põe em um lugar essencial, como espaço de luta que, mesmo não sendo ela sozinha a salvadora, mas é possibilidade de objetivação e apropriação das produções humanas.

Considerações finais

O estudo da bibliografia, prevista para o presente estudo, traz evidência de componentes da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade para a organização do ensino e a educação. Dusavitskii (2014), Shuare (1990), Leontiev (1978; 2004) e Bertoldo (2010) estudiosos das referidas teorias, mesmo em diferentes momentos e contextos, continuam unânimes em afirmar que é papel da educação e do ensino o desenvolvimento das funções psíquica superiores, da psique e da consciência dos estudantes. Então, é possível dizer que os sistemas de ensino, na atualidade, não cumprem essa finalidade? A questão é respondida por Davídov (1988) de modo afirmativo e negativo. Afirmativamente quando diz que esse desenvolvimento ocorre, mas com conteúdo empírico. Consequentemente, a resposta negativa está por não propiciar o desenvolvimento em suas máximas capacidades, em nível teórico. E, sendo assim, é possível dizer que, dadas às condições objetivas impostas pelas relações sociais de produção, é negado aos estudantes à oportunidade de apropriação dos conceitos científicos. Ou seja, aqueles que realmente promovem a formação do pensamento teórico.

Os autores referenciados expõem a complexa conceituação da teoria de Vigotski que se centra na formação das funções psicológicas superiores e da consciência – tanto entre os estudantes tidos com ‘normais’ como ‘com defeitos’ – como resultantes do processo de atividade humana. Nesse sentido, Leontiev traz contribuição ao vincular a teoria da atividade à categoria de trabalho na perspectiva de Marx. Nesse âmbito, emerge a concepção de que a educação traz importante contribuição para os estudos relacionados ao desenvolvimento do homem. Contudo, não se pode perder de vista que, para atingir o pleno das capacidades humanas – nos estudantes, no homem – é



condição a superação das sociedades divididas em classe sociais distintas, com diferentes necessidades e motivos em suas atividades.

Diante disso, essas teorias se constituem em referências para estudos e investigações experimentais – traduzidos em artigos, teses, dissertações, etc. – que apontem significativas contribuições para se pensar a educação, em especial o ensino, mesmo num contexto contraditório, dada as relações sociais imperativas na atualidade brasileira e mundial.

Referências

BERTOLDO, Edna. A concepção marxista de Educação em Leontiev. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2, número especial, dezembro de 2010, p.189-204.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DUSAVITSKII, A.K. Educação desenvolve e a sociedade aberta. In: **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.77-84, jan./jun. 2014.

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

_____. Aparecimento da consciência humana. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, Capítulo II, p. 75-94, 2004.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHUARE, Marta. La concepción Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. In: SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Edotorial Progreso, Capítulo III, p. 57-84, 1990.

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



O ENSINO DE FÍSICA NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eliéte Zanelato¹
Gabriel Leandro Revelo²
Sônia da Cunha Urt³

Resumo: A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promove encontros que são referências nacionais na área da educação. No presente trabalho objetivamos identificar a publicação de artigos sobre o ensino de física nas reuniões nacionais da ANPED de 2005 a 2017. Para sustentar teoricamente o estudo, nos utilizamos de autores renomados da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, os quais nos permitiram um olhar contextualizado, verificando que o ensino de física não pode ser entendido como algo isolado, mas estruturado em uma prática social em constante transformação. Como componente da prática social, tal ensino precisa ser estudado a partir de sua relação com a educação escolar, com os processos de ensino e aprendizagem no contexto das relações capitalistas estabelecidas atualmente. Foram encontrados somente oito artigos classificados nos seguintes eixos de análise: questões de gênero, formação de professores e processo de ensino e aprendizagem. Considerou-se aqui que a pesquisa relacionada ao ensino de física vem se ampliando no decorrer dos anos e cada vez mais se tem uma preocupação na divulgação dessas pesquisas e disseminação dos conhecimentos produzidos. Entretanto, os debates ficam muito restritos aos eventos específicos da área, sendo necessário sua ampliação para eventos que abranjam a grande área da educação.

Palavras-chave: Ensino de Física. Teoria histórico-cultural. ANPED nacional.

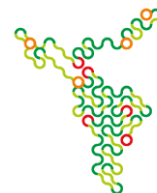
THE SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT PHYSICAL EDUCATION UNDER THE OPTICS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY

Abstract: The National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPED) promotes meetings that are national references in the area of education. In the present work we aimed to identify the publication of articles on physics teaching at ANPED national meetings from 2005 to 2017. In order to theoretically support the study, we use renowned authors of the historical-cultural theory and historical-critical pedagogy, which allowed a contextualized look, verifying that the teaching of physics can not be understood as something isolated, but structured in a social practice in constant transformation. As a component of social practice, such teaching needs to be studied from its relationship with school education, with the teaching and learning processes in the context of capitalist relations established today. Only eight articles were classified in the following axes of analysis: gender issues, teacher training and teaching and learning process. It was considered here that the research related to the teaching of physics has been increasing over the years and more and more is a concern in the dissemination of these researches and dissemination of the knowledge

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, Brasil; Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus de Ariquemes/RO, Brasil.

² Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física da UFMS; Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

³ Doutora em Educação com Pós-Doutoramento em Psicologia Educacional; Professora Titular da UFMS/FAED/PPGEdu e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE)/ UFMS, Campo Grande/MS, Brasil.



produced. However, the debates are very restricted to the specific events of the area, being necessary its extension for events that cover the great area of the education.

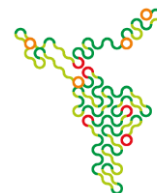
Keywords: Physics Teaching. Historical-cultural theory. ANPED national.

Introdução

A educação escolar pode ser compreendida como uma atividade humana e como tal, não é pronta e acabada, mas vem se desenvolvendo com o tempo a partir de estudos e pesquisas científicas. Da mesma forma, os processos de ensino e aprendizagem sofreram alterações ao longo dos anos devido as constantes transformações na prática social. O entendimento exposto está em acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que, por sua vez, compreende a prática social como produto humano historicamente construído.

Ao pesquisar a educação e o ensino, os seres humanos baseiam-se em pesquisas já realizadas, fazem o processo de análise e criam novos conhecimentos, o que poderia ser chamado de um contínuo processo de objetivação e apropriação. Explicando melhor, os pesquisadores se apropriam, ou seja, interiorizam ou incorporam conhecimentos já produzidos socialmente (objetivações) e isso possibilita a produção de novas objetivações.

A publicação da produção científica (objetivações) se dá principalmente em livros, revistas e em anais de eventos. Na área da educação existem muitos eventos que são referências nacionais, dentre eles os realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As reuniões são organizadas anualmente com 23 Grupos de Trabalho (GT) temáticos, sendo eles: GT02 - História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.



Pela amplitude de GTs da ANPED, pode-se observar que o intuito é o de debater a educação de maneira abrangente, levando em conta suas interfaces. Não existe um GT específico para o ensino de física, entretanto tal tema pode ser abordado em vários grupos, dependendo da especificidade de cada proposta.

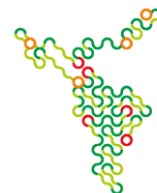
O ensino de física não pode ser entendido como algo isolado se compreendido a partir das bases da Teoria histórico-cultural, mas estruturado em uma prática social. Como componente da prática social, tal ensino precisa ser estudado a partir de sua relação com a educação escolar, com os processos de ensino e aprendizagem no contexto das relações capitalistas estabelecidas atualmente.

O presente trabalho objetivou identificar a publicação de artigos sobre o ensino de física nas reuniões nacionais da ANPED de 2005 a 2017. Para tal, inicialmente realizamos estudos teóricos direcionados a relação entre psicologia e educação, posteriormente acessamos o site da ANPED e das reuniões anuais, em todos os GTs, com o descritor “ensino de física”. Seleccionamos os trabalhos que totalizaram oito, montamos um quadro com ano, autor, título e objetivo de cada artigo encontrado. A partir de então, foi possível encontrar três eixos de análise, sendo eles: questões de gênero, formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa relacionada ao ensino de física vem se ampliando no decorrer dos anos e cada vez mais se tem uma preocupação na divulgação dessas pesquisas e disseminação dos conhecimentos produzidos. Entretanto, os debates ficam muito restritos aos eventos específicos da área, sendo necessária sua ampliação para debates em eventos mais abrangente da área da educação.

Fundamentação Teórica

É no trabalho que o ser humano produz suas condições de sobrevivência, ao fazê-lo modifica o ambiente e desenvolve suas funções psíquicas, ou seja, modifica seu exterior e ao mesmo tempo seu interior. Leontiev (2004, p. 164), fala da importância dos trabalhos de Vigotski para compreensão do desenvolvimento psíquico e cita que o mesmo partiu de duas hipóteses, sendo elas: “as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, “interpsicológica””. As hipóteses estão interligadas visto que são os elementos apropriados a partir do social que fazem a mediação. Um ponto importante para se considerar é a linguagem, visto que é a partir dela que o ser humano se apropria dos elementos



externos. Ela possibilita a comunicação entre os seres e também o reflexo consciente, isto é, o pensamento.

Nos apropriamos de conceitos e de significados por mediação da linguagem, o computador por exemplo, não está dentro de nossa cabeça, mas sim a palavra “computador” e seu significado. Ao longo do desenvolvimento humano, juntaram-se elementos materiais disponíveis e conhecimentos para criar os primeiros computadores, em seguida, realizaram-se novos estudos. A nova geração se apropriou dos conhecimentos já elaborados e das experiências já realizadas (objetivações) com os computadores existentes como um ponto de partida para novas análises. Isso possibilitou criar um novo modelo de computador e assim segue sucessivamente em um constante processo dialético de objetivação e apropriação.

De acordo com Leontiev (2004, p. 184), o processo ontogênico de formação do psiquismo é resultado da apropriação. Para ele, “o processo de apropriação realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogenético humano – a reprodução nas aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem”. O autor (2004, p. 201), ainda destaca que a interiorização das ações exteriores é de “importância capital se se quer compreender a formação do psiquismo humano”, uma vez que a referida formação é “o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores”.

Pode-se inferir então que a produção e publicação de conhecimentos se faz necessária para o desenvolvimento da ciência e possibilita o desenvolvimento psíquico a partir de sua apropriação pelos sujeitos. Isso nos remete para importância que a educação escolar tem para a THC a medida que é nela, principalmente, que se disponibiliza os conhecimentos mais bem elaborados pela humanidade. De acordo com Vigotski (2007, p. 103), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. O autor ainda complementa que tal aprendizado “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Para esclarecer melhor, os autores supracitados compreendem que a interiorização de conhecimentos cada vez mais complexos possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas e que



apenas na adolescência é possível um grau de desenvolvimento suficiente para pensar por conceitos. Destaca-se aqui que não estamos citando processos mecânicos, mas dependentes da prática social.

Pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é, nem muito menos, é resultado mecânico da abstração, mas é resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (Vigotski, 1996, p. 78 [tradução nossa]).

Pensar por conceitos então, é muito mais que ver suas características externas, é compreender seus nexos e relações em relação ao próprio objeto e em relação aos outros objetos. É superar a dicotomia teoria versus prática, é analisar teoricamente a prática. Vigotski (1996) também destaca que é graças ao conceito que se torna possível ir além das aparências do fenômeno, em uma investigação científica, e de mergulhar na essência para conhecer a realidade.

Para tal, não basta simplesmente transmitir mecanicamente os conceitos científicos como fazia a escola tradicional. Como superação dessa proposta e outras como a escola nova, vigentes no Brasil, Saviani (2008, 2011), apoiado no materialismo histórico e dialético e na Teoria histórico-cultural, lança a Pedagogia histórico-crítica. Para ele (2011, p. 6), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Segundo Duarte (2013, p. 26), o que o ser humano tem de mais bem elaborado deve ser trabalhado nas escolas. Para ele, “a arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural, constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem história”.

É com esse entendimento que desenvolvemos o presente trabalho e que se propõe apresentar algumas objetivações publicadas nas reuniões da ANPED.

Análise de dados

Os resultados que aqui apresentamos se deram a partir de estudos desenvolvidos em uma disciplina intitulada “Psicologia e educação”, no quarto período do curso de licenciatura em física, no segundo semestre de 2017. No decorrer da disciplina foram estudadas noções fundamentais de psicologia e de educação inicialmente, em seguida focalizou-se na Teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica para que servissem de base para o presente artigo.



Seguindo a metodologia, selecionamos artigos sobre o ensino de física presentes nas últimas reuniões nacionais da ANPED, sendo elas de 2005 a 2017. Para uma melhor visualização e organização, elaboramos um quadro com os dados mínimos necessários: autor, ano, título e objetivo de cada artigo.

Quadro 1 – Artigos encontrados com o descritor “Ensino de física”.

	Autor	Ano	Título	Objetivo do Artigo
1	SILVA	2005	A argumentação no ensino de física: uma proposta para a (re)elaboração de conceitos.	Discutir algumas contribuições da Teoria da Argumentação para o Ensino de Física trazendo visões de diferentes autores
2	MELO	2007	Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de física, matemática e química	Compreender os processos formativos desenvolvidos nos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Química e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso.
3	ARCHANGELO et al	2008	Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da matemática e da física	Investigar dos aspectos afetivos presentes nos processos de aprendizagem, em especial naqueles sobre os quais recaem estereótipos negativos e desmobilizadores.
4	JÚLIO e VAZ	2008	Representações de masculinidades latentes em aulas de física do ensino médio	Caracterizar aspectos latentes de masculinidades dos rapazes que trazem implicações para a aprendizagem individual e coletiva de alunos e alunas de ensino médio.
5	BRAZ	2011	Representações sociais de física e do ensinar por um grupo de licenciandos em física da UFRN	Analisar a partir da Teoria das Representações Sociais, como licenciandos em Física vão se tornando professores mediante articulações entre suas representações sociais (RS) de Física e suas RS sobre o Ensinar
6	ZAMBON	2012	Utilização de livros didáticos por professores de física em escolas de educação básica	Responder as seguintes questões de pesquisa: (1) Como professores de Física de Escolas de Educação Básica (EEB) utilizam Livros Didáticos na preparação e no desenvolvimento de suas aulas? (2) De que modo a formação acadêmica e a experiência profissional de professores de Física de EEB influenciam na utilização de Livros Didáticos? (3) De que forma os Livros Didáticos de Física, selecionados em cada EEB, se articulam com a organização e o desenvolvimento das programações curriculares dessas escolas e das estruturas curriculares da disciplina de Física?
7	PINTO e AMORIN	2015	Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na física	Examinar as experiências acadêmicas de mulheres estudantes do curso de Física
8	GUIMARÃES e HENRIQUES	2017	Um olhar para a construção de sentidos sobre a formação inicial de professores	Este trabalho propõe uma imersão inicial nos caminhos de construção de sentidos acerca da formação inicial de professores de física do Ensino Médio, tendo como

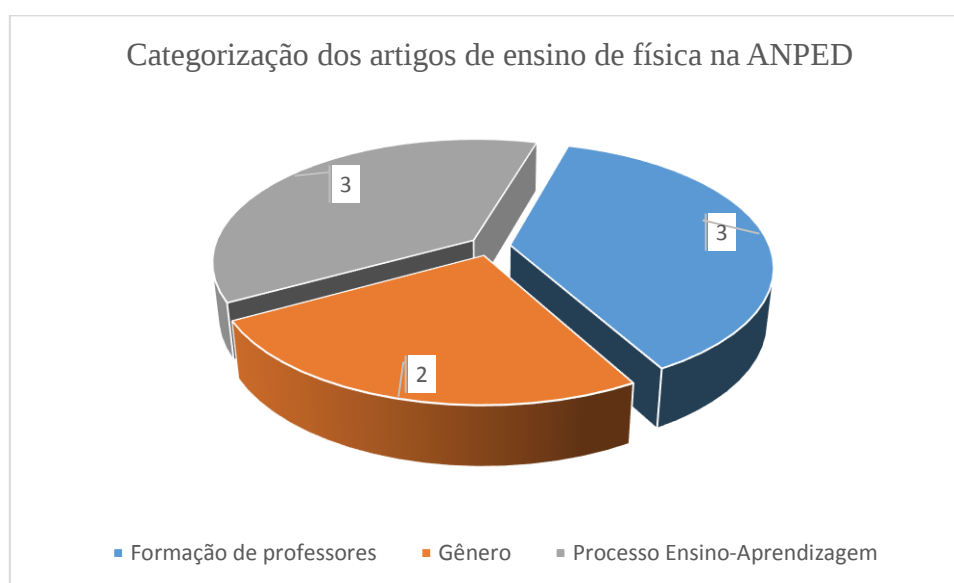


			de física do ensino médio	ponto de partida a narrativa das experiências de formação de uma professora formadora
--	--	--	---------------------------	---

Fonte: Próprios autores

Ao estudá-los percebemos que esses oito artigos poderiam ser organizados em três eixos de análise, sendo eles: questões de gênero, formação de professores e processo de ensino e aprendizagem. Na figura abaixo é possível visualizar a quantidade de artigos por eixo.

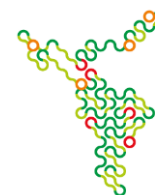
Figura 1 – Quantidade de artigos por eixo.



Fonte: Próprios Autores

Os artigos destacados abordam questões específicas do ensino de física e que são relevantes para a compreensão do todo, pretendemos aqui refletir um pouco sobre cada um dos eixos. O eixo formação de professores é bastante relevante e na área da física, a preocupação é de formar bons profissionais licenciados, não apenas bacharéis. Está presente o interesse de desmistificar a ideia de que qualquer pessoa que tenha conhecimento sobre física pode ministrar aulas nessa área, por outro lado existe a necessidade de formar professores na área e a de que os acadêmicos que entrem no curso de física consigam concluir o curso. Guimarães e Henriques (2017, p. 2) recorrem a outros autores para apresentar algumas das dificuldades encontradas.

Kuenzer (2011) ao analisar a formação de professores que atuam no Ensino Médio aponta que somente 53% destes profissionais “possuem formação compatível com a disciplina que lecionam”, dentre estas a mais crítica é a Física, onde somente 25,7% tem formação



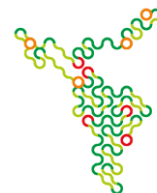
específica na área. Araújo e Vianna (2011) ao observar a ampliação de cursos de licenciatura em Física e a demanda para esta disciplina, sinalizam que para o ano 2002 a demanda de licenciandos em Física para atuar no Ensino Médio era de 23.514 professores, porém entre os anos 1990 e 2001 somente 7.216 concluíram o curso. Para os anos seguintes as estimativas não eram animadoras, pois entre os anos 2002 e 2010 a previsão era de formar 14.247 licenciados em Física.

No sistema capitalista brasileiro atualmente, o professor não possui uma valorização profissional adequada e cada vez mais quem recorre a cursos de licenciatura ali estão mais por falta de condições de estudar em outros cursos do que pela vontade de ser um professor. Infelizmente essa é uma realidade que afeta diversos cursos, dentre eles, as licenciaturas. Ainda é preciso pensar em um outro “dificultador” que é uma educação básica precária justamente pela falta de valorização profissional e por dificuldades na formação de tais professores. Forma-se aí um círculo vicioso que vai se perpetuando principalmente com a classe trabalhadora/operária que é quem se utiliza das escolas públicas na educação básica.

Pela citação acima, ainda podemos perceber que o quadro de professores de física é baixo, o que faz com que muitos não formados ministrem aulas dessa disciplina no ensino médio. Disso resulta deficiências nos processos de ensino e aprendizagem que é outro eixo de análise aqui. Conforme já exposto, a apropriação de conhecimentos científicos possibilita o desenvolvimento pensamento teórico, o que auxilia para uma compreensão da realidade com seus nexos e relações, bem como na apropriação de novos conceitos ainda mais complexos. Nesse sentido, um processo de ensino e aprendizagem eficiente é crucial para entender a prática social como um todo.

O conteúdo que os educandos vão adquirindo ou reconstruindo não é apenas o proposto pelo programa; vai muito além, pois envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área. Este saber constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho e de luta social. Por isso, não é qualquer conteúdo, mas sim aquele conhecimento que se mostra adequado para construir uma nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais (GASPARIN, 2003, p. 54).

Para conseguir ir além, faz-se necessário conhecer os conteúdos de física, adequá-los de tal maneira que possibilite seu ensino conforme o nível de conhecimentos dos estudantes, bem como, saber ensinar. Ou seja, o trabalho docente é composto por conteúdo e forma. Saviani (2011, p. 122) faz essa discussão e cita que “do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método”. Nesse sentido, professores não formados na área ou bacharéis em física



difícilmente terão êxito no processo de ensino e aprendizagem de modo que os alunos consigam pensar física por conceitos e não apenas realizar cálculos mecânicos com base em fórmulas pré-fixadas que para eles é difícil compreender a lógica.

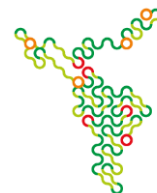
Em relação as questões de gênero, foram encontrados dois artigos, sendo que um artigo mostra a clara preocupação com a segregação que as mulheres sofrem nos cursos predominantemente masculinos como a física e o outro artigo que visa traçar perfis de masculinidade dos alunos nas aulas de física do ensino médio. Cabe destacar que os artigos encontrados se reportam ao gênero como masculino e feminino, diferente do materialismo histórico e dialético que compreende gênero como gênero humano, relacionado a espécie humana, o que inclui as características biológicas e sociais.

Isso não significa que se desconsideram os estudos do gênero masculino e feminino, mas sim que o estudo da prática social precisa levar em consideração que existe o gênero humano como totalidade e nessa totalidade existem diversas especificidades a serem analisadas. Após tal análise, deve-se retornar a prática social com um novo entendimento. Ou seja, não se pode estudar um conteúdo específico sem pensar em suas relações com a totalidade e em suas contradições. Encerramos destacando uma frase de Vigotski (2017, p. 222), em que diz: “o mais essencial para a natureza do conceito científico, como um conceito verdadeiro, como uma generalização que se constituiu historicamente, é que cada conceito é uma parte necessária de um determinado sistema de conceitos”.

Algumas considerações possíveis

Nosso objetivo no presente estudo foi o de identificar a publicação de artigos sobre o ensino de física nas reuniões nacionais da ANPED de 2005 a 2017. Foram encontrados apenas oito artigos que puderam ser classificados em três eixos de análise: questões de gênero (2), formação de professores (3) e processo de ensino e aprendizagem (3).

Os trabalhos encontrados são relevantes para o debate de questões específicas ligadas ao ensino de física e principalmente por serem feitas na ANPED, que se trata de um evento nacional e que se propõe discutir a educação de maneira mais ampla, possibilita inúmeras interligações e inter-relações entre os conceitos debatidos. Acreditamos que debater o ensino de física em um evento como esse pode trazer visões diferenciadas e enriquecedoras para a área.



A disciplina “Psicologia e educação” prestou sua contribuição aos licenciandos em física ao discutir temas mais abrangentes que influenciam também na compreensão dos processos de ensino da física. Se apropriar das objetivações da psicologia, da educação e do ensino de física para elaborar uma nova objetivação (o presente artigo) potencializou a compreensão dos conceitos estudados. A dialética entre objetivação e apropriação, bem como entre geral e particular, permeou todo o trabalho desde seu planejamento, estudos, processos de análise e conclusão.

Consideramos que são poucos os artigos voltados ao ensino de física em eventos da área da educação e que isso pode ser considerado mais um desafio para área, entre tantos outros como a falta de professores formados na área e as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem. Esperamos ter contribuído no sentido de levantar questões a serem refletidas e estudadas, já que o intuito aqui não era o de solucionar os problemas.

Referências

ARCHANGELO, A. PERES, B. A. CUNHA, J. E. B. AMON, M. C. I. **Os aspectos afetivos no processo da aprendizagem da matemática e da física.** Reunião Nacional da ANPED, 2008. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3231--Int.pdf> . Acesso em: 16/10/2017.

BRAZ, M. C. D. L. **Representações sociais de física e do ensinar por um grupo de licenciandos em física da UFRN.** Reunião Nacional da ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-801%20int.pdf> . Acesso em: 17/10/2017.

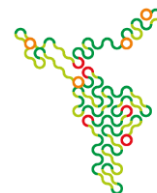
DUARTE, N. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica:** a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação, v. 25, p. 19-29, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

GUIMARÃES, H.C. e HENRIQUES, E.M. de. **Um olhar para a construção de sentidos sobre a formação inicial de professores de física do ensino.** Reunião Anual da ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_235.pdf . Acesso em: 14/10/2017.

JULIO, J. M. e VAZ, A. **Representações de masculinidades latentes em aulas de física do ensino médio.** Reunião Nacional da ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4430--Int.pdf> . Acesso em: 18/10/2017.

LEONTIEV, A.N. **Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Moraes, 2004.



MELO, G. F. **Questões exatas, respostas incertas:** Dilemas e perspectivas na formação de professores de física, matemática e química. Reunião Nacional da ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3231--Int.pdf> . Acesso em: 17/10/2017.

PINTO, E. J. S. e AMORIM, V. G. de. **Gênero e educação superior:** Um estudo sobre as mulheres na física. Reunião Nacional da ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3778.pdf> . Acesso em: 16/10/2017.

Saviani, D. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

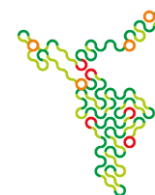
SILVA, A. A. da. **A argumentação no ensino de física:** uma proposta para a (re)elaboração de conceitos. Reunião nacional da ANPED, 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-2205--Int.pdf> . Acesso em 17/10/2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas IV:** Incluye Paidología del adolescente problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. **O pensamento do escolar** (Aula proferida em 03/05/1934). In: ORSO, P.J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A.P. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

ZAMBON, L. B. **Utilização de livros didáticos por professores de física em escolas de educação básica.** Reunião nacional da ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1942_int.pdf . Acesso em: 17/10/2017.



IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS DESTINADAS AOS ESCOLARES NOS SERVIÇOS DE SAÚDE: ANTIGAS QUESTÕES AINDA PRESENTES NA ATUALIDADE

Jéssica Magalhães Andrade¹
Cláudia Aparecida Valderramas Gomes²

Resumo: Desde o final do século XX no Brasil, observa-se um fluxo exacerbado de encaminhamentos de crianças e adolescentes que vivenciam dificuldades diversas no ambiente escolar e são direcionadas aos serviços de saúde mental. De modo geral, estudos constatarem que este fluxo possui caráter histórico, bem como tais demandas infanto-juvenis surgem conforme a criação dos saberes técnicos pré-existentes, sendo intensificadas nas últimas décadas, como consequência de procedimentos institucionais medicalizantes cada vez mais frequentes. A partir de uma análise baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Histórico Cultural quanto a formação humana por meio do processo educativo, a pesquisa intenta verificar que tipo de práticas contemporâneas da Psicologia na saúde são destinadas ao atendimento de demandas escolares, buscando observar em que medida consideram e compreendem a função escolar. Para tanto, foram analisados prontuários de atendimentos psicológicos realizados à demanda escolar, além de realizadas entrevistas com os psicólogos que efetivaram os atendimentos junto a esse público.

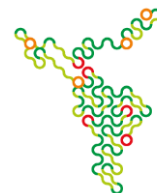
Palavras-chave: Psicologia Histórico Cultural. Queixa escolar. Serviços de saúde

IMPLICATIONS OF PSYCHOLOGICAL PRACTICES FOR SCHOOLCHILDREN IN HEALTH SERVICES: OLD ISSUES THAT STILL PRESENT TODAY

Abstract: Since the end of the twenty century in Brazil, there has been an exacerbated flow of referrals from children and adolescents who experience various difficulties in the school environment and are directed to mental health services. In general, studies show that this flow has a historical character, as well as such infanto-juvenile demands arise according to the creation of the pre-existing technical knowledge, being intensified in the last decades, as a result of increasingly frequent medical procedures. From an analysis based on the assumptions of Historical and Dialectic Materialism and Cultural Historical Psychology regarding human formation through the educational process, the research tries to verify what kind of contemporary practices of health psychology are aimed at attending school demands, seeking to see to what extent they consider and understand school function. In order to do so, were analyzed records of psychological visits made to the school demand, as well as interviews with the psychologists who took care of the appointments with this public.

¹Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis, Brasil.

²Professora Doutora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia Social e Educacional. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis, Brasil.



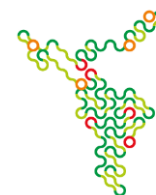
Keywords: Cultural Historical Psychology. School complaint. Health services

Diferentes pesquisadores a exemplo de Castanho, 1996, 2014; Ribeiro, 2006; Souza, 2005; Gomes & Pedrero, 2015, ao longo de variados períodos da história nacional brasileira, dedicaram estudos voltados a observação do fenômeno do encaminhamento de escolares aos serviços especializados de saúde, tendo como principal motivação para tal conduta, a vivência de dificuldades de comportamento e aprendizagem no ambiente educacional. Tais análises evidenciaram de forma geral, índices cada vez mais crescentes quanto aos encaminhamentos, apesar das recorrentes problematizações acerca das práticas multiprofissionais adotadas durante o referido processo, bem como das implicações de ações profissionais e sociais medicalizantes e unilaterais.

Além disso, os estudos supracitados demonstram que a caracterização das queixas escolares relatadas em âmbito geral, também parece seguir uma padronização, haja visto a confluência de termos utilizados nas descrições, relacionados principalmente a dificuldade de aprendizagem e de comportamento. Quanto às práticas psicológicas adotadas diante de tais queixas, de igual maneira, preponderam condutas centradas em questões individuais dos sujeitos, sendo utilizado, sobretudo, o recurso de psicoterapia.

Diante deste panorama, Andrade e Gomes (2015) realizaram um estudo de revisão bibliográfica com base em periódicos nacionais de psicologia, educação e saúde/saúde mental infantil, e alcançaram resultados que delinearam significativos elementos pertencentes ao decurso histórico do trajeto de escolares aos serviços de saúde no Brasil. Primeiramente, observou-se que durante o intervalo do século XVI até o século XIX, eram superficiais os serviços ou cuidados governamentais voltados à criança no país, em virtude da própria concepção de infância, constituída ao longo das transformações sociais, organização econômica e política.

Em contra partida, Ribeiro (2006) profere que já o século XX foi consagrado como o “Século da Criança”, a partir das parcerias e ações do movimento de higiene mental, da psiquiatria, do juizado de menores e da psicometria no campo da infância. Houve nesse ínterim a institucionalização dos saberes médico e psicológico aplicados ao *infans*, sendo tal poder conferido, sobremaneira, à medicina, pela própria sociedade que se encontrava perpassada por práticas e discursos do movimento higienista, sendo este último majoritariamente liderado e constituído por médicos. O higienismo foi caracterizado, de modo geral, como política pública regida por um conjunto de medidas que buscava

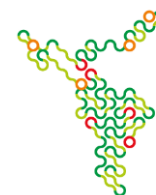


construir uma “Consciência sanitária nacional” na população, composta pelos ideais e condutas higienistas, de forma a propiciar o desenvolvimento e a civilização social, econômica e política do país alcançando a tão almejada modernidade. Junto a isto, a propagação deste movimento buscava reverter diversas conjunturas endêmicas e epidêmicas que assolavam determinadas regiões do país, devido à aglomeração de pessoas. Assim, tal discurso norteou as concepções científicas e diretrizes educacionais no Brasil durante a primeira metade do século XX, tendo sido a higiene reconhecida como “arte” habilitada para orientar os âmbitos da saúde e do desenvolvimento humano. Para tanto, instituições como hospícios, presídios, hospitais, escolas, igrejas, quartéis e domicílios foram eleitas como pontos estratégicos para a realização do “programa civilizatório”.

Quanto à escola primária, esta foi reconhecida como detentora de grande poder e influência para a divulgação, ensino e supervisão das novas práticas e condutas que tinham por objetivo combater endemias, epidemias, preservar e prevenir a saúde e a formação de uma consciência sanitária. Marcondes (1941 apud SOUZA e BOARINI, 2008, p. 283), sustenta que a instrução fornecida aos professores na época era de que se os mesmos verificassem que o aluno não se adequava ou não respondia aos estudos sem qualquer explicação pedagógica, deveriam providenciar seu encaminhamento às clínicas psiquiátricas e demais espaços criados pelo movimento higienista, denominados serviços “médico-escolares”. Esses serviços realizavam diversos testes e exames com a criança, verificavam seu meio familiar, hábitos e antecedentes. Logo, data desse contexto o fato de o professor ter de se apropriar de “saberes” para encaminhar, de modo que ainda hoje assume essa função. Junto a isso, os representantes da psicologia, enquanto ciência recém chegada no país (e em busca de ser reconhecida como tal), concentraram estudos e ações para o desenvolvimento e propagação dos testes psicométricos, difundidos sobretudo no início do mesmo século, fato identificado como estimulante à produção crescente do diagnóstico de deficiências mentais.

Moysés (2001) pondera que durante a primeira metade do século XX no Brasil, os três saberes distintos - medicina, psicologia e educação - compartilharam da mesma origem e contexto histórico e guardam entre si, ainda hoje, semelhanças ideológicas, apesar de práticas diferenciadas formalmente.

Por outro lado, na segunda metade do século XX evidenciam-se os primeiros resultados da então descrita institucionalização do saber médico no meio escolar e demais serviços oferecidos à população, manifestados pela conduta da “medicalização da vida” (sob significativa influência da



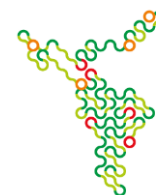
criação dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais - DSMs – primeira edição em 1952). A este respeito,

A medicalização foi então tomada como expressão da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social. (GUARIDO, 2011, p. 30).

Além disso, o decênio de 1980 foi de acordo com Barbosa (2012), denominado como “década da denúncia” no tocante às práticas em psicologia prestadas ao público escolar. Tais críticas foram mais fortemente introduzidas a partir da publicação da tese de doutorado “Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar”, em 1981 sob autoria de Maria Helena Souza Patto. O estudo apontava, de modo geral, as principais fragilidades presentes na atuação de psicólogos junto à demanda escolar, como por exemplo, a explicação das dificuldades de aprendizagem atreladas apenas ao sujeito e a proposição de psicoanálises ou psicoterapias, junto da disseminação e propagação da teoria da carência cultural e dos padrões de normalidade, definidos por características específicas de grupos sociais distintos (com a sobreposição de um sobre o outro) entre outras considerações.

Outrossim, tendo como conjuntura um momento de redemocratização do país, surgiram entre os psicólogos, diversos estudos e movimentos que passaram a problematizar o exercício profissional voltado a demanda escolar. Neste sentido eram realizadas reuniões e encontros, nos quais tinha-se por objetivo discutir a função do psicólogo escolar na democracia que se instaurava, por meio da reflexão crítica acerca das próprias técnicas, procedimentos e fundamentos da teoria e do campo, além do crescente interesse e participação deste profissional nas recém formuladas políticas públicas de saúde e na associação aos movimentos reformadores, como o da luta antimanicomial. (BARBOSA, 2012).

Apesar da tentativa de reorganização e composição de novas práticas em psicologia no âmbito escolar, no decurso do século XXI notam-se por outro lado, os reflexos evolutivos da propagação, institucionalização e execução de discursos especializados norteados, em sua maioria, pelo saber médico que, cada vez mais expandido entre os diversos espaços de formação e cuidado social (escolas, hospitais, clínicas, poder judiciário e legislativo), têm implicações para a produção e recrudescimento de outros discursos que segue a mesma lógica médica de atuação e formulação diagnóstica.

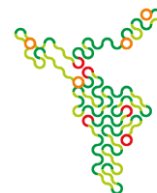


Por exemplo, na primeira década do século XXI após serem realizadas diversas conferências e manifestações coletivas, a instalação dos primeiros serviços públicos em saúde mental infantil no Brasil (BELTRAME E BOARINI, 2013), como no ano de 2002, a implantação do Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSi –, resultado de iniciativas da reforma psiquiátrica no país, e que se constitui como principal mecanismo nacional de cuidado em saúde mental de crianças e adolescentes na atualidade. A este serviço compete a dupla função, terapêutica e gestora, devendo no primeiro ofício, prestar atenção comunitária em saúde mental infantil de forma integral por meio de uma rede de cuidados que componha o território de abrangência e, no segundo, identificar as reais demandas em saúde mental no espaço em que se encontra inserido. Sua dinâmica de funcionamento é baseada no modelo de atendimento comunitário, realizado por equipes multiprofissionais e que tem por função prestar assistência às crianças e adolescentes gravemente comprometidos psiquicamente, como aqueles que possuam autismo, psicose, neuroses graves entre outros. Entretanto, verifica-se que muitas vezes a maior demanda nesses serviços é caracterizada por questões escolares, dificuldade de aprendizagem e indisciplina, tendo como protagonistas crianças do sexo masculino na faixa etária de onze anos (HOFFMANN; SANTOS; MOTA, 2008).

De igual maneira, o estudo realizado por Beltrame e Boarini (2013) aponta a escola como aquela que, predominantemente, realiza os encaminhamentos de demandas escolares ao CAPSi e, conforme entrevistas realizadas com os professores, os encaminhamentos escolares são realizados quando a instituição não encontra mais ferramentas e ações para lidar com as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento do sujeito, sem contudo, ser cogitada a reconfiguração das práticas escolares.

No entanto, apesar das propostas, já formalizadas, acerca de novas formas de compreensão e cuidado em saúde/saúde mental, as práticas adotadas pelos profissionais nestes espaços continuam pouco ou em grau algum reformuladas e, por consequência, notadamente incompatíveis com as legislações que as regem. Assim sendo, irrompem-se questões relacionadas à formação de nível superior, embasadas por noções científicas organicistas, centradas na prática médica (GUARIDO, 2011) e pouco condizentes em relação ao contexto social como um todo.

Como panorama geral, constatou-se que a demanda infantil por serviços especializados surge conforme a criação dos saberes técnicos pré-existent, e não o processo inverso, tendo em vista que os encaminhamentos de crianças com demanda escolar aos serviços de saúde, realizados desde



meados da década de 1920, ampliam-se a outros serviços como as escolas públicas de educação especial na década de 1970 e voltam-se, de maneira exacerbada, aos serviços públicos de saúde e suas novas organizações no final da década de 1990 e início do século XXI, como consequência dos procedimentos institucionais medicalizantes cada vez mais frequentes.

Para tanto, Beltrame e Boarini (2013) asseveram que a escola além de constituir-se, durante o século XX, como o primeiro instrumento a produzir encaminhamentos de demanda escolar a área médica, permanece ainda hoje como a principal fonte de encaminhamentos de escolares aos serviços públicos de saúde mental.

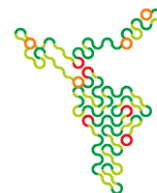
Com o propósito de compreender a função escolar, recorreu-se a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, assevera que a formação humana do sujeito acontece por meio do processo educativo. Assim, o objetivo principal da atual pesquisa foi identificar como a educação escolar, e sua função mediadora no processo de desenvolvimento humano, comparecem na atenção que o psicólogo dispensa às queixas escolares de indivíduos entre quatro e dezessete anos, em duas instituições que prestam serviço público de saúde em um município de pequeno porte do interior de São Paulo, no biênio 2014-2015.

Método e Procedimentos Técnicos

O recurso norteador a elaboração e execução do presente estudo, bem como das análises durante as etapas subseqüentes, foi o método materialista histórico e dialético. Este trata-se de uma produção conceitual marxiana, cuja origem respalda-se no método dialético.

Segundo Netto (2011, p.16), Marx produziu análises críticas sobre a origem, desenvolvimento e crise da sociedade burguesa capitalista, a partir de conhecimentos já existentes na filosofia alemã, na economia política inglesa e no socialismo francês. A ideia central do materialismo reside no fato de todas as relações ou análises terem suas origens no plano material dos modos e relações de produção. Quanto ao elemento histórico, este compreende três ideias essenciais: a atividade humana, ou seja, o trabalho; a socialização, que consiste na possibilidade de tornar-se humano e humanizar; e a própria história considerando-se o ato de contextualizar e adquirir bases que expliquem o desenvolvimento humano, suas aquisições, relações etc.

No que tange a esfera da dialética, esta abrange três leis: da totalidade, da contradição ou negação e do movimento. Sobre as últimas, Netto (2011), com base nas premissas marxianas, explica



que diferentes unidades compõem um mesmo fenômeno ou objeto, gerando uma única totalidade. Contudo, a diferenciação entre essas unidades implica no movimento de contradição entre as mesmas. Justamente este movimento, também chamado de atividade, é que garante os processos de transformação, construção e reconstrução ao longo do tempo e da história.

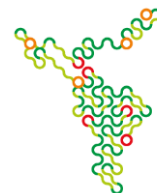
Seguindo ainda as proposições de Marx, o conhecimento teórico pode ser alcançado a partir de uma análise elaborada do fenômeno. Esta última ocorre pela via da abstração do objeto, considerando-se cada uma das unidades que formam sua totalidade. Assim, algumas dessas unidades são isoladas e transpostas ao plano ideal, para que então sejam analisadas. Por fim, os resultados obtidos evidenciam determinações mais inteligíveis, que novamente avaliadas no trajeto inverso, retornando-se às etapas anteriores, permitem a aproximação e obtenção da essência do objeto. (NETTO, 2011). Logo, a dupla sujeito-objeto que se estabelece nessa relação possui implicação mútua e intrínseca.

Para Gonçalves (2005), tal método viabiliza a aproximação e compreensão do aspecto histórico pertencente às criações tipicamente humanas, constituídas e transmitidas ao longo do tempo. Isto posto, esta metodologia fundamentalmente concentra a noção de mundo, homem e conhecimento; permite a intervenção no meio, que é modificável conforme a atividade humana; e contribui para que “(...) velhas questões que hoje aparecem com nova roupagem possam ser enfrentadas e superadas” (p.87).

Por fim, quanto aos procedimentos técnicos empregados na pesquisa, foram realizadas: a) pesquisa documental de fontes primárias (prontuários de atendimentos psicológicos prestados a crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos); b) entrevistas semi-estruturadas com os psicólogos responsáveis pelos atendimentos. Ambos os procedimentos foram executados e duas instituições públicas que ofertam serviços de saúde/saúde mental em um município de pequeno porte do estado de São Paulo. A esta pesquisa foi concedida a autorização de todas as partes envolvidas (instituições, entrevistados e apreciação do comitê de ética).

Resultados Parciais

A partir de agora serão apresentados alguns dos principais dados quantitativos extraídos de um total de quarenta e três prontuários referentes a atendimentos psicológicos prestados a crianças e adolescentes durante os anos de 2014 e 2015.



Cerca de 65,1% dos atendimentos prestados ocorreram no ano de 2014. Além disso, 72% dos atendimentos foram destinados a meninos e 38% voltado a meninas. Quanto às faixas etárias, estas estiveram representadas em praticamente todo o intervalo delimitado (4 a 17 anos), entretanto destacam-se as idades de seis a dez anos (representada por 58,1%), de onze a catorze anos (com 23,3%) e de quatro a cinco anos (cerca de 11,6%).

Desta amostra, 81,4% dos sujeitos estudavam em escolas públicas e 11,6% em escolas privadas. Com relação ao ano escolar, houve maior prevalência no terceiro ano (em torno de 18,6% das demandas), bem como no primeiro ano (cerca de 14%), e também nas etapas da pré-escola, segundo ano e quarto ano representando cada uma 11,6%.

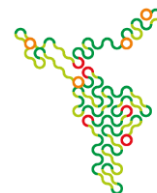
Tais encaminhamentos foram solicitados por diversas instâncias, entretanto concede-se destaque às unidades básicas de saúde e escolas (ambas com 32,6%) e outros serviços como conselho tutelar, escola de educação especial, médicos e busca espontânea (18,5%).

No que se refere aos modos de intervenção, evidenciam-se atendimentos psicológicos individuais, na maior parte dos casos acrescidos de acompanhamento psiquiátrico; psicoterapia em grupo; devolutivas de orientação aos pais e contatos telefônicos ou indiretos com as escolas a fim de repassar relatórios e afins. Sobre a duração do período dos atendimentos, estas são expressas em diversos intervalos, compreendendo desde o período de um mês, até espaços mais longos como em um caso em que o sujeito encontrava-se em atendimento há dez anos. Por fim, cerca de 44% da demanda atendida fazia uso de medicações (como ritalina, risperidona, anticonvulsivantes entre outros).

Discussão

Na atualidade, Beltrame e Boarini (2013) indicam que a instituição escolar continua sendo a principal responsável pela maior parcela de encaminhamentos de crianças e adolescentes realizados aos serviços de saúde mental no Brasil.

Por outro lado, partindo de uma perspectiva baseada na teoria Histórico-Cultural, a escola desempenha papel fundamental durante o processo contínuo de humanização do sujeito, uma vez que ocupa a função de mediar a etapa de apropriação-objetivação dos bens sociais e culturalmente produzidos, oferecendo elementos mediadores que contribuem para tal concretização. Ela também oferece subsídios para estimular o desenvolvimento das relações entre as funções psicológicas

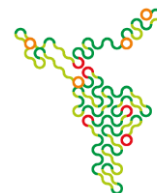


naturais e culturais, também denominadas superiores (VYGOTSKI, 1931/1995). Conforme Saviani (2004), tal mediação é realizada, primordialmente, pelas figuras dos adultos que circundam e acompanham o desenvolvimento da criança, de modo a propiciar a complexificação dos processos psicológicos humanos. Tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica reiteram que a mediação escolar converge para a humanização do sujeito, portanto, pressupõe-se que tal instituição educacional possa oferecer um espaço organizado com princípios, métodos e técnicas capazes de aproximar o sujeito dos bens culturais historicamente acumulados, o que para Saviani (2003, p.13) faz do trabalho educativo “(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Isto posto, localiza-se um paradoxo entre o principal propósito da escola, a maneira como lida com as dificuldades vivenciadas em seu espaço e as implicações que determinadas condutas podem gerar. Portanto, uma vez que o psicólogo atuante no campo da saúde compõe o grupo de profissionais para os quais as demandas de queixa escolar são encaminhadas, ressalta-se a importância de que o mesmo pontue a avalie os elementos relacionados à esfera escolar, bem como de seus entraves e superações, de forma a superar condutas individualizantes e devolver à escola a autonomia para avaliar suas próprias fragilidades, competências, e voltar ao seu público uma atenção que considere o que é singular e não somente o individual.

Quanto às instâncias saúde-educação em especial, é sabido que o discurso da saúde possui historicamente um saber específico sobre a criança, e que a escola é transpassada pelo mesmo. Neste sentido, quando elementos preliminares de investigação tornam-se desfechos, e o diagnóstico passa a ocupar o lugar do sujeito como unidade que mantém o diálogo entre as partes, ocorre o esgotamento das discussões sejam educacionais ou clínicas, acerca do processo educacional.

Ademais, o breve panorama acerca dos dados qualitativos deste estudo, acima apresentados, dispara uma pluralidade de elementos e perspectivas a serem analisadas, dentre os quais, evidencia-se o fato de inúmeras vezes o psicólogo limitar sua prática profissional ao exercício clínico, seja em psicoterapias individuais ou grupais. Trata-se de uma conjuntura histórica vinculada a paradigmas e reconhecimento científico, à atribuição de status e prescrição de papéis. Porém, questiona-se o quanto esta forma de atuar é coerente com cada demanda e situação, sobretudo atrelada à educação básica. Embora o recorte da pesquisa aborde a concepção do psicólogo inserido no campo da saúde, e se



considere que investigações e as produções de “pré-diagnósticos” sejam preliminares para nortear o tipo de conduta e intervenções a serem realizadas, o grande impasse parece se instalar quando de preliminar, o diagnóstico se torna ponto final e único motivo de contato entre os espaços por onde o sujeito transita.

Ademais, o contato quase que inexistente entre as instâncias que encaminham as demandas escolares e os serviços que as recebem, dificulta as possibilidades de elaboração de um trabalho que possa gerar resultados conexos e adequados às reais necessidades. Assim, o CREPOP, 2013 – Centro de referência técnica em psicologia e políticas públicas – aponta como atribuição do psicólogo contribuir para avaliações dos projetos políticos pedagógicos escolares enquanto função mediadora, que reconhece a atividade docente e orienta “(...) a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem, auxiliando na utilização de mediadores culturais (...) que possibilitam expressões da subjetividade” (p.56). Outrossim, cabe ao profissional psi, como compromisso ético e político, reforçar a consciência de (...) uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes através da implicação de todos os seus atores.” (p. 72).

Também autores como Machado (2006, p. 121), pontuam o desafio a ser enfrentado pelo profissional da psicologia, sobretudo o psicólogo escolar em conseguir identificar as práticas e saberes que se encontram para além dos encaminhamentos e enfraquecem as ações de cunho coletivo. Por vezes, isso implica em deixar o próprio território e ampliar tanto o fazer como o alcance de complexificações e indagações, especialmente no “(...) produzir coletivamente desconstruções de saberes instituídos, reflexões das práticas, criação de novas possibilidades para combater a produção das ilusões em muitos trabalhos realizados nas escolas” (p. 123).

A última inferência mencionada, ou seja, o combate na produção de ilusões em trabalhos realizados em instituições de educação refere-se à presença do psicólogo no interior das mesmas ou destes vinculados às secretarias de educação. Em ambas as possibilidades são necessárias posturas cautelosas, uma vez que se corre o risco de reforçar concepções existentes no imaginário social de que fatalmente, as dificuldades enfrentadas no meio educacional são relacionadas a problemas emocionais, e que o poder para incutir nos alunos e suas famílias a adoção de atitudes diferentes estaria incumbido a tais técnicos psis.

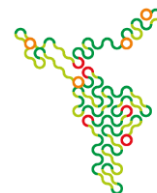
Neste sentido, busca-se aprimorar a idéia já introduzida no código de ética profissional do referido segmento, acerca de um exercício técnico regido pelo comprometimento social, mantenedor



de uma postura crítica durante o processo de análise da realidade em seus múltiplos aspectos (cultural, político, econômico) e um olhar atento às historicidades que esta última contém.

Referências

- ANDRADE, J.M.; GOMES, C.A.V. **O discurso especialista e seu lugar na história dos encaminhamentos de crianças para a saúde:** uma análise histórico-crítica. Processo FAPESP número 2014/14193-8, 2015.
- BARBOSA, D.R. Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, v. 32 (num. especial), p. 104–123.
- BELTRAME, M.M.; BOARINI, M.L. Saúde Mental e Infância: Reflexões sobre a Demanda Escolar de um CAPSi. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013, v. 33, n. 2, p. 336-349.
- CASTANHO, M.I.S. **Da Educação para a Saúde:** o processo de construção da identidade do psicólogo. 1996. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Da Educação para a Saúde: o processo de construção da identidade do psicólogo – revisão de literatura. In: DIAS, E.T.D.M.; LIMA, L.P. (Orgs.). **Psicologia Escolar e Educacional:** Percursos, Saberes e Intervenções. Jundiaí, Paco Editorial: 2014, p. 63-93.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica.** – 1ª. edição. Brasília: CFP, 2013.
- GOMES, C.A.V.; PEDRERO, J.N.P. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015, [s.l], v. 35, n. 4, p. 1239-1256.
- GONÇALVES, M.G.M. O Método de Pesquisa Materialista Histórico e Dialético. In: A.A. Abrantes, N.R. da Silva & S.T.F. Martins (Orgs.), **Método Histórico-Social na Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 86-104.
- GUARIDO, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 27- 39.
- HOFFMANN, M.C.C.L.; SANTOS, D.N.; MOTA, E.L.A. Caracterização dos usuários e dos serviços prestados por Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2008, v. 24 n. 3, p. 633-642.
- MACHADO, A.M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação.** 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 117-143.



MOYSÉS, M.A.A. O olhar clínico institucionaliza a aprendizagem. In: Moysés, M.A.A. **A institucionalização do invisível**: Crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, p. 201 – 249. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 201-249.

NETTO, J.P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx** (1.ed.). São Paulo: Expressão Popular, 2011. 65p.

RIBEIRO, P.R.M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2006, v. 11, n. 1, p. 29-38.

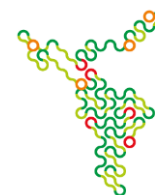
SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea). 156p.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

SOUZA, M.L.; BOARINI, M.L. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, 2008, Marília, v.14, n.2, p.273-292.

SOUZA, M.P.R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, 2005, [s.l], v.10, n.18, p. 82-107.

VYGOTSKI, L.S. Método de investigación. In: **Obras escolhidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1931/1995, p. 47-96.



ELEMENTOS SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

William Casagrande Candiott¹
Ademir Damazio²

Resumo: O presente texto apresenta alguns elementos de análise sobre a natureza essencial do conhecimento matemático com base na perspectiva da dialético-materialista. O objetivo da pesquisa foi analisar a gênese, os nexos e a estrutura do conhecimento matemático. Para tal, apresentamos uma caracterização preliminar dos traços essenciais do conhecimento matemático, quais sejam: a abstração, a precisão, o rigor lógico, o irrefutável caráter de suas conclusões e o amplo campo de aplicações. Esses elementos constituem a base teórica para responder uma das perguntas da pesquisa traduzida no seguinte questionamento: Qual a gênese, os nexos e a estrutura do conhecimento matemático? Os referidos traços essenciais não violam a processualidade histórica do conhecimento matemático e sua complexificação no processo de desenvolvimento da humanidade. Assim, a contextualização histórica revela indícios da necessidade do estudo da gênese do conhecimento matemático, bem como os nexos conceituais que, por sua vez, são elementos norteadores na compreensão do conhecimento matemático e na sua interrelação com outras ciências.

Palavras-chave: Conhecimento. Matemática. Dialética.

ELEMENTS ON THE NATURE OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE

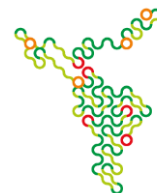
Abstract: The present text presents some elements of analysis on the essential nature of the mathematical knowledge based on the dialectical-materialist perspective. The objective of the research was to analyze the genesis, the nexus and the structure of mathematical knowledge. That way, a preliminary characterization of the essential traits of mathematical knowledge is presented, namely: abstraction, precision, logical rigor, irrefutable character of its conclusions and the wide field of applications. These elements constitute the theoretical basis to answer one of the research questions translated into the following questioning: what is the genesis, the nexus and the structure of mathematical knowledge? These essential traits do not violate the historical process of mathematical knowledge and its complexity in the process of development of humanity. Thus, historical contextualization reveals evidence of the need to study the genesis of mathematical knowledge, as well as the conceptual nexuses that, in turn, are guiding elements in the understanding of mathematical knowledge and its interrelation with other sciences.

Key-words: Knowledge. Mathematics. Dialectic

Palavras iniciais

¹ Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans, Brasil.

² Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Brasil.



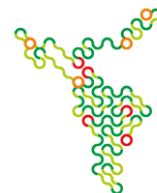
O conhecimento das relações quantitativas e das relações espaciais é condição indispensável à compreensão da realidade. Tal conhecimento é sistematizado pela Matemática que, ao longo da história da humanidade, formalizou e enrijeceu sua base e estrutura, sobretudo fundamentado nos axiomas formais, tornando a Matemática uma “ciência exata”, em certa medida uma ciência do pensamento puro. Essa classificação não pode ser admitida quando se analisa com zelo, por exemplo, os números racionais, o cálculo infinitesimal, os números irracionais, a estatística, a probabilidade etc.

Os ramos da Matemática – Álgebra, Geometria, Aritmética etc. – possuem objetos de conhecimento específicos que interagem mutuamente em suas próprias formações conceituais e, por sua vez, dependendo do método, assumem sentidos diferentes. Esse movimento dos conceitos possibilita um imenso dinamismo dos próprios conceitos, mas sobretudo da interpretação da realidade na sua dinâmica mesma. Possibilita ampliar a compreensão do movimento dialético objetivo e ampliar o campo de atuação do homem na transformação da realidade. A prática, base de todo conhecimento, é também o critério de verdade do conhecimento matemático.

O acentuado caráter pragmático na compreensão do conhecimento matemático, bem como o caráter puramente abstrato são expressões de concepções da Matemática. Tais concepções são expressões de – por sua vez expressam – um método no tratamento do conhecimento matemático e implicam a compreensão do seu objeto. Ambas as compreensões tratam o conhecimento matemático como absoluto e alheio ao desenvolvimento histórico.

O desenvolvimento da Matemática se processa para satisfazer necessidades humanas, do contrário não existiria. Segundo Aleksandrov et al. (1991, p. 17), a Matemática tem como traços peculiares a abstração, a precisão, o rigor lógico, o irrefutável caráter de suas conclusões e o amplo campo de aplicações. De todo modo, esses traços não violam sua processualidade histórica e sua complexificação no processo de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a natureza do conhecimento matemático.

Tais traços caracterizam a Matemática e, se não forem bem compreendidos, criam um véu misterioso sobre essa ciência. A não compreensão da especificidade do caráter abstrato da Matemática leva a deformações idealistas de seu objeto. “Una correcta comprensión materialista del objeto de las matemáticas y el conocimiento de su historia es una condición necesaria para la



comprensión cabal del lugar de esta ciencia en la actividad productiva y social de los hombres” (RÍBNIKOV, 1987, p. 11-12).

Dado o espaço de um artigo, apresentamos uma caracterização preliminar dos traços essenciais do conhecimento matemático, elementos que constituem a base teórica para responder ao problema de pesquisa traduzido no seguinte questionamento: Qual a gênese, os nexos e a estrutura do conhecimento matemático? Tal pergunta remete a compreensão das concepções filosóficas que sustentam os posicionamentos teóricos acerca dessa temática.

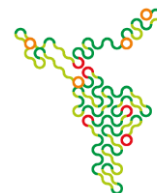
Assim, cabe compreender do que se tratam as abstrações matemáticas e qual a sua função no processo de conhecimento da realidade. Esse movimento do conhecimento matemático é, segundo entendemos, reflexo do movimento real, “a dialética do pensamento, tendo surgido da dialética da natureza, possui em consequência um caráter profundamente materialista” (TROTSKY, 1939). Faz-se necessário compreender como esse movimento se expressa nos conceitos, o que expressam os conceitos matemáticos abstratos.

A abstração

A Matemática é fruto da abstração, porém tal gênese não outorga o direito em considerá-la como pura abstração. Ao tratar da Aritmética, Aleksandrov et al. (1991, p. 27) afirma que “el objeto de la aritmética son las relaciones entre números. Pero estas relaciones son las imágenes abstractas de las relaciones cuantitativas reales entre colecciones de objetos”. Com isso, o autor assinala a separação entre o conceito de número e a coleção representada, e completa, “así podemos decir que la aritmética es la ciencia de las relaciones cuantitativas reales consideradas abstractamente, esto es, simplemente como relaciones” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 27).

As abstrações matemáticas se caracterizam por três traços, segundo Aleksandrov et al. (1991, p. 18-19):

En primer lugar, tratan fundamentalmente de las relaciones cuantitativas y formas espaciales, abstrayéndolas de todas las demás propiedades de los objetos. En segundo lugar, aparecen en una sucesión de grados de abstracción creciente, llegando mucho más lejos en esta dirección que la abstracción en las demás ciencias. [...] Finalmente, y esto es obvio, la matemática como tal se mueve casi por completo en el campo de los conceptos abstractos y sus interrelaciones.



O tamanho de uma coleção, por exemplo, é um atributo da realidade objetiva, porém a quantidade matemática expressa em números e fórmulas é um espelhamento dessa realidade e não sua parte constitutiva. Segundo Aleksandrov et al. (1991, p. 25):

El número de objetos de una colección dada es una propiedad de la colección, pero el número en sí, el “número abstracto”, es una propiedad abstraída de la colección concreta y considerada simplemente en sí misma, al igual que “negritura” o “dureza”.

Com esse exemplo, o autor especifica uma definição mais elementar de número, ainda como simples comparação, como uma relação biunívoca. O autor considera que “la aritmética, [...] no surge del pensamiento puro, como pretenden los idealistas, sino que es reflejo de propiedades definidas de las cosas reales; surge de una larga experiencia práctica de muchas generaciones” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 27).

Existem algumas deformações idealistas na compreensão do objeto da Matemática, sobretudo quando tal concepção negligencia o caráter histórico e objetivo do desenvolvimento dessa ciência. Assim, os conceitos matemáticos adquirem uma essência imutável e eterna, que se interpreta, em diferentes estágios do desenvolvimento do mundo, de diferentes formas. O aspecto abstrato inicial e independente da realidade, do objeto da Matemática, caracteriza uma sua especificidade como ciência. Não se trata de uma abstração isoladora, mas de uma necessária separação da realidade física, e não poderia ser diferente, por se tratar de um objeto que não é da própria realidade física, mas um espelhamento.

As relações geométricas, por exemplo, caracterizam um espelhamento das formas espaciais reais, independente de todas as outras propriedades daquela formação material. “En general, el concepto de figura geométrica es el resultado de la abstracción de todas las propiedades de un objeto exceptuadas su forma espacial y dimensiones” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 18).

A negação da existência da matéria, por parte dos idealistas, bem como a negação da sua objetividade leva, por conseguinte, a negação da forma como propriedade da matéria e a afirmação da Geometria como criação puramente abstrata, independente da realidade objetiva. Essa concepção pode levar a absolutização do conhecimento matemático, cristalizando as características de precisão, rigor lógico e irrefutável caráter de suas conclusões.

A precisão, o rigor lógico e o irrefutável caráter de suas conclusões



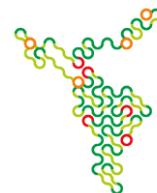
A cristalização, da qual falamos, coloca a Matemática numa posição de ciência exata, de imutabilidade, de absolutização de suas interpretações da realidade. A lógica formal cumpre um papel importante na classificação da referida ciência. Segundo Trotsky (1939), “a dialética e a lógica formal guardam uma relação similar àquela existente entre a Matemática complexa e a Matemática elementar”. Segundo o autor, o limite dos silogismos lógico-formais é o limite dos seus resultados, ou seja, possuem uma aproximação bastante restrita na interpretação da realidade.

Nessa direção, Aleksandrov et al. (1991, p. 50-52), ao analisar o que ele chama de conflito entre elementos contrastantes, evidencia o concreto e o abstrato na formação do número real e evidencia a distinção entre a coisa física e sua representação matemática. “En geometría consideramos formas y dimensiones de los cuerpos idealmente precisas, abstrayéndolas de la movilidad de los objetos concretos y de una cierta indefinibilidad de sus formas y dimensiones reales” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 50). Em seguida, o autor acrescenta:

Pero las formas geométricas idealmente precisas y los valores absolutamente precisos de las magnitudes no son sino abstracciones. Ningún objeto concreto tiene una forma absolutamente precisa ni ninguna magnitud concreto puede medirse con exactitud absoluta, puesto que ni siquiera tiene un valor perfectamente definido [...] Siempre que se superan ciertos límites bien conocidos de la precisión cuantitativa, aparece un cambio cualitativo en la magnitud, y ésta, en general, pierde su sentido original (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 51).

O autor mostra a impossibilidade de precisão absoluta, pois a matéria está em constante transformação, em movimento e, assim, o conhecimento da mesma não pode ser estático. Para ele, os conceitos matemáticos não são simples reflexo da realidade imediata, mas a transcende. “Hecho muy comprensible, pues el número real no refleja una magnitud concreta dada sino más bien la magnitud en general, con abstracción de toda su concreción [...] refleja lo que es común a las magnitudes concretas particulares” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 51).

Smogorzhevski (1978), ao tratar da Geometria de Euclides e de Lobachevski, também comunga a ideia da não absolutização do conhecimento matemático. Tal posicionamento do autor é parte da explicação a indagação feita em seu texto, qual seja: “¿cuál de las dos geometrías es la verdadera, la de Euclides o la de Lobachevski?” (SMOGORZHEVSKI, 1978, p. 22). O autor evidencia que tanto uma quanto a outra cumpre seu papel como conhecimento, porém a primeira com uma amplitude de aplicações muito mais restrita que a segunda, haja vista que a Geometria de Lobachevski supera, por incorporação, a Geometria de Euclides.



A absolutização do conhecimento matemático ganha força também pela sua necessária sistematização lógica que, por vezes, perpassa muito tempo até ser superada por teorias mais complexas. Em alguns casos, tais sistematizações adquirem um caráter idealista, como por exemplo, os mais de dois mil anos que se passaram desde a escrita dos “Elementos” de Euclides (século III a.C) até o desenvolvimento da Geometria de Lobachevski (século XIX). Segundo Smogorzhevski (1978, p. 23):

Antes de Lobachevski, durante el transcurso de muchos siglos, reinaba en la geometría el punto de vista idealista que remontaba a Platón, el filósofo de la Grecia antigua atribuyendo a los axiomas del sistema euclidiano un carácter absoluto éste negaba su procedencia experimental. Lobachevski rompió categóricamente con este punto de vista y retornó la geometría a las posiciones del materialismo.

Assim, o rigor matemático se desenvolve no movimento da própria realidade, “pero el rigor de la matemática no es absoluto; está en proceso de continuo desarrollo” Aleksandrov et al. (1991, p. 19-20). Na sequência, o autor conclui:

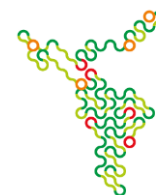
En último término la vitalidad de la matemática se debe al hecho de que, a pesar de su abstracción, sus conceptos y resultados tienen su origen, [...], en el mundo real y encuentran muchas y diversas aplicaciones en otras ciencias, en ingeniería y en todos los aspectos prácticos de la vida diaria; reconocer esto es el requisito previo más importante para entender la matemática (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 20).

Tais aplicações do conhecimento matemático tornam-se mais complexas e úteis aos homens quando se tem a compreensão de seus limites e a diferenciação entre suas abstrações e o próprio objeto espelhado.

O amplo campo de aplicações

O amplo campo de aplicações da Matemática é outro traço peculiar dessa ciência. Tal característica pode levar a uma compreensão de mera aplicabilidade ou da inerência de seu objeto às próprias coisas físicas. Um exemplo disso pode ser a Geometria que, via de regra, é compreendida simplesmente como o ramo da Matemática que trata das formas e, estas últimas, concebidas em detrimento de suas relações conceituais, de seu espelhamento na consciência. Essa compreensão admite a Geometria como constitutiva da própria realidade física e não uma elaboração teórica no movimento da produção material da vida humana.

O conhecimento matemático surge das necessidades práticas da vida humana e, ao satisfazê-las, o homem produz necessidades de ordem superior. “Estas necesidades prácticas y el pensamiento



abstracto que surgió de ellas ejercieron unos sobre otros una constante interacción” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 37). Porém, a produção do conhecimento matemático se complexifica além da sua imediatez prática, “la reflexión abstracta a menudo vá más lejos que las necesidades inmediatas de un problema práctico” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 37).

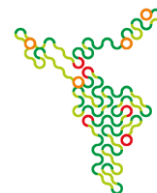
As elaborações matemáticas mais primitivas se caracterizam pela imediatez da aparência físicas das coisas. As formas físicas dos objetos induzem a uma generalização empírica, em detrimento da generalização teórica. Por exemplo, quando se considera qualquer forma de quatro lados iguais um quadrado ou quando se considera um retângulo uma forma que possua quatro ângulos retos de dois pares de retas de medidas distintas. Esse tipo de generalização não consegue compreender que todo quadrado é também um retângulo e um losango, mas que a recíproca não é verdadeira. A generalização empírica das formas em detrimento dos conceitos teóricos da Geometria contribui, por exemplo, para as manipulações estatística, gráfica e numérica.

Não somente a compreensão da Matemática como inerente a realidade física, mas também a constante aplicabilidade empírica que fazemos com seus conceitos, contribui para a apreensão pragmática dessa ciência. Segundo Aleksandrov et al. (1991, p. 20):

En primer lugar hacemos constate uso, en la industria y en la vida social y privada, de los más variados conceptos y resultados de la matemática sin pensar en ello; por ejemplo, empleamos la aritmética para calcular nuestros gastos o la geometría para calcular la superficie de un apartamento. Naturalmente, las reglas a emplear son muy sencillas, pero deberíamos recordar que en algún período de la antigüedad representaron los logros matemáticos más avanzados de la época.

Essas simples aplicações que fazemos rotineiramente merecem uma análise de sua gênese e da complexificação que adquire o conhecimento matemático no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. Em determinadas épocas, esse conhecimento, do qual fazemos simples aplicações hoje, era o ápice da ciência e despendeu muito tempo para ser desenvolvido. A análise histórica do desenvolvimento da Matemática possibilita compreender como ela se complexifica no curso do desenvolvimento das forças produtivas e cujas necessidades também delinea.

As necessidades surgidas da vida dos homens exigem o conhecimento matemático da realidade objetiva, o mais aprofundado possível, da mesma forma que tal conhecimento, em sua relativa autonomia, avança em seus sistemas de fórmulas, teoremas etc. produzindo conhecimento que, às vezes, num primeiro momento, não possui aplicabilidade ou não tem relação imediata com a



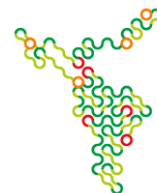
realidade objetiva. Assim como as ciências “exatas” (física, astronomia, mecânica etc.) não poderiam ter se desenvolvido sem a Matemática, esta se desenvolveu – e se desenvolve – a partir das necessidades dessas ciências. Segundo Aleksandrov et al. (1991, p. 23), “en las ciencias exactas y en los problemas más complicados de la tecnología encuentran aplicación incluso aquellas teorías que nacen de la matemática misma”. Exemplo disso é a geometria não-euclidiana de Lobachevski que, inicialmente, não possuía sentido no mundo objetivo e, inicialmente, ele a nomeou de imaginária. Lobachevski não se importou em divulgar suas produções, mesmo sendo ignorado pela maioria dos matemáticos de então, e morreu antes mesmo de a comunidade científica matemática reconhecer a autenticidade de suas teorias.

Gauss, por exemplo, contemporaneamente produziu ideias semelhantes e, ao contrário de Lobachevski, não divulgou com receio da ridicularização entre os matemáticos. Entretanto, as ideias de Lobachevski, após sua morte, “fueron el fundamento para un nuevo desarrollo de la geometría, con la aparición de teorías de espacios no-euclídeos” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 22). Essas descobertas proporcionaram grandes avanços científicos não somente na Matemática, mas também na física e, conseqüentemente, no desenvolvimento tecnológico. “Estas mismas ideas fueran la base de la teoría general de la relatividad, en la cual el aparato matemático consiste en una cierta forma de geometría no-euclídea de un espacio de cuatro dimensiones” (ALEKSANDROV et al., 1991, p. 22).

Esse movimento das aplicações matemáticas à satisfação das necessidades práticas da vida humana se conjuga dialeticamente com a produção de conhecimento matemático puro, ou seja, de conhecimento que não necessita imediatamente de aplicações práticas. De todo modo, a Matemática não é absolutamente pura, como uma abstração idealista, mas é espelhamento da realidade objetiva, do movimento real da matéria.

O conhecimento matemático não se limita a um mero reflexo da matéria na consciência, tampouco uma pura abstração que fecunda o real. Para a dialética materialista, o ser das coisas determina a consciência, não o contrário, ou seja, o ser – aquilo que a coisa é – determina a representação e conceituação do existente.

O processo de conhecimento da realidade pressupõe a abstração das legalidades do objeto para que se possa reconstruí-lo na consciência. O espelhamento do objeto na consciência não cria na



realidade o próprio objeto. Esse processo cria uma nova objetivação além do próprio ser: o seu conceito.

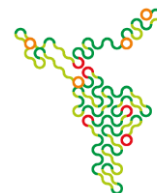
Porém, há uma diferença entre as objetivações de objetos físicos e de objetos intelectuais. Consideremos um exemplo: Se a humanidade se extinguir, extingue-se o conceito de árvore, porém a árvore permanece e, mesmo que ela se transforme, continua existindo a sua materialidade física sob outra formação material particular. Para continuar a exemplificação, pensemos em um objeto produzido pela atividade humana: o estranhamento. Nesse caso, extingue-se tanto o conceito de estranhamento quanto o próprio estranhamento, pois apesar deste ser independente da consciência dos indivíduos, não existe independente da humanidade.

O conhecimento – produção intelectual – possui uma objetividade que é intermediada pela subjetividade, enquanto as coisas físicas possuem uma objetividade que independe dessa intermediação. A objetividade do conhecimento somente pode existir como criação humana a partir da realidade ou, do contrário, o conhecimento adquire um caráter idealista. É nesse sentido que compreendemos o conhecimento matemático, uma vez que este só pode existir nas relações estabelecidas entre o sujeito cognoscente e a realidade a ser conhecida.

Considerações finais

Essa breve exposição apresentou os pontos elementares da análise da pesquisa acerca da natureza do conhecimento matemático. Apresentou, dessa forma, uma caracterização preliminar dos traços essenciais do conhecimento matemático, quais sejam: a abstração, a precisão, o rigor lógico, o irrefutável caráter de suas conclusões e o amplo campo de aplicações.

Assim, compreender a gênese, os nexos e as estruturas dos conceitos matemáticos torna-se fundamental para desenvolver o conhecimento do objeto e do lugar da Matemática na compreensão da realidade e sua conseqüente transformação. A contextualização histórica revela indícios da necessidade do estudo da gênese do conhecimento matemático. Os nexos conceituais, por sua vez, são elementos norteadores na compreensão do conhecimento matemático e na sua inter-relação com outras ciências. A compreensão da estrutura do conhecimento matemático refina seu objeto e amplia seu campo de aplicações. “La práctica nos enseña que todo el orden lógico de cualquier ciencia, su



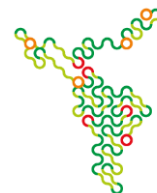
estructura, interrelación e incluso la existencia de ramas independientes no constituyen algo inmutable. Ellas son fruto del desarrollo histórico” (RÍBNIKOV, 1987, p. 18).

O caráter histórico e objetivo do conhecimento matemático afasta as concepções idealistas que deformam seu objeto, definem o lugar da Matemática e seu desenvolvimento lógico, uma vez que “el mismo desarrollo lógico de las ideas sobre una ciencia no es otra cosa que el reflejo del proceso histórico en forma consecuente, abstracta y teórica” (RÍBNIKOV, 1987, p. 18).

O percurso aqui desenvolvido revela indícios da necessidade de uma leitura histórico-filosófica do conhecimento matemático para compreensão de seu objeto. Por se tratar uma primeira aproximação, a recomendação é não prescindir de uma perícia no trato dos dados históricos e proceder uma leitura crítica dos clássicos da literatura concernente a esta temática.

Referências

- ALEKSANDROV, A. D. et al. **La matemática**: su contenido, métodos y significado. Madrid: Alianza, 1991. v. 1.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. ENGELS, F. **A dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FLORES, F.; NATIELLO, M. La filosofía matemática de Karl Marx en los manuscritos de 1881. Un esbozo. **Revista Brasileira da História da Matemática**, Rio Claro, v. 6, n. 12, p. 111-125, 2006.
- GERDES, P. **Os manuscritos filosófico-matemáticos de Karl Marx sobre o cálculo diferencial. Uma introdução**. Maputo: TLANU, 2008.
- RÍBNIKOV, K. **História de las matemáticas**. Moscú: Mir, 1987.
- ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorías del materialismo dialéctico**. Distrito Federal do México: Grijalbo, 1958.
- SMOGORZHEVSKI, A. S. **Acerca de la geometría de Lobachevski**. Moscú: Mir, 1978. TROTSKY, L. (1939). ABC da dialética materialista. **Revista Iskra**, 2013.



EDUCAÇÃO, FUTEBOL E COMPETIÇÃO: COMO SE ENSINA E APRENDE OS PRINCÍPIOS E VALORES DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL?

Darlan Alves

Resumo

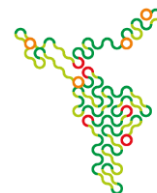
Como e o que se aprende no campo do futebol neoliberal? Sabemos que não podemos simplesmente eliminar ou ignorar a dimensão competitiva da cultura humana, pois o ser humano é também um ser da natureza. Mais é possível e necessário estimular e valorizar as dimensões não competitivas da prática esportiva. Esta pesquisa reflete e problematiza a pedagogia dos princípios e valores do neoliberalismo na cultura do futebol. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e uma reflexão crítica sobre a naturalização do conceito de competição no meio esportivo, particularmente no campo do futebol. Abordamos fontes teóricas e ideológicas que explicitam e naturalizam a ideia de competição, especificamente oriundas da escola malthusiana, darwinista e neoliberal. Em virtude da mercantilização global do futebol, postulamos a necessidade de se estabelecer uma mediação educativa emancipatória no futebol praticado, ensinado e aprendido pelas crianças.

Palavras-chaves: Educação; Futebol; Indústria Cultural. Neoliberalismo.

Introdução

O futebol é reconhecidamente uma das práticas sócio-culturais mais populares que existem no globo; é um esporte que estimula, nos torcedores, sentimentos diversos, entre os quais o amor, o ódio, a paixão, a fúria, etc. Com certeza, seus criadores jamais poderiam imaginar as proporções que esse esporte atingiria no futuro. Hergos Couto (2012) o associa a sentimentos que vão do amor à loucura ou da esperança à opressão. Para ele, em suas múltiplas facetas, esse esporte possui espaços diversos para sua prática, faz a “criança brincar como criança, o jovem, o adulto e o idoso brincarem como e com as crianças”.

Os esportes de modo geral e o futebol, em particular, possuem capacidades de criar em torcedores e praticantes sentimentos coletivos de pertencimento facilmente identificados nas manifestações de seus atores. Na América Latina, a paixão pelo futebol mobiliza e atrai interesses de todas as classes sociais. Para alguns é apenas mais uma oportunidade de negócio, para setores mais populares da população é também uma oportunidade de extravasar tristezas e alegrias decorrentes de



uma vida social injusta e opressiva. Independentemente dos atores e interesses em jogo, no entanto, no campo do futebol o que predomina é a emoção.

Em terras brasileiras o futebol é o esporte mais popular. A economia das paixões, tanto quando das finanças, é extraordinariamente colossal. Porém como objeto de estudo e pesquisa este esporte ainda é tema restrito, principalmente se levarmos em consideração sua importância histórica e cultural em nossa sociedade, bem como o processo de massificação midiática deste esporte em nosso cotidiano. Motivado pela euforia neoliberal, o endeusamento do mercado e alicerçado na Lei Pelé, o futebol no Brasil se tornou uma fonte lucrativa e inesgotável para os empresários do ramo esportivo. Nesse sentido, podemos constatar que atualmente o futebol deixou de ser mais uma modalidade esportiva e se tornou um objeto de uma indústria internacional que investe na “fabricação” de atletas desde a mais tenra idade; uma indústria que movimenta recursos financeiros incomensuráveis; que difunde um processo de *marketing* que alimenta ilusões e sonhos de crianças e jovens de todos os recantos do planeta.

Na cultura brasileira o futebol se faz presente no cotidiano da grande maioria da população. O futebol é uma realidade moderna de múltiplas dimensões. Uma paixão para torcedores, um sonho para crianças e jovens, um negócio lucrativo para empresas, um objeto de pesquisa para a ciência, etc. Há bem pouco tempo era comum vermos crianças brincando nas áreas de “várzeas” nas periferias das cidades. Com a profissionalização e privatização dos clubes de futebol, juntamente com vertiginoso aumento da especulação imobiliária, inflada pela concentração populacional em centros urbanos, os espaços onde se brincava de futebol foram desaparecendo, pois tais espaços passaram a ser apropriados pela iniciativa privada em nome do mercado e do capital. Com isso, a prática do futebol para as crianças nas médias e grandes cidades se viabilizam praticamente em três espaços: no ambiente virtual, nas escolinhas particulares e no espaço escolar.

Além das restrições do espaço urbano para a prática do futebol, outro aspecto problemático é a lógica excludente da “competição”. Na sociedade ocidental moderna, o conceito de competição ganhou *status* de cientificidade com a teoria da seleção natural das espécies, formulada por Charles Darwin no século XIX. No mesmo contexto, o pensamento liberal capitalista se apropriou da teoria darwinista e formatou a ideia de “competição” como a característica natural mais importante dos mais fortes, mas evoluídos, mais inteligentes, enfim, dos “vencedores” e “superiores”. Mas o que é competição? O que é ser competitivo? O espírito competitivo é a atitude mais valorizada cultura da



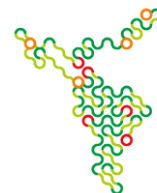
guerra; é a mentalidade que instiga a derrota ou extermínio do inimigo. No campo esportivo, o espírito competitivo só admite duas possibilidades: vencedor e perdedor. O objetivo supremo é único: derrotar o adversário. O vencedor ganha prestígio e honra; o perdedor recebe os imperativos da humilhação, do esquecimento, da discriminação e, em certas situações, da exclusão. No âmbito da memória escolar, muitos adultos lembram de situações de discriminação e exclusão em relação a alguma modalidade esportiva. No ambiente escolar, as crianças menos habilidosas na arte do futebol sofrem algum tipo de discriminação e exclusão; algumas sofrem em silêncio, outras se esforçam para integrar o grupo dos mais “aptos”. Em muitas situações, é o professor que instiga o espírito competitivo, em outras ele não percebe os efeitos psicológicos da exclusão que acontece em suas próprias aulas de Educação Física.

Neste artigo discutimos e problematizamos a prática do futebol no espaço escolar e a influência da ideologia neoliberal nas ações cotidianas de alunos que praticam este esporte. Delimitamos o campo de investigação em três aspectos principais: Qual o lugar do ensino e da pesquisa na cultura do futebol no Brasil? De que forma a ideologia neoliberal se faz presente no esporte em geral e no futebol escolar em particular? Como as crianças se apropriam e praticam o futebol no cotidiano escolar?

Para responder estas questões, explicitamos inicialmente uma breve contextualização histórica do futebol. Em seguida, abordamos e problematizamos os aspectos característicos da ideologia neoliberal, evidenciando sua entrada no campo do futebol. No segundo tempo do artigo, explicitamos algumas observações sobre a prática do futebol no cotidiano escolar.

O conceito de competição natural no seio do malthusianismo, darwinismo e neoliberalismo

A expressão popular “competir é o que importa” é uma evidencia de que a ideia de competição já está impregnada no senso comum e no cotidiano das pessoas. No meio esportivo - profissional, amador e atividades esportivas de rua e bairros – e nas brincadeiras infantis de um modo geral, o espírito competitivo está sempre presente. De um modo geral, praticamente todos os brinquedos disponíveis no comércio, com muito poucas exceções, expressam obsessivamente uma das dimensões perversas da cultura moderna: velocidade, competição, luta e guerra. Atualmente, quando almejamos comprar um presente para nossos filhos é muito difícil, às vezes quase impossível, encontrar um



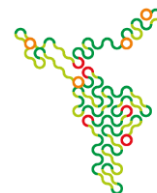
brinquedo que não tenha nenhuma relação à temática da velocidade, da competição e da violência. Nosso ambiente cultural de vida está cada mais agressivo, violento e competitivo.

O espírito competitivo está tão “naturalizado” na cultura moderna, que não percebemos ou não nos damos conta de que para assimilar os princípios e valores difundidos pelo pensamento neoliberal há um processo de ensino e aprendizagem em estado permanente. Por isso, precisamos descobrir as fontes teórico-ideológicas desta escola de pensamento, com o objetivo de desvelar o que já está naturalizado no senso comum. No âmbito da prática do futebol no espaço escolar, a pergunta que fazemos é: como as crianças aprendem a jogar? Qual é o paradigma de futebol que orienta suas percepções e ações? Não pretendemos responder especificamente estas questões, mas vamos problematizar uma das fontes teóricas que criou a premissa de que a “vida é uma luta”.

Vamos observar brevemente o contexto histórico ocidental da segunda metade do século XVIII e a primeira do XIX. Tomamos apenas como parâmetro analítico duas grandes obras de referência do modo de ver e ser da modernidade ocidental: *A riqueza das nações*, de Adam Smith, publicada em 1776; e *A origem das espécies*, de Charles Darwin, de 1859. *A riqueza das nações* foi publicada cerca de 80 anos antes da obra de Darwin. Na perspectiva liberal e em sua versão contemporânea atualizada – o neoliberalismo –, as duas obras se completam. Adam Smith produziu uma teoria para o “progresso econômico” das sociedades modernas; e Darwin produziu uma teoria para o “desenvolvimento” da espécie humana. Ambos explicitaram uma visão científica de mundo concebendo um lugar de centralidade para a ideia de “competição natural”.

Adam Smith produziu o paradigma do crescimento econômico e formulou a clássica noção de “mão invisível do mercado”. A ideia básica de Smith é que a “liberdade de mercado” tende para um equilíbrio quando não há intervenção estatal e nem monopólio na economia; e a *Riqueza das Nações* ou o desenvolvimento, para usar um termo mais contemporâneo, pode ser mensurado por meio da renda anual *per capita*, obtida na relação entre recursos naturais e produtividade do trabalho, como explica Winston Fritsch (Prefácio, p. XIII, In: Smith, 1983):

Do ponto de vista formal, a teoria econômica apresentada em *A Riqueza das Nações* é essencialmente uma teoria do crescimento econômico cujo cerne é clara e concisamente apresentado em suas primeiras páginas: a riqueza ou o bem-estar das nações é identificado com seu produto anual *per capita* que, dada sua constelação de recursos naturais, é determinado pela produtividade do trabalho “útil” ou “produtivo” – que pode ser entendido como aquele que produz um excedente de valor sobre seu custo de reprodução – e pela relação entre o número de trabalhadores empregados produtivamente e a população total [...]

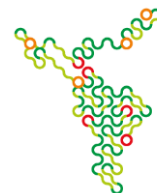


A *origem das espécies* também é, sem dúvida, uma das fontes teóricas do pensamento neoliberal. Darwin desenvolveu sua obra no contexto em que a mentalidade dominante dos europeus ainda era predominantemente religiosa e supersticiosa. Darwin formulou sua teoria num ambiente cultural não somente dominado por superstições, mas sobretudo hegemonicamente dominado pelos imperativos do pensamento colonialista, racista e eurocentrista. Além disso, vivia-se num ambiente cultural intensamente competitivo. Os cientistas comportavam-se como se estivessem num campo de guerra. Darwin se sentiu forçado a enfrentar seus “inimigos” quando ousou a responder a pergunta profana que desencadeou uma das principais batalhas teórico-ideológica do século XIX: Qual a origem das espécies? Cada espécie tinha uma forma imutável desde a sua criação ou ela se modificava ao longo do tempo?

Mas afinal, qual é a premissa básica da teoria da Seleção Natural ou teoria da evolução, como ficou popularizada? E por que ela ainda gera controvérsias? A seleção natural é a teoria que explica a “evolução biológica” das espécies. No século XIX, a resistência à sua obra foi tão impactante quanto o poder de sedução que a nova perspectiva teórica provocava no modo de ver e compreender o mundo da natureza. Embora seja importante, não cabe aqui abordar o campo de batalha travado pelos defensores do criacionismo. Importa discutir a ideia de naturalização do conceito de “competição” presente na obra de Darwin.

Foi nesse contexto que surgiu o discurso cientificista para explicar/justificar a pobreza dos pobres (menos aptos) e a riqueza dos ricos (mais aptos). O discurso recebeu a denominação de “darwinismo social” e está associado à obra de Darwin (*A origem das espécies*, 1859; *A descendência do homem e a seleção em relação ao sexo*, 1871) e Herbert Spencer (*O homem contra o Estado*, 1884). Esta pseudoteoria caiu nas graças do pensamento colonialista, imperialista e racista no período da segunda metade do século XIX até a primeira do XX. Agregou força com o malthusianismo social e foi usada para legitimar e justificar diversas formas de violência e dominação sobre grupos humanos.

Na metade do século XX emergiu e se proliferou rapidamente mais uma ideologia da cultura capitalista: o neoliberalismo. Completa-se assim uma tríade histórica como resposta a um novo ciclo de crise do capitalismo: o malthusianismo, o darwinismo e o neoliberalismo. Três poderosas ideologias compatíveis com a teoria da Seleção Natural, ou melhor, com a evolução e sobrevivência dos mais aptos (ou mais “fortes”).



Esses três movimentos e momentos na história do liberalismo e do capitalismo - o malthusianismo social, o darwinismo social e o neoliberalismo - apresentam características essenciais comuns que precisam ser lembradas. Todos emergem em momentos de crise do capitalismo. Todos são movimentos tipicamente reacionários, isto é, de reação contra os reais ou supostos desvios de rota em relação aos ideais liberais. Todos se insurgem contra a interferência crescente do Estado, particularmente no campo social. Todos carregam o ranço ideológico típico de um profundo pessimismo. Todos têm um cunho fundamentalista, pregando por isso o retorno ao passado, à imaginada pureza da fé liberal original. Todos buscam na naturalização do social a legitimação da exclusão social. (Ferraro, 2005, p. 100).

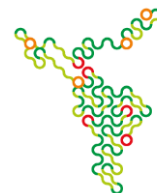
No ambiente do cotidiano, a ideia de “luta pela existência” ganha expressões populares, entre as quais: a vida é uma luta; competir é o que importa. Muito aquém de uma suposta origem natural, o espírito competitivo difundido diariamente em nosso ambiente de vida é um dos principais dispositivos de formação de comportamentos agressivos, discriminatórios e autoritários.

Indústria cultural, futebol e neoliberalismo

O texto *O Caminho da servidão*, escrito em 1944 por Friedrich August Von Hayek, é apontado como a fonte pioneira do pensamento neoliberal. O neoliberalismo é uma reação teórico-política contra o que muitos descreviam como o Estado intervencionista ou o Estado do Bem Estar Social. Cabe lembrar que o nascimento desta teoria dá-se após a II Guerra Mundial, nos Estados Unidos e Europa, região que naquele momento imperava o capitalismo. O texto de Hayek (1987) é um feroz ataque à limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, sendo tal limitação denunciada como uma ameaça mortal à liberdade econômica e política. Como assinala Reginaldo Moraes (2001, p. 13):

O caminho da servidão é um livro de combate, provocativamente endereçado "aos socialistas de todos os partidos". Não dirige seu fogo apenas contra os partidários da revolução e da economia globalmente planejada, mas a toda e qualquer medida política, econômica e social que indique a mais tímida simpatia ou concessão para com as veleidades reformistas ou pretensões de fundar uma "terceira via" entre capitalismo e comunismo. (Moraes, 2001, p. 13).

Embora tenha surgido na década de 1940, a difusão do neoliberalismo só ocorre com a crise da década de 1970. Em cada um das históricas crises cíclicas do sistema capitalista, observa-se um abalo sísmico no sistema produtivo e financeiro. Ao mesmo tempo em que se ergue uma nova estrutura produtiva, surge também um discurso ideológico para explicar e justificar as medidas de ajuste para corrigir as falhas do sistema, impondo-se à população em geral a socialização dos prejuízos causados pelos “parasitas” do sistema financeiro, sistema imobiliário ou outro grande setor econômico do mercado. A partir da década de 1970, a receita para solucionar a crise do capitalismo,



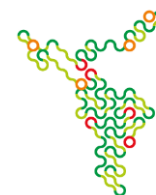
recomendada e imposta de cima para baixo pelos órgãos que gerenciam o sistema financeiro internacional (Banco Mundial, FMI, entre outros), ganhou o nome de receita neoliberal. Mas afinal, o que é de fato o neoliberalismo? David Harvey (2011, p. 16) responde de forma muito lúcida:

Minha opinião é que [o neoliberalismo] se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto.

No receituário neoliberal há medidas explícitas e medidas implícitas. As explícitas são aquelas que se vê e houve diariamente nos telejornais: liberdade de mercado, privatização de empresas públicas, diminuição de impostos do “setor produtivo”, modernização da legislação trabalhista, entre outras. Entre as medidas que não se pode explicitar no espaço público, há àquela que preconiza a intervenção do Estado para “salvar” e “proteger” as instituições financeiras a qualquer custo. Em síntese, a história nos ensina que “as crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo” e, principalmente, restaurar o poder da classe capitalista (Harvey, 2011, p. 17-18). No âmbito do pensamento neoliberal, não existe, ou pelo menos não deve existir, direitos sociais, direitos comunitários, economia solidária, relações cooperativas e outras formas de relações que motivem ações coletivas.

A partir da crise da década de 1970, o mundo começou a experimentar dois fenômenos de impacto mundial: a globalização e neocolonização do pensamento econômico. A globalização foi facilitada e acelerada pela inovação radical nos sistemas de transportes e comunicações. Assim, a estrutura produtiva do capitalismo rompeu as fronteiras de Estado e se tornou não somente uma estrutura globalizada mas, sobretudo, móvel e volátil.

No Brasil, as dimensões mais perversas do neoliberalismo vêm sendo reveladas e denunciadas sistematicamente desde a década de 1990. Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (1994), por exemplo, explicitaram a difusão dos princípios neoliberais em vários espaços públicos e privados da sociedade brasileira, desde um simples gibi até textos educacionais que fundamentam os preceitos de uma educação competitiva voltada para o crescimento econômico. De um modo geral, a “cartilha neoliberal” preconiza que o grande mal da sociedade contemporânea é a presença do Estado na economia, pois este Estado é carregado de malefícios, sendo um espaço permanente de corrupção e inoperância. De forma implícita e explícita, as grandes corporações midiáticas repetem diariamente



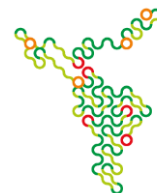
nas mentes de leitores e telespectadores a premissa de que o que é público não presta e o que é privado é melhor.

Como era de se esperar, o capitalismo globalizado também descobriu o esporte. Ou melhor, transformou o esporte em uma mercadoria e criou uma indústria internacional para atender as demandas de consumo das diversas modalidades esportivas. No formato do neoliberalismo, o capitalismo não somente transformou o esporte numa mercadoria como também formatou os novos consumidores e os gestores que comandam as instituições esportivas. No âmbito do futebol, o neoliberalismo transformou os tradicionais clubes esportivos em empresas do ramo esportivo, inovou o modo de gestão, invadiu o campo e mudou a tática do jogo e o modo de jogar dos jogadores. No Brasil, o impacto do neoliberalismo no futebol ocorreu na década de 1980. Alves (2015) afirma:

Durante as décadas de 1980 e 1990, o neoliberalismo atinge fortemente o futebol brasileiro, criando um novo modelo de gestão nos clubes no Brasil. Nesse momento é visível a transformação do atleta profissional em mercadoria do capitalismo global. O vínculo que os jogadores possuíam com os clubes desaparece e torna-se cada vez mais comum a alta rotatividade de atletas e técnicos no futebol. Notadamente, o futebol se tornou um grande negócio do capitalismo internacional. Os campeonatos passaram a ser transmitidos pelas redes de TVs, auferindo a estas grandes lucros. Grandes marcas esportivas passaram a se vincular a seleções e clubes, uniformes de equipes e estádios se transformaram em vitrines da indústria do futebol. Enfim, mudanças profundas ocorreram no entorno e dentro do mundo do futebol em virtude dos interesses econômicos vinculados a este esporte e às estratosféricas movimentações de dinheiro que o futebol proporciona nos dias atuais (ALVES, 2015, p. 39).

O sociólogo chileno Eduardo Santa Cruz discute o futebol como mercadoria e relaciona este esporte com os megaeventos. Santa Cruz (2003) afirma que eventos como a Copa do Mundo, apesar de estarem articulados com a identidade nacional, estreitam seus laços a uma identidade vinculada ao consumo, com objetivo claro de gerar lucro. Neste sentido, as relações de identidade que se estabelecem como os times de futebol estão muito mais ligados ao campo das publicidades realizadas pelas empresas do que com o clube esportivo.

No âmbito do esporte, o neoliberalismo configurou as atividades esportivas como produtos da “indústria cultural”. A ideia de “indústria cultural” formulada por Adorno e Horkheimer (1985) no contexto da Segunda Guerra Mundial, portanto, continua mais atual do que nunca. Sob o domínio do capitalismo, ela dissolveu a tradicional fronteira entre cultura popular e cultura de elite. Na visão dos mesmos, a cultura de massa é a expressão de uma “barbárie estilizada”; é uma técnica para o consumo imediatista. Para os frankfurtianos, “os meios de comunicação de massa são o oposto da obra de pensamento que é a obra cultural – ela leva a pensar, a ver, a refletir.” Por isso, “em um mundo



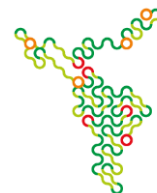
antiintelectual, antiteórico e inimigo do pensamento autônomo, a razão ocupa lugar central. Cultura, é pensamento e reflexão. Pensar é o contrário de obedecer.” (Matos, 2004, p. 64).

A educação pode se constituir num meio de enfrentar os efeitos deletérios da indústria cultural e prevenir o ressurgimento da violência totalitária? Adorno (2000) acredita que somente uma educação crítica e emancipatória pode evitar a repetição da experiência de Auschwitz; ressalta que é preciso transcender a educação instrumental e produtivista. Sua indagação sobre o papel da educação foi formulada duas décadas após o holocausto nazista e o genocídio nuclear de Hiroshima e Nagasaki.

Consumo, competição e alienação constituem os ingredientes supervalorizados da indústria cultural; e estes ingredientes estão bem sedimentados no meio esportivo. No contexto da Alemanha nazista, Adorno (2000) observava a política de controle do esporte para fins ideológico e racial; e embora não tenha desenvolvido um estudo prolongado sobre o assunto, ressaltou a importância de um estudo mais sério sobre as ambiguidades do esporte na cultura moderna. Ao mesmo tempo em que pode se constituir em um dispositivo de um processo civilizatório positivo, “em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos.” Por isso, “é preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade”, pois “os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma.” (Adorno, 2000, p.127).

Da mesma forma que no meio militar, o exercício do pensamento é atributo exclusivo da comissão técnica, aos jogadores exige-se obediência cega e submissão incondicional ao técnico e dirigente. Tal como os soldados ou os policiais nos momentos que antecedem o confronto da guerra ou da repressão aos movimentos sociais na véspera de cada jogo os jogadores ficam em estado de concentração; e antes do início da disputa, os jogadores, tal como os guerreiros de todas as culturas, fazem suas orações evocando proteção à Deus, Jesus Cristo ou a seu santo devoto. Nos treinos, tanto quanto no decorrer do jogo, o técnico comporta-se como um sargento comandando seus soldados no *front* de batalha; e aquele que impõe sua “autoridade” com gritos e palavrões, geralmente ganha a simpatia dos torcedores.

Embora o esporte moderno não se resuma a um objeto exclusivo da indústria cultural, é praticamente impossível não constatar a poluição psicológica e ideológica da sociedade capitalista. Nossas crianças nascem e crescem num ambiente cultural fortemente agressivo e competitivo. Desde



tenra idade, elas recebem uma overdose diária de ingredientes do pensamento neoliberal e cartesiano. Nos meios de comunicação (TV e internet) são bombardeadas com publicidades, filmes e desenhos animados com cenários de lutas, guerras e competição. O princípio darwiniano a “vida é uma luta” vem sendo ensinado e pregado como um dos dogmas mais fanáticos da religião do capitalismo.

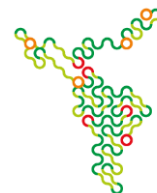
Considerações Finais

Alegria, paixão, competição e exclusão são elementos indissociáveis da cultura do futebol. Todos os países possuem suas modalidades esportivas preferenciais, mas não há dúvida de que o futebol é um dos esportes mais populares do mundo. A expressão “o Brasil é (ou era) o país do futebol”, é reconhecida por dezenas de países do mundo afora; é uma paixão nacional; um sonho de acessão social para os setores mais populares da sociedade; uma modalidade esportiva de lazer praticada em todos os recantos deste país continental, praticado inclusive pelos povos indígenas.

Mas o futebol não propicia somente alegria; há também diversos mecanismos de discriminação, preconceito e exclusão na cultura do futebol. Tal como lembrou Galeano, as crianças (ou mesmo os adultos) rotuladas de “pernas de pau” são desmotivadas ou excluídas da prática do futebol. Num ambiente cultural mais competitivo e agressivo, os mecanismos de exclusão são ainda mais frequentes. Meninos e meninas que não possuem habilidades técnicas básicas para o domínio da bola, são “naturalmente” deixados de lado ou simplesmente ignoradas.

Diferentemente das outras modalidades esportivas, o futebol é concebido como o esporte que não precisa ser ensinado, pois se trata de um “dom” ou uma “vocação” natural. Mas como as crianças aprendem a jogar futebol? No Brasil, elas aprendem nas ruas, nos bairros e na escola, sem uma orienta  o pedagógica planejada; aprendem muito mais no campo das relações sociais. E    provável que para muitas crianças uma pedagogia do futebol não seria o mais aconselhável e nem eficiente. Por outro lado, a ausência de uma media  o educativa deixa as crianças sob o domínio da “mão invisível do mercado”. Isso significa que as crianças que praticam futebol sob a influência predominante do espírito competitivo, assimilam alguns dos princípios pedagógicos do neoliberalismo: competir, vencer e derrotar o adversário.

Atualmente o futebol é um grande negócio do capitalismo internacional. Mas também não é apenas isso. No Brasil é uma paixão nacional onde todas as pessoas, das mais variadas camadas sociais, estabelecem relações, boas e ruins. No ambiente escolar ele faz parte da realidade da grande



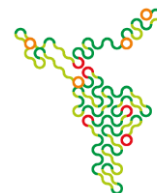
maioria dos alunos, facilitando ou dificultando relações sociais, de amizade, de grupo, de comunicação e compreensão das regras de convívio social. Constatamos que no espaço escolar, a atividade esportista sofre uma poderosa influência do neoliberalismo, mas não podemos perder de vista a possibilidade de “driblar” as regras de jogo neoliberal, ensinando as crianças a brincar de futebol e contribuindo para uma formação mais humanista e democrática. O futebol pode nos auxiliar a vencer o jogo da democracia com justiça social.

No campo do social, o adversário maior é o espírito competitivo mitificado. Como salientamos reiteradamente neste trabalho, a competição é um dogma difundido diariamente pela ideologia neoliberal. Entretanto, também é preciso perceber e reconhecer que a prática do futebol não é dominada exclusivamente pela lógica competitiva; há também outras atitudes e sensibilidades que permeiam a cultura do futebol no cotidiano das crianças, jovens e adultos, entre as quais as interações comunicativas, a cooperação, a alegria, a troca de conhecimento sobre o mundo do futebol. A educação, portanto, pode investir no ensino do futebol numa perspectiva não competitivista, contribuindo para desenvolver sensibilidades, valores e habilidades corporais numa perspectiva solidária e cooperativa. Ou seja, não podemos reduzir e aceitar o futebol como uma mera mercadoria ou um simples negócio para fins lucrativos; e nem se conformar com a visão reducionista que percebe e valoriza somente a lógica competitiva na prática do futebol. O futebol é uma prática esportiva que se ensina e se aprende. A sociedade que almeja uma cultura de paz e solidariedade, pode criar espaços educativos para se desenvolver e praticar a cultura do brincar de futebol; de praticar relações de cooperação em equipe, motivando as crianças mais “habilidosas” a interagir com as menos “habilidosas”; de lidar com a diversidade cultural, instigando as crianças a perceberem as diferenças étnicas e sociais como algo positivo e fundamental para a vida humana. Além disso, o ensino do futebol escolar solidário também propicia uma ótima oportunidade para enfrentar os preconceitos raciais, étnicos e de gênero.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2ª ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.



- ALVES, Darlan. *Escola e Futebol no Campo do Neoliberalismo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOFF, Leonardo. *O bem comum foi enviado ao limbo*. Carta Mior, 12/02/2015. In: <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/O-bem-comum-foi-enviado-ao-limbo/32863>. Acesso em 28/08/2015.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- COUTO, Hergos Ritor Flores de. *Esporte do Oprimido: utopia e desencanto na formação do* (Uninove); São Paulo, 2012.
- DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Tradução John Green. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.
- DARWIN, Charles. *Origem das espécies*. Tradução Eugênio Amada. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1985.
- FARIA, Eliane Lopes. *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as*
- GALEANO, Eduardo. *Futebol ao sol e à sombra*. Tradução de Eric Nepomuceno e Maria do Carmo Brito. Edição Atualizada. Porto Alegre: L & PM, 2014.
- HAYEK, Friedrich August Von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- SANTA CRUZ, Eduardo. *Fútbol y nacionalismo de mercado em El Chile actual*. In Alabarces, Pablo (org.). *Futbologias, identidad y violencia em América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu da. (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo, Abril Cultural, 2v., 1983.