

# O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino

Marta Sueli de Faria Sforini

Como citar: SFORNI, Marta Sueli de Faria. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org). **A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p81-96>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## O MÉTODO COMO BASE PARA REFLEXÃO SOBRE UM MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

*Marta Sueli de Faria Sforzi*

No site de apresentação do III Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural da Unesp de Marília, é feita menção a um problema que tem sido bastante divulgado já há alguns anos, com alarde, pela mídia: a educação básica brasileira, principalmente nas escolas públicas, “tem apresentado dados de avaliação do desempenho escolar de seus estudantes, principalmente nas áreas de leitura, escrita e matemática, muito aquém do desejável”<sup>7</sup>. Como profissionais da área da educação, olhamos para esses dados com cautela. Sabemos que as avaliações em larga escala que evidenciam o baixo desempenho escolar dos estudantes brasileiros, estão inseridas em um pacote de medidas elaborado por organismos internacionais que visa o ajuste dos países periféricos às demandas do capital em tempos de reestruturação global da economia. Esse ajuste implica a promoção de ações educativas voltadas para a administração das consequências da desigualdade social acentuada, bem como para a formação flexível requerida pela nova forma de organização do setor produtivo (AFONSO, 2001; CARVALHO, 2009; GALUCH; SFORZI, 2011; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Mudanças em nível mundial impuseram alterações significativas à educação brasileira manifestando-se na intervenção mais direta, via indução de currículos, sobre o tipo de formação escolar que se requer e no explícito acompanhamento da capacidade de as instituições educativas propiciarem a formação requerida, papel que é

---

<sup>7</sup> 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Site on line: Apresentação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília, 2016. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/principal.asp>. Acesso em 28 jul. 2016.

assumido pelas avaliações em larga escala, como Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem.

Essas avaliações, ferramentas no interior de um novo modelo de administração gerencial com ênfase na gestão de resultados, passaram a nortear as ações do Ministério da Educação a partir da década de 1990. Os dados produzidos são utilizados por políticas que têm como meta adaptar a escola às necessidades de desenvolvimento do capital (LIBÂNEO, 2016) e não de colocá-la a serviço do desenvolvimento humano de modo genérico, como defendido pela Teoria Histórico-Cultural.

Todavia, apesar de produzidos nesse contexto de gestão da educação pública, marcada pelas políticas neoliberais, os dados expressam um cenário que há tempos tem sido denunciado por aqueles que defendem a escola como espaço social privilegiado de desenvolvimento humano. O baixo desempenho escolar em leitura, escrita e matemática, visto pelo referencial teórico que adotamos, é também preocupante, não pelo fato de a escola não estar desenvolvendo valores, habilidades e competências exigidas pelo mundo contemporâneo, como afirmam os gestores dessas políticas, mas em razão da estreita relação entre a aprendizagem dos conteúdos escolares e o desenvolvimento humano.

Ou seja, considerando que a cultura produzida, de modo especial, o conhecimento teórico, está objetivado na linguagem das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, o incipiente domínio da linguagem escrita constitui-se imenso obstáculo para a apropriação do conhecimento teórico produzido pela humanidade. Sem essa apropriação ou com ela ocorrendo em níveis precários, fica comprometido o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas possibilidades.

Não é nova a afirmação de que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a promoção desse desenvolvimento é a principal função da educação escolar, no entanto, como sinalizado no site de apresentação do evento:

Não há ainda consolidada uma teoria pedagógica que promova um trabalho pedagógico em sala de aula que envolva os estudantes em suas tarefas de estudo de modo a promover a sua aprendizagem efetiva.<sup>8</sup>

---

8 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Site on line: Apresentação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília, 2016. Dis-

Tal fato acaba gerando uma situação paradoxal em algumas escolas ou redes de ensino: a Teoria Histórico-Cultural se faz presente na fundamentação teórica da Proposta Curricular, no discurso dos professores e no conteúdo de alguns cursos de formação continuada, nos quais é afirmada a importância da aprendizagem de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. No entanto, a organização do ensino segue à margem dessa fundamentação, orientando-se por livros didáticos que são recomendados por se adaptarem aos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Critérios que atendem a perspectiva de formação assumidas pelas políticas internacionais, ou seja, que priorizam a formação de valores, atitudes e competências necessárias a atual forma de organização do setor produtivo (MEDEIROS; SFORNI, 2016).

Ao ter a demanda do capital como formação prioritária, os conteúdos conceituais acabam dividindo espaço com conteúdos atitudinais e procedimentais, que ocupam grande parte do tempo escolar, já que, como afirma o próprio documento da Unesco para a educação na América Latina e Caribe, dentre as aprendizagens a ser promovida pela escola, a mais importante é aprender a conviver (DELORS, 1996). A predominância desses conteúdos nos livros didáticos, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental, tende a ser bem aceita por alguns professores que os consideram úteis para a vida prática em contraposição aos conteúdos escolares clássicos cujo valor lhes parece restrito ao ambiente escolar. De fato, a tradição do ensino de conceitos científicos de acordo com a lógica formal levou a se considerar a sua aprendizagem como verbalismo sem valor, como abstração em si, razão pela qual deixá-lo em segundo plano não é sentido como uma perda para a formação dos alunos. Além disso, o ensino de conteúdos atitudinais e procedimentais aproximam-se do discurso do senso comum, não exigindo sólida formação para ser transmitido, o que fica em sintonia com a formação de professores cada vez mais aligeirada e frágil teoricamente.

Esse quadro, inicialmente exposto acerca da escola que temos, visa a defender a ideia de que se desejamos avançar para além do enunciado de um ensino que seja promotor do desenvolvimento humano, como

defendido pela teoria histórico-cultural, é necessário combater concepções que enfatizam a escola como espaço de adaptação dos sujeitos às demandas imediatas da sociedade, esclarecer a diferença entre aprendizagem de conceitos de acordo com a lógica formal e a lógica dialética, contrapor-se às políticas de formação de professores que não propiciam sólida formação teórica a esses profissionais, bem como lutar por condições objetivas de trabalho nas escolas e nas salas de aula que possibilitam sua efetivação.

Não se faz um “ensino de acordo com a Teoria Histórico-Cultural”, apenas via definição curricular e cursos de formação de professores, isolando a sala de aula das condições objetivas nas quais ela se constitui, dentre elas estão aquelas próprias do campo pedagógico – material didático recebido, avaliações externas, projetos impostos pelos governos estaduais e municipais, etc., que são estruturados com base em políticas que vão na contramão de uma escolarização voltada para o desenvolvimento humano da classe trabalhadora. Nesse sentido, ter como ideal a socialização do conhecimento produzido significa um ato de resistência que extrapola o fazer imediato da sala de aula.

Todavia, se o espaço da sala de aula sofre todas essas determinações externas, contraditoriamente, é nele que os professores atuam cotidianamente e podem também produzir resistências. No caso específico do conteúdo de escolar, a resistência está na negação da oferta de um ensino restrito às exigências imediatas, sem ênfase no conhecimento científico, enfim, está na busca um ensino que propicie aquilo que a experiência imediata não propicia: a formação do pensamento teórico.

Mas “qual o caminho adequado a seguir? Que configurações caracterizariam um bom ensino e uma aprendizagem que, de fato, possam promover o desenvolvimento desses estudantes?”, perguntam os organizadores desse evento no site de apresentação.

Consideramos que respostas a essas perguntas exigem o diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Didática, juntamente com pesquisas de campo de caráter experimental. Sem se avançar nesse diálogo, a tendência é apenas fazer menção da teoria para: a) enaltecer as interações entre professores e alunos; b) enfatizar a necessidade de se considerar os conhecimentos espontâneos dos estudantes nas interações em sala de aula;

c) destacar o papel do professor como mediador; d) ressaltar a importância dos conceitos científicos na educação escolar, sem, no entanto, problematizar o próprio modo de organização do ensino dos conceitos, deixando, assim, espaço para que no momento de definir a aula (conteúdos e metodologias), a organização adotada seja aquela exposta pelos livros didáticos, conforme já mencionamos ao destacar a cisão entre a proposta curricular e a atividade de ensino.

Não consideramos ser possível em uma sociedade de classes uma educação que seja integralmente a expressão do método materialista histórico-dialético, como afirma Leontiev:

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua actividade global, e a de todas as aptidões humanas permanecem sempre unilaterais e parciais (LEONTIEV, 1978, p. 173-4).

Reforça, ainda, o autor que “para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (LEONTIEV, 1978, p. 283). No entanto, entendemos que a escola é também um espaço de luta e de contradição. Não é a instância determinante das transformações sociais, mas nem por isso deixa de ter influência sobre ela. Razão pela qual sempre esteve na pauta das políticas conversadoras que fazem questão de ocupar esse espaço.

Reconhecendo esse cenário, temos realizado pesquisas que visam compreender como o ensino pode ser organizado de modo que contribua para o desenvolvimento humano. Conhecimentos acerca do objeto do conhecimento e do sujeito da aprendizagem, presentes no método materialista histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural sinalizam limites de algumas formas usuais de organização do ensino e nos apontam aspectos a serem superados quando se tem em vista um ensino com esse potencial formativo.

Alguns princípios pedagógicos, ações docentes e procedimentos de ensino podem ser apontados como resultados dessa investigação. Eles procuram objetivar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e, em decorrência, a orientação teórica e metodológica do materialismo histórico e dialético.

## PROCESSO DE COGNIÇÃO: MOVIMENTO ENTRE O CONCRETO E O ABSTRATO

Os princípios e procedimentos de ensino que serão destacados ao longo deste texto seguem um percurso que se aproxima do processo de cognição exposto por Marx (1996) e também tratado por Davídov (1988), Davydov (1982), Kopnin (1978), Ilienkov (2006), de modo especial, no que se refere ao movimento dialético entre concreto e abstrato. Esse processo tem como ponto de partida e de chegada o concreto, os fenômenos da realidade objetiva, concreta. Mas o concreto aparece de modo distinto em cada um desses pontos. No ponto de partida, ele é captado pela contemplação sensorial, pela percepção imediata. Como a realidade é síntese de múltiplas determinações, ela só pode ser compreendida para além de sua aparência, por meio de abstrações, pelas leis gerais e conceitos.

Os conceitos são, portanto, mediadores entre o concreto imediato (ponto de partida) e o concreto pensado (ponto de chegada). O pensamento avança das impressões imediatas do contato com a realidade e caminha para a sua compreensão, sobretudo, pelo processo de análise (ILIEENKOV, 2006). Esse processo é denominado por Davídov (1988) de redução, segundo ele, a tarefa fundamental da análise consiste “[...] na redução das diferenças existentes dentro do todo à base única que as gera, a sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 147). O descobrimento da essência revela a conexão interna que, como fonte única, determina as demais particularidades do todo. Trata-se da abstração inicial. No estágio do pensar abstrato, busca-se o que constitui a base, a unidade da diversidade.

Formada essa abstração, outro movimento do pensamento torna-se possível, “Partindo da abstração inicial se desenvolve toda a multiplicidade concreta do fenômeno” (ILIEENKOV, 2006, p. 173) esse é o processo denominado de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, a síntese ocupa lugar de destaque, trata-se da inferência do singular e concreto partindo do geral e abstrato. Nesse momento, o concreto “aparece já, não em forma de soma de diversos dados, observações, fatos, proposições separadas, etc., mas como um saber sobre fenômenos iluminados por uma única ideia” (ILIEENKOV, 2006, p. 160, grifo do autor, tradução nossa).

Davidov (1988) afirma que, embora os processos de redução (do concreto ao abstrato por meio da análise) e ascensão (do abstrato ao con-

creto por meio da síntese) encontrem-se unidos, o movimento que expressa o pensamento teórico é o processo de ascensão do abstrato ao concreto. O processo de redução é apenas um meio subordinado, um meio necessário para alcançar essa que é a finalidade do pensamento: compreender os fenômenos da realidade objetiva.

Como já afirmado, esse processo de cognição é próprio dos procedimentos de investigação. No entanto, como afirma, Marx (1996) há diferença entre o método de investigação (de pesquisa) e o método de exposição do conhecimento produzido<sup>9</sup>. Sabemos que na escola o estudante não produz conhecimento científico, mas dele se apropria. O conteúdo que será por ele apropriado já está sistematizado, já se encontra em forma abstrata, por essa razão, espera-se que daí ocorra o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, processo que mais se aproxima do procedimento de exposição do conhecimento do que de investigação.

Então, por qual razão ter como referência o procedimento de investigação para pensar nos procedimentos de ensino? Apesar de as crianças em idade escolar não criarem conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, elas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem. Ao realizar essa atividade, diz Davydov: “as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos” (DAVYDOV, 1988, p. 21). Em outras palavras:

Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, “seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento” (DAVYDOV, 1988, p. 22).

Isso significa que apesar de a atividade de aprendizagem estar em correspondência com o procedimento de exposição de um conhecimento já produzido, nessa atividade devem ser conservadas as situações e ações do

<sup>9</sup> “É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori” (MARX, 1996, p. 140).

processo de criação desse conhecimento. Ao se recuperar essas situações e ações que estão ocultas no conhecimento já sistematizado, na abstração, é que se toma consciência da sua instrumentalidade, tornando o conceito um meio de raciocínio, imaginação, atenção percepção dos fenômenos da realidade objetiva. Obviamente, não se trata de reproduzir todo o processo de investigação de forma integral, com todas as suas nuances, mas de forma abreviada na consciência individual dos estudantes.

Por meio da análise os alunos são orientados a identificar a relação geral principal em certa área, a qual passa a ser base para a generalização substantiva. O “núcleo” da matéria estudada, converte-se em meio para deduzir relações mais particulares (DAVYDOV, 1988) . O conteúdo do “núcleo” da matéria estudada e meio para deduzir as relações particulares é o conceito, por esse motivo ele é considerado, ao mesmo tempo o reflexo de um objeto ou fenômeno e um procedimento de operação mental.

### **MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

As pesquisas realizadas até o momento nos permitiram destacar cinco princípios orientadores da ação docente: princípio do ensino que desenvolve, princípio do caráter ativo da aprendizagem, princípio do caráter consciente, princípio da unidade entre plano material (ou materializado) e o verbal, princípio da ação mediada pelo conceito. Esses princípios desdobram-se em ações que expressam uma atividade de ensino que por eles é orientada (SFORNI, 2015a). Sentimos que a compreensão acerca dos princípios e a ações deles decorrentes foi um avanço no sentido de ter uma bússola para guiar o trabalho docente. Todavia, o percurso didático permanece ainda pouco delineado, o que dificulta ao professor pensar na sequência de ações a serem realizadas ao longo de uma unidade conceitual.

Procuramos, então, organizar as ações, antes vinculadas aos princípios, numa sequência que se aproxima aos momentos de planejamento de ensino. Antes, porém, de chegarmos ao aspecto formal do planejamento, na redação do(s) objetivo (s), procedimentos metodológicos e avaliação, há que se pensar num modo geral de organização do ensino, orientado pelo método, cujo planejamento escrito é sua objetivação.

Então retornemos a alguns aspectos já destacados, agora com a intenção de pensarmos suas implicações pedagógicas no que se refere ao planejamento de ensino. Consideramos que o nuclear para se pensar o ensino dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento é a compreensão do conceito como um instrumento mediador da relação dos seres humanos com a realidade. Por meio do trabalho, a humanidade produziu objetos, os instrumentos físicos, e os meios de produção desses objetos, ou seja, o conhecimento. A atividade prática objetiva, produtiva, o trabalho é a base do pensamento humano. Todas as formas do pensamento se constituem e funcionam “dentro dos modos historicamente formados dessa atividade, transformadora da natureza” (DAVYDOV, 1982, p. 280).

Essa cultura material e intelectual é resultado da atividade cognitiva do homem na interação com a realidade objetiva. Os meios materiais e ideais da existência humana ficam “encarnados” nos próprios objetos e na linguagem, por meio da qual são comunicados os conhecimentos produzidos, seja via linguagem gestual, oral ou escrita. Como afirma Leontiev:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática socio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978, p. 172).

A linguagem, ou sistema de signos, assume uma função semelhante a um instrumento técnico no trabalho. Usamos o termo instrumento simbólico apoiados nessa analogia feita por Vigotski: enquanto o instrumento físico permite a ação externa do homem sobre o meio, a linguagem permite a realização da ação interna.

Ao mesmo tempo em que o homem cria os instrumentos materiais que lhe permitem maior domínio sobre a natureza, cria também os meios artificiais que lhe possibilitam controlar a sua própria conduta. O nó em uma corda, utilizado pelo sujeito para se lembrar de algo; um traço feito para controlar uma quantidade; um desenho para se referir a um fenômeno; uma fórmula para registrar um processo; são todos sinais artificiais, ou seja, signos externos que permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo (SFORNI, GALUCH, 2009, p. 80-81)

Tal como no instrumento físico estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas e, portanto, a sua apropriação implica uma “reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores” (LEONTIEV, 1978, p. 269), processo semelhante ocorre na apropriação dos fenômenos da cultura intelectual. Na linguagem estão operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações: “A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente formação na criança de acções interiores cognitivas, isto é, de acções e de operações intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 183).

Essa forma de conceber a linguagem, de modo especial, os conceitos científicos, contrapõe-se ao modo usual como os compreendemos em razão da nossa trajetória escolar, marcada por um ensino de conceitos organizado de acordo com a lógica formal. De acordo com essa tradição, considera-se que dominar um conceito é sinônimo de saber sua definição, no entanto, como afirma Davydov, na Teoria Histórico-Cultural:

O *conceito* é tratado [...] como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a *generalidade* e a *essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular *operação mental* (DAVYDOV, 1982, p. 300).

Ao se compreender o conceito no sentido exposto por Davydov, fica clara a importância conferida por essa Teoria à aprendizagem conceitual como meio de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e tomada de consciência. Sua apropriação está vinculada à atividade mental, o que implica mobilização das funções psíquicas superiores e, portanto, o desenvolvimento dessas funções. Na exposição do autor fica clara a relação entre o conceito e sua materialidade, como meio que possibilita o reflexo subjetivo da realidade objetiva. Sua apropriação permite uma nova relação do sujeito com a realidade, mais profunda e abrangente do que aquela que pode ser captada pela sensação e pela percepção.

O conceito é, portanto, uma síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma

abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. Ou seja, o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, propiciando ao sujeito captar os fenômenos para além das suas manifestações empíricas imediatas. Desse modo, apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo.

Assim, a primeira ação ao se organizar o ensino de um conceito não é buscar os meios para se chegar a sua definição, mas analisar qual o pensamento que está nele objetivado, a materialidade que ele expressa. Em outras palavras, cabe perguntar: esse conceito é uma ferramenta que permitiu a humanidade dominar quais fenômenos da realidade? Ele nos permite tomar consciência de quais fenômenos? As respostas a essas perguntas podem ser encontradas na própria gênese do conceito, o estudo sobre sua origem histórica revela muito da sua materialidade, da sua criação como ferramenta para uma determinada finalidade. Kopnin (1978) parte do pressuposto de que a unidade do histórico e do lógico é premissa para compreender a essência de um objeto, de um conceito em sua estrutura, sua história, seu desenvolvimento. Para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento.

Em relação ao sujeito da aprendizagem, há que se compreender que apesar de não se considerar que na educação escolar o sujeito constrói o conhecimento sobre o conceito isso não significa que ele o recebe passivamente, via um mecanismo transmissão-recepção direta do professor para o estudante. A apropriação exige um processo ativo do sujeito. No entanto, não se trata de qualquer atividade, mas daquela que constitui-se em um problema cuja solução pode ser mediatizada pelo conceito. “Em relação aos fenômenos espirituais, a um conceito, por exemplo que ela encontra pela primeira vez, a criança deve manifestar uma actividade intelectual, uma actividade do pensamento que lhe corresponda” (LEONTIEV, 1978, p. 185). Como encontrar a atividade do pensamento que lhe corresponda? A humanidade deixou registrada, em forma de síntese (conceitos), um processo de pensamento que procura apreender a realidade objetiva, seja ela em seus aspectos naturais, sociais, econômicos, históricos, etc., esse processo de pensamento deve ser apropriado na aprendizagem dos conceitos. A

aprendizagem exige a reprodução da atividade mental que está objetivada no conceito, portanto, não pode ser feito de outro modo se não por meio de um processo ativo por parte daquele que aprende.

Apesar de se tratar de um fenômeno cognitivo, a aprendizagem não está desvinculada de um processo afetivo. O que move o pensamento é a necessidade, interesse e motivo da pessoa que pensa. Como afirma Vygotski (1982) há sempre uma tendência afetivo-volitiva por trás do pensamento. Desse modo, a criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino. Na criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes.

Em síntese, ao se decidir pelo ensino de determinado conceito presente na proposta curricular das diversas áreas do conhecimento, o **Ponto de Partida** para o planejamento é a análise do objeto e do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados.

- o objeto da aprendizagem: O que é nuclear neste conceito? Ele é um instrumento produzido pelo homem para compreender quais fenômenos da realidade objetiva? Para responder a essas perguntas é necessário analisar a gênese do conceito em seu aspecto lógico-histórico.

- o sujeito da aprendizagem: Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado?

- os processos afetivo-cognitivos: Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadores do pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito? Essa análise propicia o surgimento de ideias de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores.

<p><b>1. Ponto de partida</b></p> <p>Pensar no sujeito no objeto e nos processos afetivos/cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito – análise do conceito a ser ensinado</p> <p>1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado - análise do sujeito da aprendizagem</p> <p>1c) Escolha de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – análise dos processos cognitivos/afetivos</p>
--	---

A partir dessa análise é possível definir o **objetivo geral** e **objetivos específicos** no planejamento: O objetivo geral está sempre vinculado ao domínio do que é nuclear do conceito; os objetivos específicos são os desdobramentos do objetivo geral, em forma de “ações mentais mediadas pelo conceito”: comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações, etc.

Após essa análise é necessário definir as ações de ensino, os **procedimentos metodológicos**, que não são aleatórios, mas organizados dentro de uma lógica. Apoiam-se no processo de redução do concreto imediato ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto, exposto anteriormente, bem como no percurso descrito por Leontiev (1978) e Galperin (2009) de formação das ações intelectuais: das ações realizadas no exterior, às ações situadas no plano verbal chegando às ações realizadas internamente pelo sujeito.

A aquisição das ações mentais que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de actos intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 188).

Nesse percurso fica evidente a centralidade exercida pelo conceito (linguagem/signo) das ações externas às internas e sua função como abstração que permite o movimento entre o concreto imediato ao concreto pensado.

Nesses procedimentos estão presentes processos indutivos e dedutivos, bem como analíticos e sintéticos, que, conforme a situação, podem ser realizados por meio de atividades em grupo, exposição verbal do professor, leituras dirigidas, enfim, por meio de técnicas de ensino que melhor permitam realizar a passagem das ações externas com o conceito às ações internas.

<p><b>2. Planejando as ações</b></p> <p>Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental.</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...)</p> <p>2b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise)</p> <p>2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica)</p> <p>2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica)</p>
--	---

Ao se planejar a **avaliação** do processo de ensino, é necessário apresentar uma nova situação singular, concreta, para que o estudante possa analisá-la com base no conceito estudado. A avaliação não está centrada na definição verbal, mas na sua capacidade de uso do conteúdo como mediador na explicação de novos objetos e fenômenos da realidade objetiva.

<p><b>3. Avaliação</b></p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental – uso do conceito como mediador – generalização)</p>
----------------------------	---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de destacarmos alguns procedimentos de ensino, em forma de etapas, consideramos que o fundamental ao professor é compreender os princípios sobre os quais eles estão assentados e permitir identificar neles um modo geral de organização do ensino, assim, o professor pode ter autonomia para buscar e criar ações que são mais adequadas aos seus objetivos. Não consideramos viável engessar a discussão sobre a prática

pedagógica em procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos pelo professor, um ensino na perspectiva aqui apresentada requer que se esteja aberto para lidar com a complexidade da atividade de ensino, com a singularidade própria de cada turma, de cada contexto. Desse modo, a organização da atividade de ensino torna-se algo mobilizador do pensamento do professor que, ativo mentalmente no planejamento e ação em sala de aula, também se desenvolve.

A organização do ensino deve ser a expressão da dimensão criadora do trabalho pedagógico, ela é construída pelo professor em atividade, superando, pela incorporação, as técnicas formais de ensino já apresentadas por várias vertentes pedagógicas. Nos procedimentos citados neste texto estão implícitas abordagens metodológicas indutivas e dedutivas, técnicas de ensino individuais (com tarefas dirigidas, estudo de textos, pesquisa bibliográfica, etc.), técnicas coletivas (aula expositiva e dialogada) e técnicas de grupo (grupos de discussão e de exposição).

As técnicas entendidas como ferramentas de ensino não são expressão de uma tendência educacional ou outra, nem boas ou ruins em si, a direção dada a essas ferramentas é o que as qualificam como próprias ou impróprias para uma determinada perspectiva de formação. Tendo clara a intencionalidade do ato educativo, o professor tem condições de saber o contexto adequado para fazer bom uso delas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

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

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 2a . Reimpresión. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982

DAVYDOV, V. Problems of developmental Teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, Ago. 1988.

DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

GALPERIN, P. Y. La formación de los conceptos y las acciones mentales. In: QUINTANAR, R. L. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009. p. 80-90.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, A. T. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 123).

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Trad. Manuel D. Duarte Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas, Vol. I, Tomo I).

MEDEIROS, D. H.; SFORNI, M. S. F. *(Im)possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes*. Curitiba: Appris Editora, 2016.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015a. <Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45965/33402>>.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da Didática no Brasil e sua (des)articulação com a Teoria Histórico-Cultural *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 61, jul. 2015b. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516>>. Acesso em 02 out. 2015.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776>>.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982. Tomo II.