



## O TRABALHO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nilva de Oliveira Brito dos Santos (UNESPAR-FAFIPA)

João Luiz Gasparin (UEM/PPE)

**Resumo:** A docência em Didática vem instigando os pesquisadores à busca de fundamentos capazes de revisão da prática docente. Tendo como suporte a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho objetiva repensar o trabalho educativo. A necessidade de recuperar a tarefa pedagógica, qual seja, tornar o conhecimento significativo para o aluno é imprescindível. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolverem. Segundo Saviani (2003) a educação tem como objeto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, além da descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo. A caminhada de construção do trabalho possibilitou reflexão quanto aos pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento psíquico e o repensar sobre o trabalho educativo. Ao professor compete fazer a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos ampliando o conteúdo e a forma de pensamento destes. À Didática cabe oferecer subsídios para que o professor desempenhe o trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Trabalho Educativo. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia. Histórico-Crítica.

### 1 Introdução

A Didática, enquanto área da Pedagogia e espaço de atuação destes docentes/pesquisadores se ocupa com a formação teórico-metodológica do futuro professor.

Neste espaço cabe discutir:

a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino (LIBÂNEO, 2008, p. 59).

Investiga, portanto, os fundamentos e as condições do ensino tendo em vista a aprendizagem do aluno. Compreendida durante muito tempo como um conjunto de regras visando assegurar ao professor orientações necessárias ao exercício da docência, a Didática, componente curricular fundamental nos cursos de formação de professores, vem sendo

questionada. Veiga (1990), ao trazer para discussão a Didática no âmbito de uma pedagogia crítica, argumenta que esta, por si só, não é condição suficiente para a formação do professor crítico; no entanto, pode propor mudanças no seu modo de pensar e agir, uma vez que:

A didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola (VEIGA, 1990, p. 39-40).

Considerando o referencial teórico propiciado pelo Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá; nossa trajetória docente no ensino superior, cursos de licenciatura, na disciplina de Didática e, em razão dessa atuação, a necessidade de subsídios teórico-metodológicos para a atividade de ensino, delinea-se, enquanto objetivo deste trabalho, buscar na Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica suporte teórico para pensar o trabalho educativo. Trabalho educativo compreendido, conforme anuncia Saviani (2003), como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dessa forma, recorre-se, inicialmente, a uma discussão sobre a pedagogia liberal. Na sequência, na perspectiva de superação dessa concepção que, em grande parte, descontextualiza o indivíduo de seu tempo e da sociedade, recorre-se aos pressupostos da pedagogia progressista Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, ambas tributárias da concepção dialética, na versão do materialismo histórico. Este referencial teórico ao fornecer subsídios para pensar o desenvolvimento do psiquismo humano e a aprendizagem, articulados à realidade social, conduz a uma análise crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor.

## **2 O TRABALHO EDUCATIVO: REVISITANDO AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

Independentemente da área do conhecimento, nível e modalidade de ensino, escola em que atua, ao professor cabe a realização do trabalho educativo. Partir do saber produzido historicamente possibilitando ao aluno apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem, é função da educação.

Mas, neste processo, qual o papel atribuído ao professor nos processos de ensino e aprendizagem? Diferentes concepções e tendências pedagógicas perpassam o espaço da sala

de aula, permeiam o discurso educacional no que se refere ao papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem apontando encaminhamentos, e delineando conseqüências.

Até o final do século XIX, uma teoria da educação, a pedagogia tradicional, uma vertente, segundo Saviani (1984) das chamadas pedagogias não-críticas, foi dominante. “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade: “[...] o mestre-escola será o artífice dessa grande obra” (SAVIANI, 1984, p. 10). O Brasil, vivendo o modelo econômico agro-exportador, a educação destinava-se a uma parcela da sociedade, a detentora do poder econômico e político (FACCI, 2004b). Pautando-se pela formação intelectual, ao professor era atribuída a tarefa de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e, ao aluno, a assimilação dos conteúdos que lhes eram transmitidos. Um ensino associado à variedade e quantidade de noções, conceitos e informações. “O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar” (MIZUKAMI, 1986, p. 15). A escola, hoje denominada de tradicional, serviu de maneira adequada ao período histórico em que surgiu, no entanto, as transformações sociais que foram surgindo, ela nem sempre acompanhou. Continuou sua tarefa de transmissão de conteúdos que nem sempre respondiam ao novo tempo. Por isso passaram a ser conhecimentos desprovidos de significados sociais, estereotipados que, muitas vezes não contribuíam para a formação das capacidades mentais. Ao aluno, diante do conteúdo proposto, cabia realizar tarefas, reproduzir as informações e práticas aprendidas. Prática reduzida à memorização, empobrecendo até as boas intenções da teoria educacional que, segundo Libâneo (1991), pretendia a transmissão da cultura geral. As críticas se apresentaram a essa teoria da educação e à escola que passou a ser chamada, por isso, de escola tradicional (SAVIANI, 1984).

Em meio a um novo contexto marcado por mudanças no âmbito social, político e econômico, com forte ênfase na industrialização, passando a exigir maior qualificação dos trabalhadores, a tendência escolanovista emerge no Brasil, no início do século XX e estrutura uma proposta pedagógica. O centro do processo educativo, que na vertente tradicional centrava-se no professor, no escolanovismo desloca-se para o aluno. O aspecto afetivo passa a ser enfatizado nos processos de ensino e aprendizagem. Ao professor caberia estimular, incentivar, orientar, organizar as situações de aprendizagem adequando-as às características dos alunos. A ideia que perpassa é de que o aluno aprende melhor o que faz por si mesmo.

Para Duarte (1998, p. 4),

[...] paradoxalmente, a Escola Nova ainda que tenha se concentrado em uma análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo.

A Escola Nova, para o autor, apesar de contemplar o processo educativo no centro de seu discurso, assumiu um posicionamento negativo sobre o ato de ensinar. Segundo (Duarte, 2007) se, por um lado a escola tradicional privilegiava a transmissão do conhecimento já produzido socialmente, por outro lado, a escola nova passou a privilegiar a produção do novo conhecimento.

Com o esgotamento do modelo renovador, a partir da década de 60, segundo Saviani (2005), articula-se outra vertente liberal, a pedagogia tecnicista, tendo como base a teoria behaviorista da aprendizagem, oficializando-se no país. “A escola atua no aperfeiçoamento da ordem vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, a tecnologia comportamental” (LUCKESI, 1990, p. 61). A tarefa do professor é conseguir o comportamento adequado via controle do ensino. “O professor quase desaparece nesse tipo de pedagogia, pois ele é apenas uma espécie de aplicador de técnicas, previamente estabelecidas. A aprendizagem seria resultado da atividade reativa do aluno em relação às técnicas empregadas” (FACCI, 2004b, p. 107).

Até a década de 70, a pedagogia liberal, nas vertentes: tradicional, escolanovista e tecnicista esteve presente nas práticas pedagógicas. Uma concepção pedagógica que se apresenta como justificção do sistema capitalista.

A partir dos anos 80, emergem propostas pedagógicas contra-hegemônicas, entre elas a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta perspectiva, o conhecimento, para que seja acessível ao aluno deve ser sistematizado, organizado na prática pedagógica. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15). Para o autor é preciso pensar o clássico, a transmissão-assimilação do conhecimento. Este não se confunde com o tradicional e não se opõe ao moderno e ao atual. Ao professor cabe partir da prática social buscando alterar a prática de seus alunos, como agentes de transformação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui uma teoria pedagógica “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, ao que se refere às suas bases, com a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida pela escola de Vigotski” (SAVIANI, 2005, p. 36).

A teoria histórico-cultural é uma teoria psicológica fundamentada nos trabalhos de psicólogos soviéticos, especialmente Vigotski, Leontiev e Luria. Ela é de grande importância como um dos fundamentos de uma pedagogia marxista, mas ela não é em si uma teoria pedagógica. Não há uma pedagogia vigotskiana. Entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica e a prática escolar, há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica (DUARTE, 2011, p. 136).

Além de comungarem da mesma base, a marxista, a Teoria Histórico-Cultural, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica valorizam a educação e o trabalho educativo. Este, compreendido conforme estabelece Saviani (2003, p. 13):

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

O papel do professor, nesta perspectiva teórica necessita, obrigatoriamente, ser repensado. A discussão a seguir encaminha à busca de fundamentos teóricos, os quais necessitam ser trabalhados, nos cursos de formação de professores, na disciplina de Didática, que possam subsidiar esta reflexão.

### **3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA PENSAR O PAPEL DO PROFESSOR**

A necessidade de compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e o papel do professor neste novo processo de ensino e de aprendizagem instigam à busca de um referencial teórico que dê sustentação a essa perspectiva educacional.

A discussão ancora-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos trabalhos de Vygotsky, parceiros e continuadores deste, além da produção de educadores/pesquisadores brasileiros como Saviani, Duarte, Gasparin e Sforzi, os quais postulam que a compreensão da educação implica a compreensão da natureza humana.

Nesse sentido discutir-se-á o desenvolvimento do psiquismo humano e o processo de ensino e aprendizagem.

### 3.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

A educação constitui um fenômeno próprio do ser humano. Esta afirmação, segundo Saviani (2003, p. 12) implica reconhecer que a educação é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é um processo de trabalho.”

Pelo trabalho o homem se humaniza. Através dessa prática e mediado pelas relações que estabelece no processo de produção ele transforma a realidade e se transforma. Com o trabalho transformam-se o cérebro, os órgãos de atividade externa e os órgãos dos sentidos. Leontiev (2004) evidencia que o trabalho criou o homem e a sua consciência.

O homem ao interagir na sociedade e com a natureza cria os instrumentos e signos. Os instrumentos constituem tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente. Agem externamente ampliando e modificando suas formas de ação. São as ferramentas, os objetos pessoais, o material escolar etc. Quanto aos signos, ‘instrumento psicológico’, estes modificam internamente o funcionamento psicológico do homem, agindo sobre seu psiquismo. São signos: a palavra, a escrita, o desenho, os símbolos. Segundo Sforzi (2004, p. 34), “o instrumento serve como condutor da ação humana sobre o objeto e permite diretamente ampliar a ação do homem sobre a natureza e, indiretamente, sobre si mesmo. Enquanto o signo atua no sentido inverso”.

Instrumentos e signos são, portanto, os elementos básicos responsáveis pela mediação, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Estes processos compreendem:

os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, [...] compreendem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito (FACCI, 2004a, p. 209-210).

São as funções psicológicas superiores que regulam o comportamento do homem e o diferenciam dos animais, por meio da tomada de consciência.

Um instrumento, ao ser transmitido socialmente, transmite signos e processos mentais que acompanharam sua criação e uso (SFORZI, 2004). É na interação que se realiza o processo de internalização. Para a autora, existem muitas situações em que é possível verificar como o ambiente cultural, através de signos e instrumentos, confere propriedade e pertinência

às ações individuais, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A situação abaixo, apresentada pela autora, constitui um exemplo para elucidar o exposto:

Nada mais 'natural' que uma criança fazer castelos de areia na praia. Mal ela consegue coordenar seus próprios movimentos, recebe pá, peneira e balde e os manipula aleatoriamente. Aos poucos, observa algumas crianças maiores ou os próprios pais colocando água no balde e fazendo montes de areia e passa a participar também dessa atividade; alguém vê o amontoado feito e diz ser um castelo. A criança, que, provavelmente, não vive sob nenhum reinado e nunca viu esse tipo de moradia, transforma-se em 'construtora de castelos'. Sua ação com a pá, o balde e a areia vai deixando de ser aleatória, ganhando significado e intencionalidade. No uso intencional dos objetos, a criança se apropria dos signos neles presentes. O seu monte de areia vai adquirindo forma cada vez mais definida, ação que exige da criança observação, planejamento, coordenação motora. Suas ações físicas e mentais, antes sem conteúdo, integram-se à ação propriamente humana: a ação consciente (SFORNI, 2004, p. 33-34).

Ao trazer para discussão sob que forma concreta opera a consciência da realidade circundante, Leontiev (2004), recorrendo a Engels, argumenta que esta forma é a linguagem, e pontua:

primeiro o trabalho, depois dele e, ao mesmo tempo que ele, a linguagem, tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição (LEONTIEV, 2004, p. 76).

A linguagem é a principal fonte de acesso ao conteúdo da experiência histórico-social:

No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes da produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 2004, p. 92).

O desenvolvimento da linguagem constitui-se em meio de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, constituem um processo único. Ao enunciar o desenvolvimento dessas funções, Vygotsky, explica que:

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1991, p. 14).

Ou seja, as funções psicológicas aparecem primeiro socialmente, depois são internalizadas. Essa relação entre os planos intersíquico e intrapsíquico, apresentada por Vygotsky, segundo Sforzi (2004), mostra que a aprendizagem acontece ao longo de um processo de apropriação e transformação de conhecimentos, na relação com os outros, através de uma atividade mediada, na interação social. Na interação são transmitidos os conteúdos, “mas também elementos que propiciam o desenvolvimento da memória, atenção, abstração, generalização, dentre outras; ou seja, a forma de pensamento também é construída na atividade mediada” (SFORZI, 2004, p. 39): “[...] realizadas por alguém que já as domine, para, posteriormente serem apropriadas pelo sujeito, por meio de um processo de modelização” (SFORZI, 2004, p. 40).

Nesse sentido, se faz necessário repensar o trabalho educativo, a atuação do professor, uma vez que, no espaço educativo, vem ocorrendo uma visível dissociação entre ensino e desenvolvimento psíquico. Do professor espera-se que seja capaz de fazer a mediação movimentando as funções psicológicas superiores do aluno possibilitando que este se aproprie do conhecimento científico atuando via ensino desses conhecimentos, na Zona de Desenvolvimento Próximo.

Ao apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, discutindo as relações entre ensino e o desenvolvimento intelectual da criança na idade escolar, Vygotsky, segundo Duarte (2007) mostra que “ao analisar-se o desenvolvimento de uma criança em idade escolar é necessário não se deter naquilo que já amadureceu; também é preciso captar aquilo que ainda está em processo de formação” (p.95).

É através do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo que Vygotsky (1999) explica a ação da mediação. Assim, na concepção de Sforzi:

se o desenvolvimento é um processo, como tal não é constituído apenas de capacidades consolidadas, mas também de capacidades embrionárias, em via de amadurecimento. A primeira situação, chamada de desenvolvimento Real, é evidenciada nas atividades que a criança pode realizar sozinha; e a segunda, de desenvolvimento potencial, percebida nas atividades que a criança somente realiza com ajuda de outros. A distância entre esses dois níveis é denominada de Zona de desenvolvimento Próximo (SFORZI, 2004, p. 41-42).

Uma vez estabelecido que a Zona de Desenvolvimento Próximo representa o momento mais importante na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, qual o papel da escolarização e do professor nesse processo? Ensinar conteúdos e ensinar a pensar. Propiciar ao aluno o domínio de signos e instrumentos culturais que possibilitam a mediação com os outros e com o meio ambiente. O conhecimento é condição para que o sujeito tenha uma relação com fatos e fenômenos, mediados por instrumentos simbólicos, ou seja, por conteúdos das diferentes áreas. Estes, na escola constituem-se objeto de ensino. Luria (1994) argumenta que o aluno ao se apropriar do conceito muda sua forma de pensar não precisando estar diante do objeto, interagir empiricamente com ele para pensá-lo, podendo fazê-lo através do conceito. “O acesso ao conceito ocorre via instrução; é, portanto, um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim explícito de ensinar e aprender” (SFORNI, 2004, p. 78).

Quanto aos conceitos, há que se diferenciar conceitos espontâneos de conceitos científicos. Os conceitos estabelecem relações distintas com o objeto e com a experiência da criança e estão embasados em diferentes processos intelectuais:

[...] os conceitos espontâneos são formados no enfrentamento da criança com as coisas; começam na esfera do concreto e do empírico, vão da coisa ao conceito. Já os conceitos científicos têm início numa atividade mediada em relação ao objeto. Começam na esfera do caráter consciente e da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiência pessoal e do concreto (SFORNI, 2004, p. 78).

A aprendizagem precisa constituir-se uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, uma vez que ela corresponde ao momento fundamental do desenvolvimento intelectual da criança e do desenvolvimento dos conceitos científicos. Compreender a distinção entre os conceitos espontâneos e os científicos é fundamental para repensar a organização do ensino e efetuar o trabalho educativo.

Apropriar-se do conteúdo do conceito e da forma de interação dele com a realidade não é um processo simples, exigindo mediação, como argumenta Sforini (2004), “[...] o domínio conceitual vai além da compreensão do significado presente na palavra, e impõe como condição para sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa, determinantes do conceito” (p. 85). Nesse sentido, a teoria da atividade propicia elementos para a compreensão da aprendizagem e organização do ensino de conhecimentos científicos:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto ( o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é , com o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Com relação à atividade, é fundamental compreender que seu fator desencadeador é a necessidade. É ela que motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. O processo de ensino e de aprendizagem enquanto atividade humana envolve motivos e necessidades (SFORNI, 2007). Diante do exposto o professor necessita pensar sobre o que motiva a aprendizagem do aluno; criar motivos internos para a atividade de aprendizagem, mas também, pensar sobre o motivo que o encaminha à realização da atividade que realiza, ou seja, o trabalho educativo.

#### **4 O TRABALHO EDUCATIVO: PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

O homem, por não nascer sabendo sentir, pensar, avaliar, agir, necessita aprender, portanto, a formação do indivíduo acontece sempre através de um processo educativo. Para Leontiev (2004, p. 285): “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (grifo do autor).

Sforni (2004) ao discutir o papel da educação na sociedade argumenta que “[...] a apropriação da cultura é propiciada pela educação, tendo a educação escolar um papel significativo” (p. 23). Significativo porque, à educação escolar compete propiciar ao aluno o acesso aos conteúdos, [...] “como via de formação para entender o mundo, adquirir método de conhecimento e ampliar os recursos cognitivos” (p. 26).

Ao apresentar a escola enquanto agente de transmissão cultural ou de conhecimento Young (2007) insere na discussão a necessidade do conhecimento teórico, científico, poderoso, que não é disponibilizado em casa. O que não significa esquecer o conhecimento que os alunos trazem, mas sim, trabalhar no sentido de ir além dos conhecimentos cotidianos. Ou seja, estes precisam ser superados pela incorporação dos conhecimentos científicos via transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento produzido pela humanidade.

À escola compete, portanto, possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelo aluno, pressuposto presente tanto na Teoria Histórico-Cultural, como na Pedagogia Histórico-Crítica (FACCI, 2004a).

A educação, de forma intencional e sistematizada, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica é responsável pela transmissão desses conhecimentos. Esta é a especificidade da educação:

[...] como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003, p. 22).

O processo de apropriação da cultura, para a Teoria Histórico-Cultural significa uma atividade do indivíduo destinada a dominar o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. A atividade de muitos seres humanos transfere-se para o conhecimento e a partir daí para o indivíduo. Quando o indivíduo adquire um conhecimento torna-se capaz de se movimentar a partir do movimento produzido pela humanidade. Passa a enxergar mais longe, apoiado pelas atividades das gerações que o precederam.

O desenvolvimento do pensamento constitui um movimento dialético entre forma e conteúdo. A transmissão do conhecimento não só é possível como extremamente necessária para o desenvolvimento do pensamento, para o desenvolvimento humano. O conhecimento, uma vez apropriado, constituir-se-á elemento fundamental para compreensão e transformação da sociedade.

Para Gasparin (2011), professor e alunos precisam, portanto, descobrir para que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola. “O trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo” (GASPARIN, 2011, p.122).

Ao professor cabe organizar o processo de ensino de tal forma que a aprendizagem aconteça, ou seja, que o conhecimento possa ser apreendido pelo aluno. À Didática cabe propiciar ao professor os conhecimentos, sobre o objeto de ensino, sobre o sujeito da aprendizagem e a relação entre ambos, a fim de que este possa compreender e organizar o trabalho educativo, numa perspectiva crítica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho buscou-se repensar o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem tendo como suporte a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A Didática, disciplina de atuação dos docentes/pesquisadores e área do conhecimento que se ocupa com a formação teórico-metodológica do futuro professor, o espaço de análise e reflexão. Uma breve incursão pelas teorias pedagógicas se fez necessário, uma vez que, não há como pensar um trabalho pedagógico crítico sem antes travar uma luta contra as teorias liberais. A pedagogia liberal, nas vertentes: tradicional, escola nova e tecnicista marcou época e ainda se faz presente na prática pedagógica, uma vez que o fato de uma teoria pedagógica não se apresentar de forma pura, não significa que desapareceu.

A partir dos anos 80, emergem propostas pedagógicas contra-hegemônicas, entre elas a Pedagogia Histórico-Crítica. Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, apresenta fortes afinidades, no que se refere às suas bases, com a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky.

Para Vygotsky e seus colaboradores a aprendizagem promove o desenvolvimento. Os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolverem e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Educação e desenvolvimento humano caminham juntos.

Saviani argumenta que a educação tem como objeto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos, bem como à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. Ambos defendem que pela educação os homens se humanizam.

Considerando o exposto, ao professor cabe (re) pensar a relação ensino-aprendizagem e o desenvolvimento psíquico do aluno. Nesse sentido ele deve buscar uma nova forma de trabalho educativo. Forma esta que dê conta do desafio: apropriação do conhecimento científico pelo aluno, com significado e sentido para sua vida.

A caminhada de construção deste texto evidencia ser possível um trabalho educativo numa perspectiva crítica. Esta, porém, não é uma tarefa fácil. Os desafios que se põem à Didática, enquanto um dos espaços de formação do professor, sujeito responsável pelo ato de ensinar são muitos, parecem ser intransponíveis, mas ter consciência dos obstáculos é imprescindível.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, v.19, n.44, Campinas, abr., 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar**, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Luta de classes, educação e revolução. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138, fev. 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004 a.

\_\_\_\_\_. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; d'AVILA Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: **Curso de psicologia geral**. Linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.

MIZUKAMI, Maria Das Graças N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago, 2005. Disponível em: <[http:// www.histedbr. fae. unicampi. br/ navegando\\_ artigos \\_frames /artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicampi.br/navegando_artigos_frames/artigo_036.html)> , acessado em 29 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

SFORNI, Marta Sueli Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. **Didática: uma retrospectiva histórica**. In LOPES, Antonia Osima et al. Campinas: Papirus, 1990.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, MICHAEL. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007.