



Lidonildo Costa Pereira
(Organizador)

**NOVAS TENDÊNCIAS
E PERSPECTIVAS
DA **EDUCAÇÃO**:
métodos e práticas**



AYA EDITORA
2021

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Me. Lidonildo Costa Pereira

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Me. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

N824 Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas [recurso eletrônico]. / Lidonildo Costa Pereira (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 135 p. – ISBN 978-65-88580-86-8

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.47573/aya.88580.2.52

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Autismo. 4. Aprendizagem. 5. Música - Instrução e estudo. 6. Escolas públicas. 7. Ensino superior. 8. Epidemias. 9. Doenças transmissíveis. 10. Letramento. 11. Alfabetização. 12. Ensino fundamental. I. Pereira, Lidonildo Costa. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de
Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

05



Contribuições da teoria- histórico cultural para a docência no ensino superior

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.5

RESUMO

No cenário atual, é cada vez mais demandado que a juventude tenha acesso à educação de qualidade, e que vise sua formação como cidadão, não somente como profissional. Neste sentido o papel dos docentes no ensino superior é fundamental para garantir este aspecto de educação acadêmica, social e cultural, visando incentivar o processo de aprendizagem contínua da comunidade acadêmica. Desta forma, é necessário que a docência seja reflexiva e esteja sempre atenta às práticas e pressupostos teóricos da Psicopedagogia, que possam contribuir para a melhoria da qualidade e formação na docência do ensino superior. Esta pesquisa objetivou analisar as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência no ensino superior. Por meio de metodologia de pesquisa bibliográfica, analisou-se resultados de estudos anteriores, a fim de elencar as principais contribuições desta vertente teórica para a prática do ensino. Notou-se que com base nos pressupostos e estudos de caso, a Teoria Histórico-Cultural contribuiu como uma linha de pensamento que incentiva os docentes a reformularem as práticas de ensino comuns, por modelos que visem a aprendizagem contínua que vai além das disciplinas ministradas, incorporando experiências sociais e culturais às metodologias de ensino.

Palavras-chave: ensino superior. docência. teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

In the current scenario, it is increasingly demanded that youth have access to quality education, and that they aim at their training as citizens, not only as professionals. In this sense, the role of teachers in higher education is fundamental to guarantee this aspect of academic, social and cultural education, aiming to encourage the continuous learning process of the academic community. Thus, it is necessary that teaching be reflective and always pay attention to the practices and theoretical assumptions of Psychopedagogy, which can contribute to the improvement of quality and training in higher education teaching. This research aimed to analyze the possible contributions of Historical Cultural Theory to teaching in higher education. Through bibliographic research methodology, results from previous studies were analyzed in order to list the main contributions of this theoretical aspect to the practice of teaching. It was noted that based on the assumptions and case studies, Cultural Historical Theory contributed as a line of thought that encourages teachers to reformulate common teaching practices, through models aimed at continuous learning that goes beyond the disciplines taught, incorporating social and cultural experiences into teaching methodologies..

Keywords: higher education. teaching. historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

No contexto globalizado atual, a educação superior representa uma etapa de grande relevância na construção dos profissionais para o mercado de trabalho. É necessário que, ao longo do percurso acadêmico, os estudantes possam usufruir de educação de qualidade, com professores preparados e capacitados para ensinar e compartilhar desde a teoria a experiências da vida cotidiana.

Entretanto, a formação dos docentes que atuam na educação superior é vista como um ponto de preocupação pela sociedade brasileira, visto que há relatos e estudos que abordam sobre a falta de preparo dos profissionais no que tange ao conhecimento necessário, didática

docente, e experiências que possam ser compartilhadas com os alunos.

Neste sentido, faz-se necessário discutir sobre os instrumentos e métodos que possam ser utilizados pelos professores no ensino superior, e assim melhorar a qualidade do ensino. Um dos recursos teóricos que vem sendo muito discutido nas últimas décadas é sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas possíveis contribuições para a educação.

A Teoria Histórico-Cultural originou-se de estudos de Lev Semenovitch Vygotsky, e baseia-se em argumentos de que as funções psicológicas possuem um suporte biológico por serem originadas da atividade cerebral, o funcionamento psicológico é fundamentado nas relações sociais, que se desenvolvem em um processo histórico, e a relação do homem com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é avaliar as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência no ensino superior, analisando os principais estudos anteriores sobre o tema, e os resultados identificados como contribuintes para a melhoria da qualidade do ensino.

Justifica-se a importância desta pesquisa devido à demanda por profissionais altamente qualificados e preparados para o mercado de trabalho, que conseqüentemente, exige que os professores estejam bem preparados para fornecer ensino de qualidade e excelência para os estudantes, contribuindo para uma formação profissional que além das teorias, envolve também as descobertas e experiências do cotidiano.

REFERENCIAL TEÓRICO

Docência no ensino superior

Nas últimas décadas, com as mudanças provocadas principalmente pela globalização da economia e evoluções tecnológicas, o mercado de trabalho e sociedade em geral, passaram a demandar cidadãos preparados para atuar de forma empática, ética e responsável, visto que o futuro da sociedade depende das boas decisões tomadas por seus indivíduos, em busca da resolução de problemas e conflitos da coletividade.

Desta maneira, a formação dos estudantes no ensino superior destaca-se como uma importante fase do desenvolvimento da juventude. Neste aspecto, pode-se perceber a importância de professores preparados adequadamente, para que a docência possa contribuir para a formação completa e integral dos estudantes.

Nessa lógica, a docência, como uma atividade econômica, é compreendida como uma atividade humana, de natureza social e política, realizada coletivamente e, como trabalho, vale-se de instrumentos e signos que modificam não apenas o objeto, mas os seres humanos que o realizam (ARAÚJO; MOURA, 2005).

O ambiente das escolas e universidades é considerado um ambiente social de aprendizagens para ambas as partes tanto para os alunos, como para os professores. Araújo e Moura (2005) descrevem que a docência precisa ser vista como uma profissão em movimento e de interação, pois consideram que os conhecimentos estabelecidos são somados por outros, através

das ações humanas. A ação humana possibilita à docência a dimensão interativa: entre docentes, conhecimento e discentes. Na docência, há o encontro de gerações, experiências, valores e conhecimentos, que contribuem para que o docente realize sua principal atividade (ARAÚJO; MOURA, 2005).

A docência na educação superior não é considerada uma atividade simples, visto que seu exercício exige diversos tipos de conhecimento, e a educação é considerada como uma ação humana que se constitui histórica e socialmente, sendo parte integrante da identidade profissional do professor.

Em vista da criticidade do ensino principalmente nos níveis superiores de educação, nota-se a importância do preparo adequado dos recursos humanos, didáticos e materiais, para o exercício da função de docência no ensino superior. Neste sentido, Cunha (2010, p. 25) descreve que a docência neste nível de ensino:

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010, p. 25).

Em vista da complexidade envolvida no processo de ensino no nível superior, nota-se que muitas universidades enfrentam problemas relacionados aos professores iniciantes na docência do ensino superior e que nunca tiveram oportunidade de estudar e explorar sobre uma formação pedagógica consolidasse os conhecimentos teóricos e práticos referentes às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização. Neste sentido, nota-se por muitas vezes a carência de conhecimentos como o aluno como sujeito do processo de socialização do saber; o professor como agente de formação, e o contexto onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências. Esta lógica nos mostra que o ensino nas universidades vai muito além de apenas ter domínio dos temas ministrados.

Nesta mesma lógica, Nóvoa (2007) aborda que o ensinar vai além dos métodos básicos utilizados, visto que o docente não pode se posicionar no senso comum, utilizando os mesmos métodos de preparação e didática de aula utilizados por outros professores ao longo da história ao executar aulas de caráter expositivo e automático, por não acreditarem que os assuntos possam se interessar mais pelos estudos por meio de outras abordagens de ensino.

Um dos problemas que impedem a melhoria da qualidade do ensino, é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, onde a carreira foi construída basicamente por meio dos estudos nos cursos de pós-graduação. Desta forma, o conhecimento está totalmente voltado para a parte teórica, tornando a formação dos estudantes precária. Segundo Behrens (2002, p. 60):

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação (BEHRENS, 2002, p. 60).

Desta maneira, é necessário ações de reflexão sobre alternativas que podem ser implementadas para contribuir de maneira positiva na formação dos seus alunos. É necessário que

os docentes sejam formados e preparados para atuar não apenas como um detentor do conhecimento, mas que seja também transmissor de conteúdo, e que crie em suas aulas um ambiente propício para a discussão, debate e aprendizagem.

Também é necessário existir a superação entre a dicotomia teoria-prática vivenciada nos espaços acadêmicos, visto que é necessário entender que não pode haver a atuação somente da teoria ou somente da prática, sendo o trabalho em conjunto de ambas muito mais enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Veiga-Neto (2015, p. 4):

(...) sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, 2015, p. 4)

Neste sentido, as atitudes e comportamentos docente necessitam levar em consideração todo o contexto que envolve a sala de aula, atuando como mediador do conhecimento e da aprendizagem e motivador das atividades educativas. Além disso, as experiências do docente são muito úteis como exemplos que enriquecem a prática do ensino, considerando todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que podem contribuir grandemente para o resultado das práticas pedagógicas.

A cultura escolar, formada pela manutenção das práticas, torna possível que estas se tornem tradição, no sentido de preservação em que está implicado o sentido de renovação. Isto demonstra que as mudanças qualitativas na formação profissional, discutidas arduamente para os professores da escola pública, acontecem em um movimento que tem suas origens no próprio ambiente escolar, passando pelos modos de organização coletiva, pela explicitação e documentação das práticas, pela elaboração de instrumentos de trabalho, pela definição de critérios para reflexão, pela mobilização de experiências e pela mediação cultural. Todos esses detalhes se inscrevem na possibilidade efetiva de a escola gerir seus processos formativos (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Entretanto, vale ressaltar que não é somente da escola a responsabilidade pela qualidade da educação e do processo de aprendizagem dos professores. A escola pública pertence a um sistema público de educação, em uma sociedade dotada de objetivos políticos, econômicos, ideológicos, sociais e culturais bem definidos. Entretanto, é necessário enfrentar essas questões para que a escola possa assumir seu papel (ARAÚJO; MOURA, 2005).

A aprendizagem docente leva em consideração as dimensões ética e política, a sua natureza permanente e o entendimento de que o conhecimento é o patrimônio constitutivo da cultura, possibilitando a vivência do processo de humanização, ao ter a espécie humana constituída. A aprendizagem é o principal caminho para o professor se desenvolver como profissional, fazendo emergir o caráter provisório do saber e o movimento de formar-se com os outros e para os outros. Nesse processo de formação, os indivíduos envolvidos trocam e compartilham conhecimentos uns com os outros, e é com este reconhecimento inicial, que se torna possível superar as informações no qual ainda não existe o domínio do conhecimento (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não considerar que já sabe todas as coisas, e não tem mais nada a aprender, compreender que os modelos são construídos em conjunto, lidar com as

dúvidas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando conhecimentos por meio da prática pedagógica. De acordo Bolzan (2002, p. 17)

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

Quando os professores assumem esta postura reflexiva, é possível conquistar autonomia e proatividade no dia a dia do ensino, pois ele fica sujeito a imposições externas a sua sala de aula, o que contribui para que o docente possa agir de forma consciente e condizente com a realidade.

Em vista da necessidade de aprendizagem contínua dos docentes, para que os desafios no ensino superior sejam superados, é necessário refletir sobre as formas de trabalho atuais, e nas possibilidades teóricas que o campo acadêmico fornece, como meio de desafiar a forma de trabalho atual e a maneira como o professor enxerga o processo de ensino-aprendizagem, a fim de gerar evolução no processo de ensino, e conseqüentemente, agregar valor e conhecimento à ambas as partes envolvidas nesse processo: professores, alunos e comunidade acadêmica.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O Ensino é parte essencial do processo de formação dos cidadãos e docentes. Segundo Martins (2013), através da transmissão das definições científicas formadas pela humanidade ao longo da história, o ensino proporciona “condições decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2013, p. 131).

Em um contexto de busca por suporte teórico que clarifique sobre as teorias de ensino, e as possibilidades de melhorias que podem ser realizadas por meio destas, surge a Teoria Histórico-Cultural, que é oriunda de um processo de análise e identificação de limitações na psicologia soviética vigente no século XX, realizado por Vigotski e alguns outros colaboradores. A teoria era dividida em duas vertentes: uma que explicava os processos elementares e sensoriais através da ciência natural (Perspectiva Ambientalista) e a outra que descrevia as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores a partir da ciência mental (Perspectiva Inatista) (REGO, 2011).

A análise do processo de formação dos docentes a partir de uma perspectiva histórico-cultural, inicia-se por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica. Nesse entendimento, o conceito de trabalho é considerado uma atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Sendo uma atividade exclusivamente humana, o trabalho nessa concepção não é fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim (MORETTI; MOURA, 2010).

O princípio da Teoria Histórico-Cultural estabeleceu-se como elemento central à discussão sobre o currículo e seu papel no desenvolvimento mental de crianças, jovens e adultos em processo escolar, pois Vigotski considera a construção de conhecimento ou elaboração concei-

tual, como a função mental mais sofisticada do humano (REGO, 2011).

A psicologia histórico-cultural, na lógica do materialismo dialético, está avançando essa compreensão empírica sobre a natureza do conhecimento, ainda presente em muitos sistemas tradicionais de ensino nos diversos segmentos. Esta ideia teórica, ao defender a inexistência de uma relação unívoca entre ensino e desenvolvimento, considera que o desenvolvimento da psicologia humana é resultante da apropriação pelo indivíduo dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de atividades práticas sociais (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Com base na concepção teórica histórico-cultural houve a definição de categorias, num movimento de articulações de significados semelhantes, onde foram definidas as seguintes categorias para análise: a) o ensino escolar/acadêmico favorece o desenvolvimento do psiquismo humano; b) ensinar é a atividade principal do professor; c) o ensino é atividade intencional, sistematizada e orientada pela transmissão de conceitos científicos (MORAES; GALIAZZI, 2006).

O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi incorporado dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky considera que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e seres vivos estão em constante movimento, mudança e transformação (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016).

Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores. Esta premissa foi formulada pela primeira vez por Hegel, e anos depois foi completamente desenvolvido por Marx e Engels. Vygotsky usou uma abordagem materialista dialética para ajudar a explicar como funções mentais elementares como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016).

Lev S. Vigotski e Aleksei N. Leontiev, entre outros psicólogos soviéticos, desenvolveram teses da teoria histórico-cultural: o primeiro, com ênfase na formação social da mente, e o segundo, na atividade humana (MOTTER, 2016). Os postulados teóricos de ambos constituem argumentos básicos para a elaboração de teorias pedagógicas, como a pedagogia histórico-crítica, elaborada e defendida no Brasil principalmente por Dermeval Saviani. Tais fundamentos pedagógicos apontam para a “educação como condição de humanização dos indivíduos, bem como a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados como uma das exigências para a consecução dessa finalidade” (MARTINS, 2013, p. 130).

A pedagogia histórico-crítica tem sido vista como uma contraposição necessária a tendências contemporâneas de “pedagogias da existência” (SAVIANI, 1985), que tem no pragmatismo uma das suas raízes. A pedagogia das competências é a forma atual dessas tendências, e nesta lógica o conhecimento é somente insumo para o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos ao ambiente. Já na perspectiva histórico-crítica, ao contrário, a apreensão do mundo pelos seres humanos inclui os conhecimentos das propriedades físicas e sociais do mundo real, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação. Por isso, os objetos da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem, de fato, humanos, onde os conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos são produzidos através da intervenção humana (BARBOSA; MILLER;

MELLO, 2016).

O ensino é uma atividade intencional, sistematizada e orientada pela transmissão de conceitos científicos. Para orientar a reflexão do cotidiano escolar, utiliza-se como base a pedagogia histórico-crítica, visto que, a “psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, não se configura como teoria pedagógica” (MARTINS, 2013, p. 142). Martins (2013) descreve que para discutir as questões da educação, a teoria pedagógica histórico-crítica é a representação da teoria histórico-cultural no ramo da Pedagogia. Neste caso, o alinhamento é o argumento de que “o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação” (MARTINS, 2013, p. 142).

Há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se estabeleça como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se estabeleça como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, com vistas ao objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela coletividade (MARTINS, 2013). Desta maneira, no estudo de Martins (2013), o autor estruturou seu texto baseado nos seguintes argumentos:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos.
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar.
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza.
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não contribuem para o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Os argumentos teóricos da teoria da atividade contribuíram para o estudo de pesquisas que demonstram o papel de ações colaborativas no processo de formação dos docentes. Nos estudos, a definição de atividade colaborativa tem como centro o processo de cooperação entre os sujeitos envolvidos na atividade investigada, de modo que tal atividade se apresente como uma atividade realizada em comum ou atividade coletiva. Rubtsov (1996, p. 136) destaca que os principais elementos de uma atividade em comum são a repartição das ações e operações iniciais da atividade, a troca de modos de ação, a comunicação, o planejamento de ações e a reflexão que permite superar as ações individuais transformando-as em forma de trabalho coletivo (MORETTI; MOURA, 2010). Saviani (2005) faz a proposta do método histórico-crítico de educação, baseando-se na contínua vinculação entre educação e sociedade, considerando as seguintes etapas:

- a. Prática social, onde os docentes e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados, se encontrando em níveis diferentes de compreensão da prática social.
- b. Problematização, que se trata de identificar questões que precisam ser resolvidas no

âmbito da prática social e quais conhecimentos é necessário dominar.

c. Instrumentalização, no qual tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, e onde na apropriação pelos alunos está a dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do docente.

d. Catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social).

e. Prática social.

Desta forma, nota-se que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e consequentemente, da Pedagogia Histórico-Crítica, que veem os docentes e discentes como agentes de transformação social, possuem características que se implementadas, podem ser benéficas para a melhoria da aprendizagem de docentes e do ensino para os estudantes no ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Docência no Ensino Superior

Além de analisar o embasamento teórico por trás da Teoria Histórico-Cultural, é possível também observar os resultados de análises por meio de estudos de caso e bibliográficos realizados por diferentes autores acerca desta temática, que vem sendo elaborados ao longo das últimas décadas, sendo de grande relevância para o crescimento das pesquisas neste campo de estudo.

Desta maneira, como forma de demonstrar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência no ensino superior, os resultados de alguns estudos anteriores foram analisados. A partir das contribuições da teoria histórico-cultural, é possível considerar a formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, baseado nas interações do professor com seu objeto de trabalho, no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar de forma analítica com seu instrumento de trabalho, na qual está subjacente o ensinar (ARAÚJO; MOURA, 2005).

É importante ressaltar que a qualidade profissional não leva em consideração apenas o conhecimento e ensinamentos, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar. Esta ideia é expressa por Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”, quando diz: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende”(ARAÚJO; MOURA, 2005).

Araújo (2003) investigou, a partir de referenciais teóricos de abordagem histórico-cultural, o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional, pesquisando nas atividades formadoras desenvolvidas de modo colaborativo com professoras de educação infantil o que se revelou em atividades de formar-se. A dinâmica da formação teve como centro a elaboração coletiva de atividade de ensino por entendê-la como centro de formação do aluno e do professor. Isso resultou na elaboração, desenvolvimento e reflexão de atividades no contexto de um projeto pedagógico de matemática (MORETTI; MOURA, 2010).

A pesquisa de Moraes (2008) – “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural” – buscou investigar o sentido da avaliação

do desempenho escolar do aluno, tendo como premissa teórica básica a Teoria da Atividade, buscando a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e avaliação escolar. Para desenvolver a pesquisa foi formado o grupo colaborativo da Oficina Pedagógica de Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto. Priorizou-se a apresentação de situações-problema, em que as soluções possibilitaram a elaboração de conhecimento com relação ao ensino de conteúdos matemáticos e à prática docente, na qual se inclui o ensinar, aprender e avaliar.

Moretti (2007), em “Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente”, buscou investigar os processos de formação de professores em atividades de ensino, ao elaborarem coletivamente situações desencadeadoras de aprendizagem. Ao manter o foco na formação contínua de professores que atuam no ensino médio, partiu de uma revisão do conceito de competência por este ser referência no discurso oficial para a prática docente. O que ficou claro foi a crítica à pedagogia das competências, que levou a uma proposta de formação de professores que tivesse como fundamento os conceitos de trabalho e atividade. Esses conceitos deram o norte para o desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação em que os professores foram colocados diante de situações desencadeadoras por meio das quais se propiciaram condições para que, movidos pela necessidade de organizarem o ensino, tomassem ações coletivamente de modo a objetivar essa necessidade de propostas de ensino que fossem trabalhadas com seus alunos e posteriormente reelaboradas pelo grupo de professores que faziam parte da pesquisa (MORETTI; MOURA, 2010).

As conclusões destes estudos contribuem para a definição de espaço coletivo como espaço de formação docente ao criar condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores. Esse processo de trabalho e de formação no espaço coletivo permite o questionamento da competência individual dos sujeitos como conceito central para a formação de alunos e professores e demonstra a necessidade de criação de condições de trabalho colaborativo nas escolas visando sua importância nos processos de formação inicial e contínua dos docentes.

Com base nos argumentos teórico histórico-culturais, nota-se que educação, principalmente a universitária, ocupa um papel essencial na constituição do psiquismo humano ao proporcionar, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, manifestadas pelo pensamento teórico (abstração, generalização e formação de conceitos). Na apropriação do conhecimento teórico estão consideradas as formas de cultura desenvolvidas historicamente, as quais internalizadas, constituem a singularidade humana. Neste sentido, o ensino superior busca o desenvolvimento do pensamento teórico a partir da atividade de ensino do docente, que deve ser sempre aperfeiçoada buscando a formação continuada de docentes e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral, nota-se a importância do desenvolvimento da juventude, seja no aspecto profissional, ou no social ou humano, para que possam se tornar cidadãos éticos e interessados em tomar decisões que contribuam para o bem da coletividade.

Neste sentido, o contexto educacional de ensino, principalmente no ensino superior, se mostra como parte essencial do processo de formação dos indivíduos. Com este caráter de es-

sencialidade, conseqüentemente nota-se a importância do papel do professor como formador, mediador, e responsável por promover o compartilhamento de conhecimentos, experiências e informações. Em vista da importância do papel do docente no ensino superior, e da necessidade de aperfeiçoamento contínuo da formação docente, este trabalho visou discutir sobre a teoria histórico cultural e suas contribuições para a docência no ensino superior.

Com base dos resultados das análises da teoria, estudos bibliográficos e de caso publicados por vários autores, nota-se as possibilidades de a Teoria Histórico Cultural contribuir para a prática de ações docentes adequadas às necessidades do ambiente e público da educação superior. A realização das premissas da teoria pode tornar o ensino docente uma ferramenta fundamental para a formação humana, não apenas baseando-se na formação teórica básica comumente utilizada no ensino superior.

Desta forma, verifica-se a importância de reformulação de metodologias de ensino e práticas pedagógicas no ensino superior, de forma que os professores possam atuar não apenas repassando conhecimentos teóricos adquiridos – algumas vezes até obsoletos – como único método de ensino nas escolas. Nota-se a importância de docentes preparados e habilitados em diferentes esferas: Teórica, Prática, Social, Cultural, com sede por adquirir novos conhecimentos, para que as atividades de ensino sejam processos de troca de experiências, conhecimentos e reflexão da realidade social.

Como sugestão para trabalhos futuros, sugere-se a construção de um estudo de caso no ensino superior, a fim de implementar métodos condizentes com a teoria histórico-cultural e análise de suas contribuições práticas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos docentes, e conseqüentemente dos alunos, no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. A aprendizagem docente na perspectiva Histórico-Cultural. (Texto digitado), 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08321int.rtf> Acesso em 09/01/2020.

BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org). Docência na universidade. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BOLZAN, D. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

- DAVID, R. S. Formação de professores para o ensino superior: Docência na Contemporaneidade. *Periferia*, v. 9, n. 2, 2017.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.5, nº2, p. 130-143, dez., 2013.
- MORAES, S. P. G. Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, nº 1, p. 117-128, 2006.
- MORETTI, V. D. Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*. v.10, n.20, p. 345-361, 2010.
- MOTTER, A. F. C. Compreensões de professores do ensino superior quanto à atividade de ensino. *Salão do Conhecimento*, Unijuí, 2016.
- NÓVOA, A. Desafios do professor no mundo contemporâneo. São Paulo. Sinpro, 2007.
- REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. *et al.* (Org.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: *Revista ANDE*, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.
- VEIGA-NETO, A. Anotações sobre relações entre teoria e prática. *Educação em foco*, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.
- ZAMONER, A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o currículo escolar. X Anped Sul, Florianópolis, 2014.



AYA EDITORA
2021