

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIANE SANTOS ALVES

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS: UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA
DIDÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**UBERLÂNDIA-MG
2024**

RAIANE SANTOS ALVES

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS: UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA
DIDÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dra. Camila Turati Pessoa

**UBERLÂNDIA-MG
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474c
2024 Alves, Raiane Santos, 1997-
 Concepções de professoras [recurso eletrônico] : um estudo sobre a
 contribuição da didática na perspectiva histórico-cultural / Raiane Santos
 Alves. - 2024.

 Orientadora: Camila Turati Pessoa.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-graduação em Educação.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5223>

 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Pessoa, Camila Turati, 1988-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

 André Carlos Francisco
 Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 25/2024/895, PPGED				
Data:	Oito de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	20:00	Hora de encerramento:	21:30
Matrícula do Discente:	12212EDU036				
Nome do Discente:	RAIANE SANTOS ALVES				
Título do Trabalho:	"Concepções de professoras: um estudo sobre a contribuição da didática na perspectiva histórico-cultural"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Psicologia Histórico-Cultural"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/camila-turati-pessoa-2>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Educação**, assim composta: Professores Doutores: Jane Teresinha Domingues Cotrin - UFMT; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Camila Turati Pessoa - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Camila Turati Pessoa, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2024, às 21:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2024, às 21:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jane Teresinha Domingues Cotrin, Usuário Externo**, em 09/08/2024, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5589542** e o código CRC **FEDC6B67**.

Dedico este trabalho aos meus pais e minha irmã, pela dedicação e apoio contínuo à minha formação profissional.

Em memória dos meus avós, cuja inspiração e amor continuam a guiar meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e a Nossa Senhora da Abadia pela força e sabedoria ao longo desta jornada acadêmica.

Ao meu pai Ademar, pelo amor, incentivo e apoio incondicional em cada etapa da minha vida. Você foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha mãe Ionêz, pelo amor e dedicação incondicionais. Seu carinho e apoio contínuo foram essenciais para minha jornada, sempre me dando a força necessária para seguir em frente

À minha irmã Rita, pela compreensão e companheirismo durante todos esses anos. Sua presença sempre me deu forças para continuar.

Ao meu namorado Talisson, pelo amor, paciência e companheirismo. Sua presença e apoio foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios desta jornada.

À minha orientadora, Professora Doutora Camila Turati Pessoa, pela paciência, orientação e valiosas contribuições para este trabalho. Sua dedicação e conhecimento foram essenciais para a realização desta dissertação.

Ao meu amigo, Professor Doutor Carlos Eduardo Petronilho Boiago (Cadu), pela amizade, pelos conselhos e pelo apoio constante que foram fundamentais durante todo este processo.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade e pelo suporte durante minha trajetória acadêmica.

Aos amigos e familiares, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de descontração que aliviaram a tensão durante o processo de escrita.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNTE - Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação

EF - Ensino Fundamental

IPO - Instituto de Ciências Humanas do Pontal

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PHC - Psicologia Histórico-Cultural

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como principal objetivo analisar as contribuições da didática no processo de formação inicial docente, com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O estudo envolveu a participação de quatro professoras da Educação Básica, atuantes no Ensino Fundamental I em escolas municipais de um município do interior de Minas Gerais. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que serviram para coletar dados sobre as experiências e concepções das professoras acerca da didática. As entrevistas exploraram temas relacionados à formação inicial, teorias de aprendizagem, práticas didáticas e à organização do trabalho docente. Os dados foram transcritos e analisados qualitativamente, tendo como base teórica central a Psicologia Histórico-Cultural. A análise dos dados foi organizada em torno de três eixos principais: a escolha da profissão e formação docente; a contribuição da didática para o desenvolvimento de competências pedagógicas; e a internalização e o desenvolvimento de competências pedagógicas na prática diária. As entrevistas evidenciaram que as professoras buscam desenvolver estratégias pedagógicas que sejam adaptadas às necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e transformadora. No entanto, também enfrentam desafios institucionais e estruturais que dificultam a implementação de práticas alinhadas à formação e embasamento teórico-metodológico das professoras. Os resultados indicam que a didática desempenha um papel crucial no desenvolvimento de práticas educativas reflexivas e contextualizadas, ressaltando a importância de uma formação contínua e adaptativa para lidar com os desafios da sala de aula e promover uma educação equitativa e de qualidade. Assim, a didática, entendida como ciência do ensino, fornece ferramentas teóricas e práticas essenciais para uma abordagem pedagógica que promove reflexão contínua e adaptação às necessidades dos alunos e somamos aos esforços em pesquisas na área da Educação nesta seara.

Palavras-Chave: Didática, Formação Docente, Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT

This research is part of the Knowledge and Educational Practices research line within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. Its main objective is to analyze the contributions of didactics to the initial teacher training process, based on the perspective of Cultural-Historical Psychology. The study involved four Basic Education teachers working in Elementary Education I at municipal schools in a town in the interior of Minas Gerais, Brazil. Adopting a qualitative approach, the field research was conducted through semi-structured interviews, which served to collect data on the teachers' experiences and conceptions of didactics. The interviews explored themes related to initial training, learning theories, didactic practices, and the organization of teaching work. Data were transcribed and analyzed qualitatively, with Cultural-Historical Psychology serving as the central theoretical framework. The data analysis was organized around three main axes: the choice of profession and teacher training; the contribution of didactics to the development of pedagogical skills; and the internalization and development of pedagogical competencies in daily practice. The interviews revealed that teachers aim to develop pedagogical strategies tailored to the needs of their students, promoting inclusive and transformative education. However, they also face institutional and structural challenges that hinder the implementation of practices aligned with their training and theoretical-methodological foundations. The results indicate that didactics plays a crucial role in the development of reflective and contextualized educational practices, emphasizing the importance of continuous and adaptive training to address classroom challenges and promote equitable and high-quality education. Thus, didactics, understood as the science of teaching, provides essential theoretical and practical tools for a pedagogical approach that fosters continuous reflection and adaptation to students' needs, contributing to broader research efforts in the field of education.

Keywords: Didactics, Teacher Training, Cultural-Historical Psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA E APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA .	9
METODOLOGIA.....	20
1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, FORMAÇÃO DOCENTE E DIDÁTICA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS INTEGRADORAS	24
1.1 Psicologia histórico-cultural e formação do sujeito	24
1.2 Fundamentos da teoria histórico-cultural	25
1.3 A natureza da formação e do desenvolvimento do sujeito	30
1.4 A questão do método, o conceito de atividade e a mediação semiótica	35
2. Formação Docente.....	48
2.1 Formação docente: um breve histórico e um panorama na contemporaneidade..	48
3. DIDÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SEUS FUNDAMENTOS .	62
4. AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	81
4.2 A Categoria de Atividade e a Formação Docente.....	83
4.3 A Categoria de Internalização e o Desenvolvimento de Competências Pedagógicas	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6. REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA E APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

O percurso da minha jornada acadêmica é marcado por uma série de experiências significativas, cuja evolução histórica delinea o caminho que culmina na delimitação precisa do tema desta dissertação de mestrado.

Minha trajetória educacional na Educação Básica foi marcada por experiências diversificadas que despertaram meu interesse por diferentes áreas do conhecimento. Durante o Ensino Médio, desenvolvi uma forte afinidade com as aulas de literatura e matemática. As aulas de literatura me cativaram pela oportunidade de ler obras literárias e apresentá-las através de encenações ou seminários, desafiando-me especialmente na criação dos diálogos. Em contrapartida, a matemática se destacava pela abordagem didática do professor, que utilizava personagens contemporâneos e métodos facilitadores para ensinar fórmulas, tornando as aulas agradáveis e envolventes.

Um dos desafios enfrentados por todo estudante de Ensino Médio no terceiro ano é a escolha da profissão. Saliento que comigo essa questão não foi diferente. A princípio, pensei em seguir carreiras como direito ou agronomia. No entanto, ao recordar meus professores e as vezes em que fui ao quadro para apresentar ou explicar algo aos meus colegas, percebi que a existência de afinidade com a área da educação. Essas experiências influenciaram o meu interesse pelo ensino e pela dinâmica de sala de aula.

A satisfação de compartilhar conhecimento e ajudar outros a entenderem conceitos complexos foi um fator decisivo na minha escolha de ser professora. A influência positiva de alguns professores, que tornavam o aprendizado significativo e envolvente, consolidou minha decisão de seguir a carreira docente. Contudo, também tive experiências com professores que não eram tão bons, o que me colocou em um lugar de reflexão e curiosidade. Essa dualidade me trouxe a necessidade de pensar sobre a sala de aula e as múltiplas variáveis que nela se encontram.

Lembro-me com destreza de colegas comentando que o professor Geografia tinha uma boa didática, destacando sua capacidade de organização, clareza nas explicações e empatia com os alunos. Esses professores eram vistos como modelos de excelência, pois conseguiam engajar a turma e tornar o aprendizado prazeroso. Por outro lado, havia professores cuja falta de didática resultava em aulas desmotivadoras e confusas, o que nos fazia perceber a importância de uma prática docente bem estruturada.

Essas observações me levaram a compreender a profunda influência que um bom professor pode ter na formação dos alunos e como essa influência pode inspirar estudantes a seguir uma carreira na educação. Essas reflexões me conduziram a escolher a pedagogia, ou talvez a pedagogia tenha me escolhido, pois, em meio a muitas dúvidas e incertezas, decidi ser professora. Hoje, percebo o quanto essa escolha foi acertada. Diariamente, tenho o desejo de fazer a diferença nos lugares onde me proponho a estar.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei, em 2017, no curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Esta conquista representou um marco significativo na minha jornada educacional, reforçando meu compromisso com a formação acadêmica e minha futura carreira docente.

Durante o curso, tive contato com a disciplina de Didática, em que a professora abordava cada aspecto com um cuidado especial. As aulas eram detalhadas e os autores discutidos, como Paulo Freire, José Carlos Libâneo e António Nóvoa, tornavam o conteúdo mais acessível, o que aumentou meu interesse e afinidade por essa área da educação.

Dentre esses autores, Paulo Freire se destacou como meu preferido devido à sua abordagem crítica e humanizadora da educação. A ideia de que a educação pode ser um instrumento de libertação e transformação social ressoou profundamente em mim, inspirando-me a adotar práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e a participação ativa dos alunos.

Ainda em relação ao meu primeiro semestre no curso de Pedagogia, quero destacar que a disciplina Didática I, me proporcionou uma compreensão profunda da evolução histórica da didática, explorando o desenvolvimento de teorias e a prática pedagógica ao longo do tempo. As discussões abordaram o papel do pedagogo e as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem, considerando uma perspectiva que integradora dos aspectos históricos, políticos, sociais e culturais da Educação. Além disso, o modo de condução adotado pela professora possibilitou o estabelecimento de conexões entre a organização didático-pedagógica da instituição escolar, dos elementos do currículo e da cultura, sob uma perspectiva epistemológica, ética e política.

Já no segundo semestre, na disciplina Didática II, aprofundei minha compreensão sobre a formação profissional, conectando-a aos conhecimentos necessários para o exercício docente. As aulas exploraram influências culturais, sociais e políticas, além da dinâmica cotidiana das instituições escolares, o que me levou a refletir sobre a importância dos conhecimentos adquiridos na didática para a formação profissional. Essas disciplinas possibilitaram uma

reflexão abrangente sobre a profissão docente e a prática educativa, destacando a relevância da didática na formação de professores críticos e reflexivos.

Nesse contexto, tanto as experiências como estudante no Ensino Médio quanto às discussões e reflexões realizadas no âmbito das disciplinas de Didática I e II se solidificaram e à medida que estudava cada uma das teorias e os seus respectivos impactos na formação docente novos questionamentos surgiam na minha cabeça.

Minha crescente relação com a didática durante o curso de Pedagogia culminou na escolha desse tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Intitulado "O Papel da Didática na Construção da Identidade na Formação Docente", essa pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica abrangente sobre teorias didáticas e estudos relacionados à formação docente. Os resultados revelaram que a didática desempenha um papel crucial no desenvolvimento de práticas educativas reflexivas e contextualizadas, contribuindo significativamente para a construção da identidade docente. A literatura destacou que uma compreensão aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem, adquirida através da didática, como ferramenta docente essencial para enfrentar os desafios diários da sala de aula e promover uma educação equitativa de qualidade.

Essa reflexão evidenciou o quanto a didática é essencial para que o fazer docente seja significativo e consciente das realidades sociais. Além disso, compreende-se que a didática deve ser vista como um processo contínuo que não se esgota nos cursos de formação inicial, mas se estende durante toda a vida profissional docente. Esses resultados reforçam os ideais do meu trabalho, defendendo a integração entre teoria e prática como base para uma formação docente comprometida com a realidade educacional (Alves, 2021).

A conclusão da graduação em Licenciatura em Pedagogia em 2021 me permitiu buscar novos desafios; um deles foi a decisão de realizar um curso de mestrado. Assim, decidi candidatar-me a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Com a aprovação, percebi que o curso, além de promover meu desenvolvimento profissional, ofereceria uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a graduação, permitindo uma compreensão mais detalhada das teorias educacionais e práticas pedagógicas.

Imersa nesse novo ciclo de aprendizado e aprimoramento, encontrei inúmeras situações que me aproximaram profundamente da Didática, da Formação de Professores e da Psicologia Histórico-Cultural.

Em relação da Didática, uma experiência que considero significativa foi cursar uma disciplina intitulada "Organização do Trabalho Didático: Princípios e Teorias do Ensino e da Aprendizagem", ministrada pelo professor Dr. Roberto Valdés Puentes, em que percebi a importância de uma abordagem didática que não apenas transmitisse conhecimento, mas também incentivasse a reflexão crítica e a autonomia dos professores em formação.

Me recorro com destreza que ao caracterizar as principais teorias da aprendizagem (comportamentalismo, cognitivismo e aprendizagem desenvolvimental), bem como as teorias didáticas a elas associadas (didática do estímulo-reforço, didática da acessibilidade e didática desenvolvimental) tive uma grande aproximação com aspectos relativos à aprendizagem e didática desenvolvimental.

As discussões encaminhadas por esse professor me fizeram refletir que a compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo é essencial para a efetividade da atividade pedagógica. Já que em uma de suas aulas ele enfatizou que a mediação pedagógica vai além da simples transmissão de conteúdo, sendo um elemento crucial para promover a construção ativa do conhecimento pelo aluno.

De modo concomitante, ao período que estava cursando a disciplina já tinha a experiência de lecionar na Educação Infantil e estava lecionando, numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I. Em sala de aula com interação constante com os estudantes e as infinitas variáveis que esse espaço é permeado, percebi esse como um campo fértil para aplicar os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que o desenvolvimento humano ocorre a partir de suas interações sociais e culturais (Vygotsky, 1998).

Essa vivência prática, aliada ao estudo teórico, consolidou minha convicção de que a educação deve ser um processo dinâmico e contextualizado, em que o professor é tanto mediador, quanto aprendiz, continuamente adaptando suas práticas às necessidades e potencialidades dos alunos.

Nesse sentido, as aulas da disciplina cursada no mestrado e as minhas experiências como docente foram fundamentais para que eu desenvolvesse a concepção de que o sucesso do processo educativo depende de uma organização didática bem estruturada e de uma teoria de ensino que valorize a interatividade e a participação ativa dos alunos em seu próprio aprendizado.

Esse fato me levou a buscar uma discussão mais teórica sobre os conceitos relacionados à aprendizagem desenvolvimental, na qual encontrei textos teóricos de Lucci (2006), Luria (1987, 1990, 2010), Martins (1994), Rivière (1985), Vygotsky (1998, 2001), entre outros.

Saliento ainda, que esses teóricos e o convite da minha orientadora, para participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) me oportunizaram a compreender os estágios iniciais que levaram Vygotsky a explorar essa perspectiva do desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano ocorre a partir de um processo dinâmico e interativo, profundamente influenciado pelo contexto social e cultural. Ele compreende o desenvolvimento cognitivo como algo que é construído coletivamente e depois internalizado pelo indivíduo, destacando a importância da mediação e da linguagem nesse processo.

Nesse contexto, compreendendo a Didática, enquanto componente curricular, do processo de formação docente, que investiga os processos de ensino e aprendizagem, oferece subsídios teóricos e práticos para que os professores possam planejar, executar e avaliar suas práticas pedagógicas de forma diferenciada e coerente com os objetivos educacionais (Libâneo, 2013).

De acordo com o referido autor, o processo de formação de professores é entendido como o conjunto de práticas teóricas e práticas que visam capacitar os docentes para planejar, executar e avaliar suas atividades pedagógicas de maneira alinhada aos objetivos educacionais.

O autor Libâneo (2013) entende por formação inicial o processo de preparação inicial dos professores, que ocorre antes do ingresso na carreira docente. Esta fase envolve a aquisição de conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos essenciais para o exercício da profissão. Por outro lado, a formação continuada é compreendida como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira do professor, que visa a atualização, aprofundamento e desenvolvimento de novas competências e habilidades, com o objetivo de melhorar a prática pedagógica e acompanhar as mudanças no campo educacional.

Desse modo, seja através do estudo de metodologias de ensino, da análise de estratégias didáticas ou do entendimento das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, o componente curricular Didática se apresenta como um guia essencial na formação docente e no aprimoramento da atividade pedagógica do professor.

Desta forma, salientamos, mesmo que de maneira preliminar, que a atividade pedagógica, no contexto desta pesquisa, pode ser compreendida como qualquer ação planejada e organizada pelo professor no ambiente educacional, com o objetivo de estimular a aprendizagem e promover o desenvolvimento dos estudantes. Assim, ela pode ser

compreendida como um produto da formação inicial docente, e parte da formação continuada, sendo influenciada por concepções de ensino, aprendizagem e abordagens didáticas.

De acordo com Nogueira (2003, p. 93), por sua vez, a didática pode ser entendida como “síntese, sistematização, organização do trabalho docente”. A autora enfatiza que

[...] a maneira como o professor sintetiza, sistematiza, organiza o conteúdo de sua prática docente depende de uma tomada de decisão que, por sua vez, dependerá da fundamentação que o professor tenha sobre o seu trabalho e suas relações com o ser humano e com o mundo em que vive (Nogueira, 2003, p. 94).

A Didática, enquanto disciplina fundamental nos cursos de formação docente, desempenha um papel essencial ao introduzir futuros professores aos conceitos e teorias necessários para sua prática profissional. É por meio da Didática que os licenciandos têm a oportunidade de estudar a história da Didática, explorar diferentes teorias de ensino e desenvolver uma compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem. Essa disciplina também é um espaço onde são apresentadas as ideias de Paulo Freire e outros referenciais teóricos que orientam a prática pedagógica. Definida como "a mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente" (Libâneo, 2006, p. 28), a Didática é reconhecida como um componente crucial na formação inicial dos professores. Ao longo de sua trajetória, sofreu diversas adaptações para se alinhar com as mudanças sociais e educacionais (Castro, 1991). Desde sua concepção como campo de estudo, a Didática foi "a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior à da mera prática costumeira" (Castro, 1991, p. 16).

Em várias instituições, a Didática é oferecida de forma integrada para estudantes de diferentes cursos de licenciatura, como Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, em turmas mistas ministradas por professores de Pedagogia. Essa configuração interdisciplinar pode ser enriquecedora para promover uma troca de saberes e experiências entre os futuros professores. No entanto, ela também traz à tona o desafio de atender às especificidades de cada área, que possui suas próprias metodologias e linguagens específicas (Santos; Fadigas, 2016, p. 3).

Além disso, a Didática é frequentemente confundida com metodologia de ensino quando é interpretada de uma maneira restrita, "centrada em concepções e técnicas de ensino, preocupando-se exclusivamente com o que é o como ensinar" (Cruz et al., 2013, p. 17109). No entanto, seu escopo é muito mais amplo, abrangendo desde teorias que fundamentam a reflexão sobre a prática docente até questões práticas como planejamento, avaliação e estratégias de

ensino. Ela também considera questões fundamentais, como "o que, para quem, por que, quando e como ensinar" (Cruz et al., 2013, p. 17110), sublinhando a necessidade de tempos e espaços dedicados nos cursos de licenciatura para refletir sobre as especificidades do fazer pedagógico e constituir a identidade profissional dos futuros educadores.

O papel da Didática na formação docente é enfatizado por Vieira e Martins (2009), que apontam a importância da disciplina para incentivar uma prática reflexiva e ativa nos processos de ensino e aprendizagem, conectando o ambiente acadêmico ao contexto mais amplo em que se insere o sistema educacional.

Masetto (1997) defende que a Didática Geral deve tratar de forma abrangente as dimensões humana, política, social e técnica dos processos educativos nos cursos de licenciatura. Ele destaca que a aprendizagem ocorre em um ambiente de relações interpessoais entre professores, alunos e administração escolar, onde a afetividade desempenha um papel crucial no sucesso da aprendizagem. Além disso, ele ressalta que os processos de ensino e aprendizagem são influenciados por contextos históricos e normas legais, que estruturam e orientam a prática educativa. A dimensão técnica inclui a definição de objetivos de ensino, seleção de conteúdos, metodologias, avaliação e planejamento das aulas (Masetto, 1997).

Dentro da Didática, distingue-se a Didática Geral da Didática Específica, cada uma com seu foco particular. A Didática Geral aborda os princípios fundamentais do ensino "independentemente do conteúdo a ser ensinado; relação professor-aluno, projeto político-pedagógico, planejamento do trabalho docente, currículo, avaliação, formas de organização de agrupamentos, entre outros" (Marques; Pimenta, 2015, p. 149). Por outro lado, a Didática Específica aborda as diferentes epistemologias de cada disciplina e os modos específicos de ensiná-las, reconhecendo que "ensinar Matemática é diferente de ensinar História, por exemplo, ainda que os elementos estruturantes da prática docente sejam os mesmos" (Marques; Pimenta, 2015, p. 149).

Alves (2016) descreve a Didática Específica como uma forma de "engenharia educacional", com o objetivo de aprimorar os conteúdos, o ensino e a aprendizagem das ciências. Ele argumenta que é necessário um aprofundamento dos saberes práticos, indo além da simples reflexão sobre a prática docente, justificando assim a existência de uma área de investigação específica: a Didática das Ciências (Alves, 2016, p. 46).

A justificativa para este estudo em Didática e formação docente, apoiada pela Psicologia Histórico-Cultural, reside na compreensão de que o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente conectados através das práticas cotidianas docentes e dos conhecimentos

didáticos. O professor, como mediador principal dessas experiências diárias, em que os alunos se engajam com o saber sistematizado, desempenha um papel crucial nesse processo (Vygotsky, 1998). A Didática, como ciência do ensino, fundamenta-se nos conhecimentos teórico-práticos que orientam a atuação dos professores (Puentes, 2017).

Deste modo, a Psicologia Histórico-Cultural oferece uma base teórica sólida para entender as dinâmicas sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais, sendo a mediação semiótica e atividade um elemento central nesse processo.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como problema de pesquisa compreender como a Didática, enquanto componente curricular nos cursos de formação inicial, contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas no trabalho docente, especialmente na formação de professores de Educação Básica no contexto brasileiro.

A presente pesquisa tem como finalidade analisar de que maneira a Didática influencia a prática pedagógica dos professores, considerando suas concepções, escolhas profissionais e os processos de internalização das práticas docentes à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Especificamente, esta pesquisa pretende alcançar quatro objetivos principais. O primeiro é (A) examinar as razões e influências que levaram as professoras entrevistadas a escolherem a carreira docente. Esse objetivo se concentra em compreender como suas experiências pessoais, contextos familiares e culturais moldaram suas decisões de seguir à docência. A análise visa identificar como essas escolhas iniciais impactam suas práticas pedagógicas, utilizando a Didática e os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural para interpretar essas influências. O segundo objetivo é (B) analisar a contribuição da Didática, enquanto componente curricular, no desenvolvimento de competências pedagógicas das professoras entrevistadas.

A partir das entrevistas, buscamos evidenciar como conceitos centrais da Psicologia Histórico-Cultural, como mediação semiótica, atividade e internalização, são percebidos e incorporados pelas professoras durante sua formação inicial e em sua prática docente diária. Este exame permitirá compreender o papel da Didática na promoção de uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica. O terceiro objetivo é (C) investigar como as professoras entrevistadas internalizam os conhecimentos didáticos adquiridos durante sua formação inicial e como adaptam esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas diárias. Pretendemos explorar como esses conhecimentos teóricos são transformados em ações pedagógicas concretas, criando

ambientes de aprendizagem que atendem às necessidades dos alunos e que incentivam a reflexão crítica e a autonomia dos docentes em seu processo de ensino. Por fim, o quarto objetivo é (D) explorar a percepção das professoras entrevistadas sobre a importância da Didática em sua formação e atuação profissional. Este objetivo visa identificar como as professoras entendem que a Didática contribui para sua capacidade de reflexão e inovação em suas práticas pedagógicas, e como essa disciplina as prepara para enfrentar os desafios do ensino na Educação Básica de forma eficaz e adaptada ao contexto específico de suas salas de aula.

Diante dessas considerações e compreendendo que a natureza de toda atividade pedagógica está amparada pelos saberes construídos no campo da Didática, ao longo do processo de formação docente (seja ele no processo inicial ou continuada) e, ainda, que tanto o professor quanto os alunos são considerados, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, sujeitos históricos, buscamos levantar, analisar e compreender, especificamente, aspectos relativos ao processo de formação inicial; a concepção, o papel e a contribuição da didática na atuação profissional (planejamento, processos de ensino e aprendizagem, avaliação) de cada uma das professoras participantes desta pesquisa.

De um modo mais amplo, essa investigação busca entender de que maneira a Didática, enquanto ciência do ensino, pode oferecer ferramentas teóricas e práticas que auxiliem na construção de uma atividade pedagógica que estimule a reflexão e a autonomia docente. Além disso, a investigação pretende explorar, com base nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, como as concepções dessas professoras podem proporcionar uma visão mais aprofundada sobre as interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo delas e de seus respectivos estudantes. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural será utilizada para analisar as contribuições da Didática a partir das concepções levantadas dessas professoras.

Para a organização dessas informações, além da introdução e das considerações finais, a dissertação será estruturada em seções. A primeira seção aborda o conceito e os fundamentos históricos da Psicologia Histórico-Cultural. Nesta seção, exploramos os principais teóricos, detalhando o desenvolvimento da teoria ao longo do tempo e os conceitos-chave que emergiram a partir dela. Tal abordagem visa oferecer um entendimento teórico que fundamenta as discussões subsequentes sobre educação e formação docente. Para embasar essa discussão, recorreremos a autores como Asbahr (2005), Bernardes (2010), Lucci (2006), Engels (2000), Eidt e Tuleski (2007), Luria (1987, 1990, 2010), Leontiev (1972, 1978, 1983), Martins (1994, 2003), Marx (2003), Oliveira (1993), (Prestes, Tunes e Nascimento (2013), Rivière (1985),

Santos e Aquino (2014), Sirgado (1990), Shuare (2017), Vygotsky (1996,1998, 2001, 2007), entre outros. Essas referências nos ajudarão a compreender os estágios iniciais que levaram Vygotsky a explorar essa perspectiva do desenvolvimento humano.

Na segunda seção, a discussão envolve a formação docente, a partir de uma revisão histórica da trajetória da formação de professores no Brasil. Em seguida, definimos o que constitui a formação docente e discutimos suas características principais. A seção conclui com uma análise das condições atuais dos programas de formação de professores no país, identificando os principais desafios e oportunidades nesse campo. Para fundamentar essa discussão, utilizaremos as obras de vários autores, como André (2010), Candau (1984), Duarte (1886, 2006), Delors (2003), Gatti (2017), Cruz, Wunsch e Neto (2021), Pochmann (2015), Romanowski (2011), Saviani (2009, 2022), Dewey (1971), Cunha (2016), Wunsch (2009), Santoni Rugiu (1998), Schön (2000), Tardif (2014), Nóvoa (2009), Imbernón (2010), Farias et al. (2014), Lima (2011) e Pimenta (2015), Rios (2014). Ressalta-se que não se pretende abordar todos os aspectos da formação e da profissão docente, mas sim sistematizar alguns dos debates existentes na literatura e refletir sobre essa questão crucial para a qualidade social da educação.

A terceira seção apresenta a Didática, tanto sob uma perspectiva histórica quanto contemporânea. Além de traçar a evolução da Didática, esta seção também aborda as práticas de ensino atuais, destacando os desafios enfrentados pelos professores diante das novas demandas e exigências sociais. Esta análise crítica visa proporcionar uma compreensão profunda sobre como a Didática pode responder eficazmente às necessidades educacionais atuais. Para sustentar essa discussão, buscaremos referências em diferentes autores, tais como Albuquerque (2002), Puentes (2017, 2023), Libâneo (2013, 2008), Verde (2019), Ferrari (2008), (Ferrière 1932), Nogueira (2003), Pimenta (2013), Anastasiou (2002), Candau (1985, 2013, 2014), Comênio (1966), Veiga (1988, 2015), Freire (2005), Alvite (1987), Rousseau (1995), Herbart (1806), Ghiraldelli (1986), Saviani (1985), Kuhn (1962), Latapi (1990), Mattos (1984), Moysés (1994).

A quarta seção apresenta uma análise das concepções das professoras sobre as contribuições da didática na formação docente com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. O texto analisa as concepções das professoras sobre a didática na formação docente a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. As entrevistas revelam influências pessoais, familiares e experiências práticas significativas, como estágios e programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que contribuem para a formação da identidade profissional das professoras. A didática é destacada como essencial, mas enfrenta

desafios institucionais e estruturais que dificultam sua implementação eficaz. A necessidade de uma formação contínua e adaptativa é enfatizada para superar esses obstáculos e melhorar a prática pedagógica.

METODOLOGIA

Com a finalidade de alcançar os objetivos desta pesquisa, o percurso metodológico percorrido se amparou na metodologia conforme a abordagem qualitativa, por estarmos interessados na interpretação, nos motivos e nas relações dos dados, buscando explicá-los e compreendê-los (Triviños, 1987; Silva, 2014) da pesquisa de campo a partir de entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada, por outro lado, é uma técnica específica dentro da pesquisa de campo, caracterizada por um conjunto de perguntas abertas previamente estabelecidas, mas com flexibilidade para permitir que novas questões surjam durante a interação entre entrevistador e entrevistado (DiCicco-Bloom e Crabtree, 2006). Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um encontro entre duas pessoas com o objetivo de obter informações sobre um determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional.

Na primeira fase da pesquisa, refletimos sobre uma opção viável de instrumentos de coleta de dados que atendesse aos objetivos da pesquisa e concluímos que a entrevista semiestruturada seria a mais adequada. Nessa fase, elaboramos as questões que compuseram o repertório da entrevista, totalizando 15 perguntas. Essas perguntas foram estruturadas a partir das orientações de Manzini (2003), que destaca a importância de perguntas claras e sequenciadas logicamente para garantir a obtenção dos dados desejados.

O roteiro de entrevista semiestruturada continha perguntas destinadas às professoras, com o intuito de compreender como a formação inicial em didática impacta a organização do trabalho docente no Ensino Fundamental. As perguntas foram:

1. Como se deu a escolha da sua profissão? Quanto tempo você tem de atuação? Onde cursou sua graduação?
2. Durante a graduação, o que foi mais marcante em seu processo de formação?
3. Quais disciplinas mais te marcaram? Por quê?
4. Ainda sobre a sua formação, como você recupera acerca da didática utilizada nos dias atuais? Você se lembra de algum conceito?
5. Para você, como a didática contribui com a sua formação docente? Por quê?
6. Qual a importância da didática para o processo de formação de professores?
7. Como você acredita que deve ser a didática de um docente?
8. Como você avalia o seu processo enquanto professor/a em formação?

9. Na sua opinião, quais autores são essenciais para que se possa compreender a didática?
10. Quais os desafios de se implantar uma boa didática de ensino em sua profissão? As condições de ensino interferem?
11. Quais as consequências de não se ter uma didática durante o planejamento de ensino?
12. O que você recupera a respeito das teorias sobre avaliação?
13. E sobre as teorias de desenvolvimento e aprendizagem?
14. Conte-me a respeito de como você organiza sua atividade docente. O que prioriza?
15. Que outras considerações você gostaria de fazer, levando em consideração a Didática como ferramenta importante de ensino?

Na segunda fase, após a elaboração do roteiro de perguntas, o projeto, assim como as questões elaboradas, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Após a avaliação e resolução de pendências documentais, recebemos a autorização para dar continuidade à pesquisa. É importante destacar que os comitês de ética desempenham um papel crucial no cenário das pesquisas acadêmicas, garantindo que os estudos realizados sigam padrões éticos rigorosos e respeitem os direitos e o bem-estar dos participantes envolvidos (Jorge; Pegoraro; Ribeiro, 2007). Esses comitês são essenciais para manter a integridade científica, promover a responsabilidade e garantir a confiança pública nas atividades de pesquisa (Tauil; Guilhen, 2009).

Na terceira fase da pesquisa, o foco foi identificar as professoras que poderiam contribuir para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. A seleção dessas professoras ocorreu por conveniência. As participantes eram profissionais conhecidas, que demonstraram disponibilidade e consentiram em participar do estudo. No total, foram selecionadas quatro professoras atuantes na rede pública de educação básica, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Os critérios de seleção incluíram ser docente da Educação Básica, com atuação no Ensino Fundamental I e experiência de trabalho do 1º ao 5º ano em escolas municipais.

Para registrar os dados, optou-se por gravações, com o consentimento das entrevistadas, pois esse método oferece uma expressão mais precisa e facilita a transcrição completa. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora e as perguntas foram elaboradas para permitir uma exploração aprofundada dos temas de interesse.

Segundo Batista, Matos e Nascimento (2017), a entrevista é uma técnica especialmente útil para investigar o comportamento e a subjetividade humana, permitindo coletar dados

detalhados sobre o que as pessoas fazem, como fazem e os motivos pelos quais fazem o que fazem. Deste modo, consideramos que essa técnica se revelou como essencial para entender como a formação inicial em didática impacta a organização do trabalho docente no Ensino Fundamental. Portanto, a utilização de entrevistas semiestruturadas nesta dissertação foi essencial para capturar as concepções das professoras, fornecendo uma base sólida de dados para análise e reflexão sobre a formação docente e suas atividades pedagógicas.

De acordo com DiCicco-Bloom e Crabtree (2006), as entrevistas semiestruturadas são organizadas em torno de um conjunto de perguntas abertas previamente estabelecidas, mas permitem que novas questões surjam a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas casas das professoras, o que pode ser visto como um ambiente confortável e propício para o diálogo e as reflexões junto de cada uma delas. Durante essas entrevistas, que duraram aproximadamente uma hora cada, foram abordados temas como a concepção das professoras sobre sua formação inicial, as teorias de aprendizagem que utilizam, o papel da didática em sua prática docente e suas concepções sobre o aprendizado dos alunos.

As gravações das entrevistas foram feitas com o consentimento das participantes, garantindo a precisão dos dados e facilitando a transcrição completa das conversas. Para preservar a identidade das participantes, foram atribuídos nomes fictícios a cada uma delas: Maria, Paula, Tereza e Fernanda.

Maria, 44 anos, é graduada em Pedagogia por uma universidade pública, desde 2011. Maria trabalha em dois turnos nas escolas municipais. Durante a tarde, leciona para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, em que ensina alunos com idades entre 8 e 9 anos. À noite, desempenha o papel de supervisora na Educação de Jovens e Adultos.

Paula, com uma trajetória de 11 anos dedicados à educação, divide seu tempo entre dois empregos em escolas diferentes. Na escola municipal, em que é efetiva, dedica as manhãs ao trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Neste ambiente, conta com a ajuda de uma monitora que assiste às necessidades diárias dos pequenos, como idas ao banheiro e horários para hidratação. No entanto, a rotina de Paula sofre uma transformação considerável no período da tarde, quando se torna professora contratada em uma escola municipal que atende do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Nesta escola, é responsável por uma turma de 33 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Tereza, com apenas um ano de experiência como professora regente na escola municipal e dois anos como professora de apoio na escola estadual, divide seu tempo entre dois desafios

distintos. No período da tarde, na escola municipal, leciona numa turma de 25 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, todos com 6 anos de idade. Na parte da manhã, atua como professora de apoio na escola estadual, em que se dedica exclusivamente a um aluno com autismo, auxiliando-o a enfrentar os desafios do ensino médio.

Fernanda, 28 anos, recém-formada, começou a trabalhar no turno da tarde em uma escola municipal. Leciona para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, uma fase crítica que marca a transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental.

A análise dos dados nesta pesquisa foi conduzida de acordo com as diretrizes propostas por Bardin (2011), que enfatizam os processos de descrição e inferência ao realizar a categorização. Esse processo de categorização foi orientado pela identificação de elementos comuns nas respostas das entrevistadas, permitindo o agrupamento dos dados de forma simplificada e representativa. Com base nos princípios de Bardin (2011), os dados foram minuciosamente analisados, isolados e classificados de maneira exaustiva, buscando organizar os elementos de forma coerente, homogênea e alinhada aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram definidas três categorias de análise, desenvolvidas a partir dos dados coletados, com o intuito de agrupar e interpretar as ideias expressas pelas professoras entrevistadas: “escolha da profissão e influências na prática docente”, “contribuições da Didática para o desenvolvimento de competências pedagógicas” e “internalização e aplicação de conhecimentos didáticos na prática diária”.

1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, FORMAÇÃO DOCENTE E DIDÁTICA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS INTEGRADORAS

1.1 Psicologia histórico-cultural e formação do sujeito

A Psicologia Histórico-Cultural - vertente teórica desenvolvida primordialmente pelo pensador soviético Lev Vygotsky - ¹oferece uma perspectiva enriquecedora para a compreensão da formação do sujeito. Esta seção visa explorar como as interações sociais e os contextos culturais interferem nos processos psicológicos individuais, enfatizando a inseparabilidade entre mente e cultura na constituição do ser humano.

Inicialmente, abordaremos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, destacando os aspectos históricos, sociais e políticos que impulsionam a formulação desta teoria, além de discutirmos como ferramentas e signos culturais, como a linguagem, não apenas facilitam a interação com o mundo, mas também organizam os processos cognitivos internos. Para esta discussão, recorreremos a trabalhos de autores como Asbahr (2005), Bernardes (2010), Lucci (2006), Engels (2000), Eidt e Tuleski (2007), Luria (1987, 1990, 2010), Leontiev (1972, 1978, 1983), Martins (1994, 2003), Marx (2003), Oliveira (1993), (Prestes, Tunes e Nascimento (2013), Rivière (1985), Santos e Aquino (2014), Sirgado (1990), Shuare (2017), Vygotsky (1996,1998, 2001, 2007), dentre outros. Tais referências nos ajudaram a compreender os momentos iniciais que contribuíram para que Vygotsky enveredasse seus estudos para esta perspectiva de desenvolvimento humano.

Este debate realizará uma sistematização dos conceitos e princípios fundamentais desta corrente teórica, oferecendo uma análise detalhada de suas origens e do paradigma subjacente. Adicionalmente, serão explorados conceitos-chave como a mediação semiótica, o conceito de atividade e as metodologias aplicadas. Considerando que tais pensamentos formam a espinha dorsal da Psicologia Histórico-Cultural e desempenham um papel crucial na educação e no ensino, o exame aprofundado desses temas proporciona uma contribuição valiosa para os estudos acadêmicos na área.

Por fim, a relevância da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão contemporânea da formação do sujeito será reiterada, argumentando que este enfoque é fundamental para

¹ Utilizaremos a grafia 'Vygotsky' ao nos referirmos ao autor, considerando que seu nome pode ser transcrito de diversas formas devido às variações entre os alfabetos cirílico e latino.

enfrentar os desafios educacionais e sociais da atualidade. Esta seção pretende não apenas informar, mas propiciar reflexões sobre o papel da cultura no desenvolvimento humano e nas práticas educativas.

1.2 Fundamentos da teoria histórico-cultural

A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem teórica que se estabelece predominantemente na União Soviética nas primeiras décadas do século XX, e está intrinsecamente ligada às obras de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev.

Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo soviético, iniciou sua trajetória na psicologia após a Revolução Russa de 1917. Empregando os princípios e métodos do materialismo histórico-dialético², que busca compreender a realidade a partir de suas contradições e no contexto de um processo histórico em constante transformação, Vygotsky estruturou um novo paradigma psicológico.

Na obra de Engels (2000, p. 139), podemos perceber a concepção social e histórica do homem, que constrói seu pensamento através do processo de trabalho (transformação da natureza). Engels destaca que a modificação da natureza pelos seres humanos, e não a natureza em si, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento humano.

Segundo o referido autor, o crescimento da inteligência humana está diretamente relacionado à capacidade do homem de transformar a natureza. A concepção naturalista da história, em sua perspectiva, encara o problema como se exclusivamente a natureza atuasse sobre os homens e como se as condições naturais determinassem, como um todo, o seu desenvolvimento histórico. Essa concepção unilateral esquece que o homem também reage sobre a natureza, transformando-a e criando para si novas condições de existência.

Leontiev (1978) contribui ao afirmar que o que é dado pela natureza não é suficiente para que o indivíduo viva em sociedade. É necessário que o indivíduo se aproprie do conhecimento e das conquistas acumuladas ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Isso significa que cada indivíduo aprende a ser humano: "[...] as aptidões e características especificamente humanas não são transmitidas pela hereditariedade biológica,

² Vygotsky aplicou o materialismo histórico-dialético ao desenvolvimento psicológico, enfatizando que as funções psicológicas superiores se formam por meio de interações sociais e culturais ao longo da história. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico influenciado pelas estruturas sociais e culturais. (Vygotsky, 1978).

mas são adquiridas ao longo da vida por meio da apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes" (Leontiev, 1978, p. 267).

De acordo com Marx (2003, p. 5), são as mudanças históricas na vida material e na sociedade que determinam mudanças na consciência do homem. Ele afirma que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Em outras palavras, não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas sim a sua existência social que determina a sua consciência.

Cabe ressaltar que, por motivos políticos, a publicação das obras de Vygotsky foi proibida na URSS de 1936 a 1956, durante a ditadura stalinista. Entre os discípulos de Vygotsky que deram continuidade aos seus estudos após sua morte em 1934, destacam-se Leontiev, Lúria, Elkonin e Davidov, entre outros. A publicação das obras de Vygotsky no Brasil começou apenas em 1984. Atualmente, é evidente a significativa influência de sua teoria no campo educacional.

Deste modo, salientamos, segundo Martins (1994), que o surgimento, da Psicologia Histórico-Cultural, não foi apenas um avanço teórico, mas também parte de um contexto sociopolítico mais amplo que buscava alinhar as ciências humanas aos ideais marxista-leninistas do novo regime soviético. Em outras palavras, “[a] revolução de outubro de 1917 e a implantação do marxismo-leninismo representaram uma transformação radical na sociedade russa e da futura URSS: tanto para o campo social, econômico, político e ideológico, como para o campo das ciências e das ideias” (Martins, 1994, p. 287).

De acordo com o autor, a psicologia russa durante a Revolução de 1917 era caracterizada por uma evidente heterogeneidade em várias correntes teóricas, um fenômeno que refletia a diversidade de abordagens encontradas na psicologia global naquela época. Neste período, duas figuras proeminentes simbolizavam as divergências internas no campo da psicologia na Rússia (Martins, 1994).

O primeiro, Chelpanov, era o fundador e diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, de 1912 a 1924 (Martins, 1994). Ele representava o idealismo na psicologia, uma abordagem que enfatiza a primazia das ideias e da consciência sobre a matéria e considera a mente como um elemento central da experiência humana. Segundo Martins (1994), Chelpanov defendia que a psicologia deveria concentrar-se nas experiências subjetivas e nos fenômenos mentais, abordagem que era amplamente influenciada por correntes filosóficas idealistas.

O autor observa que, por outro lado, Kornilov emergia como um dos principais críticos das teorias idealistas na psicologia. Sua abordagem contrastante defendia uma orientação mais científica e empiricamente fundamentada, questionando os métodos e conceitos do idealismo.

Kornilov propunha que a psicologia deveria adotar métodos mais rigorosos de investigação, focando na observação e na experimentação para estudar os processos psicológicos, o que refletia um movimento em direção a uma psicologia mais objetiva e menos especulativa (Martins, 1994).

Após a Revolução de Outubro na Rússia, especificamente no ano de 1923, Martins (1994) destaca que a realização do I Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, marcou um momento crucial para o campo da psicologia na Rússia soviética, pois proporcionou uma plataforma formal para a exposição e confronto das divergências teóricas entre os psicólogos da época. Durante o congresso, tornaram-se evidentes as tensões entre os defensores do idealismo, como Chelpanov, e os proponentes das teorias baseadas no materialismo dialético de Marx, que começavam a dominar o cenário intelectual soviético (Martins, 1994).

No contexto desse congresso, Martins (1994) nos conta que as críticas ao idealismo foram intensificadas, particularmente as feitas por Kornilov, que se destacou como um dos críticos mais influentes de Chelpanov. Kornilov argumentava rigorosamente contra a abordagem idealista, que ele via como desconectada das bases materiais e sociais da existência humana. Defendia uma psicologia que incorporasse os princípios do materialismo histórico e dialético, propondo uma abordagem mais científica e menos especulativa, focada em métodos empíricos e experimentais (Martins, 1994).

Essas críticas de Kornilov refletiam um movimento mais amplo dentro da psicologia soviética que buscava alinhar a disciplina com os valores e objetivos do novo regime socialista. O confronto entre idealismo e materialismo no congresso não apenas sublinhou as fraturas ideológicas no campo da psicologia russa, mas também antecipou as mudanças que levariam ao desenvolvimento de novas teorias psicológicas, como a Psicologia Histórico-Cultural, que procurava ampliar as contribuições culturais e históricas no estudo da mente humana.

De acordo com Rivière (1985 apud Martins, 1994), o trabalho de Kornilov foi decisivo para que ele assumisse a liderança do Instituto de Psicologia de Moscou, substituindo Chelpanov na direção. Nesse contexto, Kornilov teve a oportunidade de reunir um grupo de jovens cientistas, com o objetivo, segundo a autor, de desenvolver uma nova teoria psicológica que se alinhasse com as mudanças ideológicas e científicas da época. Entre esses jovens cientistas, segundo Rivière (1985 apud Martins, 1994), estavam figuras notáveis como Luria e Leontiev, que mais tarde se tornariam importantes teóricos dentro da Psicologia Histórico-Cultural. Em 1924, Lev Vygotsky também iniciou seu trabalho no Instituto de Psicologia de Moscou, marcando o começo de uma fase produtiva que resultaria em contribuições

fundamentais para a psicologia. Este período foi fundamental para a formação de uma nova geração de psicólogos soviéticos, que trabalharia na integração dos princípios do materialismo dialético com as práticas psicológicas (Martins, 1994).

Conforme observa Martins (1994), o confronto entre a psicologia introspectiva da consciência e as novas abordagens objetivas adquiriu um significado especial na União Soviética, entrelaçando-se com os eventos revolucionários e com o contexto amplo de mudança cultural experimentado pela sociedade soviética. Para Martins (1994) enquanto em outros países essa disputa teórica era principalmente impulsionada pela evolução interna da história da psicologia, na URSS se transformou, segundo Lucci (2006) em uma busca por uma alternativa que não apenas aderisse aos métodos objetivos, mas que também fosse congruente com a filosofia que fundamentou a revolução, o marxismo. O autor destaca que esse cenário exigiu a formulação de uma psicologia que pudesse integrar princípios materialistas com a análise científica, refletindo assim a ideologia e as aspirações sociais do regime socialista.

No início do século XX, o panorama da psicologia na Rússia era marcado por uma diversidade de correntes teóricas que refletiam suas tendências globais. Segundo Martins (1994), durante este período, a psicologia introspectiva da consciência, que enfocava a exploração interna dos estados mentais, coexistia com emergentes abordagens objetivas que privilegiavam a observação externa e os métodos experimentais positivistas. Este cenário foi profundamente influenciado pelos eventos revolucionários que atravessavam a sociedade russa, os quais impulsionavam uma reavaliação das práticas científicas e filosóficas (Martins, 1994).

Nesse contexto, os jovens Vygotsky, Luria e Leontiev, influenciados por Kornilov iniciam suas pesquisas, tendo como principal base, as ideias de Marx. Segundo Luria (2010, p. 24).

Examinando esta situação, Vygotsky mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguiam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo.

Luria, Vygotsky e Leontiev, três proeminentes psicólogos soviéticos, estavam engajados em um esforço conjunto para superar as abordagens reducionistas prevalentes na psicologia de sua época (Lucci, 2006).

A abordagem reducionista na Psicologia Histórico-Cultural refere-se à tendência de simplificar excessivamente fenômenos complexos, isolando variáveis e ignorando o contexto mais amplo em que ocorrem. Essa abordagem contrasta com a perspectiva histórico-cultural, que enfatiza a importância das relações sociais e dos contextos culturais no desenvolvimento psicológico. Segundo Lucci (2006), essa tendência se manifesta em perspectivas teóricas que tentam explicar fenômenos complexos exclusivamente através de abordagens que reduzem componentes mentais e naturais a seus elementos mais simples, frequentemente desconsiderando a interação dinâmica entre diversos fatores. Essas abordagens tendem a ignorar a complexidade das influências sociais, culturais e históricas no desenvolvimento humano, focando apenas em aspectos biológicos ou comportamentais isolados.

Para Luria (2010b), essas abordagens, tanto mentalistas³ quanto naturalistas⁴, haviam fragmentado a disciplina, focando excessivamente em aspectos isolados da experiência humana sem integrar adequadamente os fenômenos psicológicos ao contexto social e cultural mais amplo.

De acordo com Lucci (2006, p. 4), Vygotsky acreditava que o dualismo presente nessas correntes “acentuava a questão do dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade”.

Lucci (2006) observa que, em resposta a esse dualismo, Vygotsky introduziu uma abordagem inovadora baseada nos métodos e princípios do materialismo dialético. Essa nova psicologia, de acordo com o autor, visava compreender o aspecto cognitivo mediante uma descrição e explicação detalhada das funções psicológicas superiores, que ele considerava serem determinadas por fatores históricos e culturais. Segundo o autor, Vygotsky propôs “[...] uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento” (Lucci, 2006, p. 4).

³ Abordagens Mentalistas, focam na mente como uma entidade isolada, enfatizando processos internos como pensamentos e sentimentos. Vygotsky e Luria criticam essa abordagem por negligenciar o papel do contexto social e histórico no desenvolvimento cognitivo. Segundo Luria, a mente deve ser compreendida como parte de uma interação complexa com o ambiente cultural e histórico (Luria, 1981).

⁴ Abordagens Naturalistas na biologia e na evolução para explicar o comportamento humano, destacando fatores genéticos e neurológicos. Vygotsky argumenta que essa abordagem é limitada porque não considera como as ferramentas culturais e a linguagem mediam o desenvolvimento mental. A Psicologia Histórico-Cultural enfatiza que o desenvolvimento humano é resultado da internalização de práticas culturais e sociais (Vygotsky, 2007).

Martins (1994) analisa essa iniciativa como predominantemente metodológica, visando estabelecer um novo paradigma dentro da psicologia. Esse novo paradigma aspirava utilizar contribuições valiosas de estudos contemporâneos de áreas afins à psicologia, tais como linguística, antropologia e neurologia. O objetivo era incorporar esses estudos de forma a enriquecer o entendimento dos processos psicológicos, alinhando-os simultaneamente aos princípios fundamentais do materialismo dialético.

A abordagem de Luria, Vygotsky e Leontiev buscava, portanto, desenvolver uma psicologia que não apenas transcendesse o reducionismo, mas que também fosse fiel às bases teóricas marxistas, enfatizando a importância das condições materiais e históricas na formação dos processos psicológicos (Martins, 1994). Eles propunham um modelo em que a psicologia não fosse vista como um campo isolado, mas integrado à realidade social e cultural, refletindo assim a dinâmica complexa e multifacetada da mente humana.

Sirgado (1990) ressalta que a partir da análise dos trabalhos pioneiros de Vygotsky, Luria e Leontiev, é possível identificar os princípios epistemológicos fundamentais do que é conhecido como paradigma Histórico-Cultural. O autor, acertadamente, destaca que mesmo uma análise preliminar deste paradigma revela a singularidade desta corrente de pensamento psicológico e sua influência na formulação de uma nova visão do psiquismo humano. Ademais, o pesquisador aborda três questões centrais: a questão do método, o conceito de atividade e a mediação semiótica. Esses aspectos são cruciais e serão explorados no decorrer desse fragmento da pesquisa.

1.3 A natureza da formação e do desenvolvimento do sujeito

A Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria, oferece uma perspectiva rica e complexa para a compreensão do desenvolvimento humano e suas implicações no contexto educativo. Esta abordagem enfatiza a importância do trabalho como atividade vital e da mediação simbólica pela linguagem, elementos centrais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a formação integral dos indivíduos (Vygotsky, 2013; Leontiev, 2004 [1959]).

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (2007, p. 100), o aprendizado humano possui uma natureza social específica e ocorre através de um processo em que as crianças adentram a vida intelectual das pessoas ao seu redor.

Para o referido autor, as funções psicológicas superiores, ou processos mentais superiores, são mecanismos psicológicos complexos próprios dos seres humanos, desenvolvidos por meio das interações sociais. Um dos exemplos são aquelas capacidades de resolver problemas complexos, de elaborar um pensamento crítico sobre algo, de utilizar uma linguagem avançada para descrever algo e também autorregulação emocional. Esses processos se distinguem dos processos psicológicos elementares, como os reflexos inatos (por exemplo, agarrar o dedo de um adulto ao ser tocado na palma da mão), as associações simples (por exemplo, associar a cor vermelha ao perigo), e as reações automatizadas (por exemplo, desviar o corpo automaticamente ao sentir um objeto se aproximando rapidamente).

Na perspectiva de Vygotsky (2007), o desenvolvimento psíquico do ser humano é predominantemente influenciado por fatores sociais, embora os aspectos biológicos também desempenhem um papel. Na prática pedagógica, isso implica que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo dos alunos são constituídos pelas interações sociais e pelo ambiente cultural em que estão inseridos. Por exemplo, ao trabalhar em grupos, os alunos não apenas compartilham conhecimentos, mas também desenvolvem habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Além disso, o psiquismo desses estudantes se constitui a partir dessas trocas, e cada um desses indivíduos se torna verdadeiramente humano. Outro exemplo é o uso de diálogos entre professor e aluno, em que o professor guia o aluno através de questionamentos e discussões, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Essas práticas demonstram que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a resolução de problemas e a autorregulação, é facilitado através de contextos sociais ricos e interativos, alinhando-se com a ênfase de Vygotsky no aspecto social do desenvolvimento.

É por meio das relações com outras pessoas, utilizando instrumentos de mediação, especialmente a linguagem (o principal instrumento simbólico de todos os grupos humanos) e os objetos concretos, que o indivíduo consegue interiorizar os elementos estruturados culturalmente. Vygotsky (2007) denomina esse processo de internalização, que é a reconstrução interna de uma operação inicialmente externa. Para ele, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapsicológico).

Em relação à função interpsicológica, pode-se considerar que este é o momento da aprendizagem que ocorre entre pessoas, por meio de interações sociais. Por exemplo, imagine uma aula de ciências em que os alunos estão aprendendo sobre a fotossíntese. O professor

começa a aula explicando o processo e utiliza um diagrama para ilustrar como as plantas convertem luz solar em energia. Em seguida, os alunos são divididos em pequenos grupos para discutir o diagrama e relacioná-lo ao que aprenderam anteriormente. Durante essa discussão, eles compartilham ideias, fazem perguntas uns aos outros e recebem uma intervenção do professor. Este momento é crucial no processo de ensino-aprendizagem porque é quando ocorre a mediação docente, em que o professor guia e facilita o entendimento dos alunos.

Na perspectiva de Vygotsky (2022), a mediação docente é fundamental para o processo de aprendizagem, pois se baseia na ideia de que o conhecimento é construído socialmente. O referido autor argumenta que as funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem, se desenvolvem primeiramente em um nível social (interpsicológico) antes de serem internalizadas individualmente (intrapsicológico).

Nesse sentido, o termo mediar significa intervir ativamente no processo de aprendizado, e o professor exerce esse papel ao fornecer as ferramentas necessárias para que os alunos possam avançar em suas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é a diferença entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de colegas mais capazes. A mediação docente, portanto, não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas uma orientação cuidadosa que permite ao aluno apropriar-se do conhecimento.

No exemplo mencionado sobre a aula de ciências, a mediação do professor ocorre em vários níveis. Inicialmente, ao explicar o conceito de fotossíntese e utilizar um diagrama, o professor está fornecendo instrumentos semióticos (como a linguagem e imagens) que ajudam os alunos a construir significados. Quando os alunos discutem o diagrama em grupos, o papel do professor é orientar essas interações, garantindo que as discussões sejam produtivas e que as perguntas e respostas entre os alunos promovam a reflexão crítica.

O professor, ao intervir durante as discussões, pode ajustar o nível de ajuda conforme necessário, oferecendo pistas, reformulando perguntas ou introduzindo novos conceitos. Isso exemplifica a mediação intencional, onde o docente atua como um facilitador do pensamento crítico e da compreensão profunda. Nesse contexto, a mediação docente é vista como um processo dinâmico, que responde às necessidades emergentes dos alunos e se ajusta continuamente para promover o desenvolvimento cognitivo e a internalização do conhecimento.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky (2022), a mediação docente pode ser entendida como um elemento essencial no processo de aprendizagem, pois é por meio dessa interação

social, guiada e intencional, que os alunos são capazes de desenvolver habilidades cognitivas mais complexas e de avançar em seu desenvolvimento intelectual.

Já em relação a função intrapsicológica, considera-se que este é o momento da aprendizagem que ocorre dentro do indivíduo. Após a atividade em grupo, cada aluno reflete sobre o que foi discutido e internaliza a informação sobre a fotossíntese. Por exemplo, ao fazer uma atividade individual como um desenho explicativo ou um resumo do processo de fotossíntese, o aluno aplica o conhecimento adquirido durante a discussão em grupo. Esse momento representa a apropriação dos conteúdos, em que o aluno transforma o conhecimento adquirido externamente em parte de sua própria cognição.

Vygotsky (2007) pondera que a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal acontece ao longo do desenvolvimento da criança, como resultado de uma série de eventos e interações sociais. Na atividade pedagógica, isso significa que o professor deve criar oportunidades para que os alunos interajam e colaborem, facilitando a mediação do conhecimento. Ao fazer isso, o professor ajuda os alunos a internalizar o conhecimento, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Por exemplo, em uma aula de matemática sobre frações, o professor pode primeiro explicar o conceito e resolver alguns exemplos no quadro (momento interpsicológico). Depois, os alunos trabalham em pares para resolver problemas de frações, discutindo suas estratégias e ajudando-se mutuamente (ainda no momento interpsicológico). Finalmente, cada aluno completa uma tarefa individual para aplicar o que aprendeu (momento intrapsicológico), internalizando assim o conhecimento sobre frações. Ao criar essas etapas de aprendizagem, o professor facilita a transição do conhecimento de uma experiência social compartilhada para uma compreensão individual internalizada.

Na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil é entendido como um processo dialético complexo, em que ocorrem múltiplas transformações qualitativas e metamorfoses. Este desenvolvimento envolve a interação constante entre fatores internos (biológicos) e externos (sociais e culturais), criando um processo adaptativo dinâmico. As crianças enfrentam e superam diversos desafios ao longo do tempo, e essas interações e adaptações contínuas resultam em mudanças significativas na sua cognição e comportamento. Assim, o desenvolvimento é visto como um processo de evolução contínua, influenciado tanto pelo ambiente social quanto pelas capacidades inatas da criança.

Segundo Vygotsky (2007), para compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, não podemos nos limitar à determinação de um único nível de desenvolvimento. É necessário considerar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real refere-se ao estágio em que as funções mentais da criança já se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento completos. A zona de desenvolvimento proximal, por outro lado, é o nível de desenvolvimento que pode ser alcançado pela criança ao resolver problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.

Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real é quando a criança consegue realizar atividades de forma independente, pois as funções psíquicas necessárias já estão desenvolvidas. Na zona de desenvolvimento proximal, a criança necessita da orientação de um adulto ou da colaboração com colegas mais capazes para realizar atividades, porque as funções psíquicas necessárias ainda estão em processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para Vygotsky (2007), entre aprendizagem e desenvolvimento existem relações complexas. O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Desde o primeiro dia de vida, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados, com cada nova experiência contribuindo para o crescimento cognitivo e social da criança. Essas interações iniciais com os cuidadores e o ambiente são fundamentais, pois estabelecem as bases para as funções psicológicas superiores que se desenvolverão, posteriormente, através de mediações mais complexas na escola e outras instituições sociais.

De acordo com Eidt e Tuleski (2007, p.7), “aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética, em que a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente.” Desta maneira, a aprendizagem precede o desenvolvimento, funcionando como a força impulsionadora das funções psicológicas superiores no indivíduo.

Segundo Vygotsky (2007), "o bom aprendizado é aquele que precede o desenvolvimento". Portanto, um aprendizado bem estruturado promove o desenvolvimento.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotsky, 2007, p.103).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem mediada por instrumentos culturais, com a ajuda de adultos ou colegas mais experientes, é crucial para o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2007). Um exemplo prático disso pode ser observado em uma sala de aula durante uma atividade de leitura.

Imagine uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, em que a professora apresenta um livro ilustrado para os alunos. Durante a leitura, a professora não apenas lê o texto, mas também faz perguntas, aponta para as ilustrações, e relaciona a história com experiências pessoais das crianças. Ela pode dizer: "Lembram quando fomos ao parque? O que vocês viram lá que é parecido com o que está nesta imagem?"

Neste cenário, a professora está utilizando instrumentos culturais simbólicos (o texto e as ilustrações do livro) e concretos (as experiências prévias das crianças). Ao mediar a leitura, ela envolve os alunos em um processo ativo de construção de significado. As crianças, por sua vez, interagem entre si e com a professora, compartilhando suas percepções e compreensões.

Além disso, colegas mais experientes ou com maior facilidade de leitura podem ajudar aqueles que têm mais dificuldades, promovendo um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo. Essa mediação social e cultural não apenas facilita a compreensão do texto, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, conforme proposto pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Portanto, consideramos que a mediação dos instrumentos culturais e a interação com outros indivíduos mais experientes são essenciais para que o aprendizado impulse o desenvolvimento, demonstrando como a teoria se aplica efetivamente na prática pedagógica.

1.4 A questão do método, o conceito de atividade e a mediação semiótica

De acordo com Luria (1988), Vygotsky destaca como o principal teórico marxista entre seus contemporâneos, utilizando a metodologia de análise marxista como um alicerce fundamental para orientar todo seu trabalho no desenvolvimento de uma nova psicologia. Essa abordagem metodológica não apenas influenciava como Vygotsky concebia os fenômenos psicológicos, mas também como ele integrava essas concepções ao contexto mais amplo das condições sociais e históricas (Luria, 1988).

A construção do método de investigação empregado por Vygotsky permitia-lhe empregar o marxismo como um meio flexível e dinâmico para explorar e entender a complexidade dos processos psicológicos. Assim, sua utilização do marxismo transcende a aplicação de uma ideologia social que se concentra na análise das estruturas sociais e

econômicas, propondo a transformação dessas estruturas para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, servindo para investigar e compreender profundamente a natureza da mente humana e seu desenvolvimento dentro de um contexto socialmente construído (Luria, 2010).

No método dialético de elaboração do conhecimento científico proposto por Marx (2003), o conhecimento parte do concreto empírico e chega ao concreto pensado através da mediação do abstrato. Em outras palavras, o processo inicia-se no real empírico, passa pelas abstrações e teorização, até alcançar o concreto pensado, que é o real compreendido em suas múltiplas determinações.

O conceito de Concreto Empírico refere-se à realidade tal como a percebemos diretamente através dos sentidos, englobando os fatos e fenômenos que são observáveis de forma direta. Por exemplo, ao observar uma fábrica, um sociólogo pode notar o número de trabalhadores, as máquinas utilizadas, a quantidade de produtos fabricados por dia e as condições de trabalho, todos aspectos tangíveis e mensuráveis do local. A Mediação do Abstrato é o processo de abstração no qual padrões, relações e conceitos começam a ser identificados para explicar os fenômenos observados. Isso envolve a criação de teorias e modelos que ajudam a compreender a realidade de maneira mais profunda.

Assim, ao observar a mesma fábrica, o sociólogo começa a pensar sobre conceitos como divisão do trabalho, exploração, alienação e relações de produção, não apenas vendo trabalhadores e máquinas, mas refletindo sobre como o trabalho é organizado e as implicações sociais e econômicas dessas observações. Finalmente, o Concreto Pensado é o retorno ao concreto, agora enriquecido pela compreensão teórica. A realidade é vista através das lentes das teorias e conceitos abstratos, proporcionando uma visão mais profunda e abrangente da realidade. Com base nas observações e abstrações, o sociólogo desenvolve uma compreensão teórica do que acontece na fábrica. Ao olhar para a fábrica novamente, ele não vê apenas trabalhadores e máquinas, mas entende como a divisão do trabalho impacta a vida dos trabalhadores, como a produção é organizada segundo a lógica do capital e quais são as dinâmicas de poder e controle em jogo, resultando em uma visão da realidade mais completa e rica, baseada em múltiplas determinações.

Vygotsky (2007), ao propor os dois níveis de desenvolvimento da criança, seguiu a lógica dialética, explicitando que este começa em um nível de desenvolvimento real, passa pela zona de desenvolvimento proximal e atinge um novo nível, que se torna o novo ponto de partida, correspondendo novamente ao nível de desenvolvimento real. Esse processo se repete sucessivamente, devido ao movimento constante e dinâmico - semelhante a uma espiral

ascendente – em que o conhecimento revisita aspectos já adquiridos anteriormente, incorporando novos elementos e avançando para um nível superior.

Martins (1994) e Prestes, Tunes e Nascimento (2013), destacam que Vygotsky foi fundamentalmente influenciado pelas obras de Marx e Engels, o que o levou a elaborar suas teorias psicológicas em um método de análise marxista. Influenciado por esses pensadores, Vygotsky buscou compreender as origens das formas mais avançadas de comportamento consciente, propondo que essas emergem das interações sociais dos indivíduos com o ambiente externo.

O trabalho, segundo Engels (1952 [1876]), é a condição básica da vida humana e um fator fundamental para a constituição do ser social. Ele não é apenas uma atividade produtiva, mas uma ação consciente que transforma a natureza e cria a realidade social, distinguindo o homem dos demais animais. A dualidade do trabalho, como atividade alienada no sistema capitalista e como atividade vital humana, é destacada por Manacorda (2010) e Rago Filho (2015), ressaltando suas implicações para a formação humana (Engels, 1952 [1876]; Manacorda, 2010; Rago Filho, 2015).

Como temos percebido, Vygotsky se alimentava das ideias de Marx. Desse modo, Oliveira (1993) estabelece uma relação de alguns postulados marxistas que Vygotsky incorporou na sua teoria em construção. Dentre eles, estão:

a) o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual da vida do homem; b) o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo do trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; c) a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento; d) as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos de uma determinada situação, fenômenos novos emergem [...] (Oliveira, 1993, p. 28, aspas da autora).

Dessa maneira, é possível perceber que Vygotsky aplicou, em seus estudos, as percepções materialistas de Marx, de maneira inovadora no campo da psicologia, integrando tais princípios para desenvolver a Psicologia Histórico-Cultural. Essa aproximação, segundo Martins (1994), contribuiu para que Vygotsky trilhasse um percurso metodológico distinto do que havia na Rússia, em sua época. Ou seja, tanto ele, quanto seus seguidores, realizaram experimentos tendo, como pano de fundo, as relações sociais e culturais.

De acordo com Martins (1994), o período histórico da União Soviética, nos anos 1920, oferecia uma oportunidade ímpar para a investigação do impacto das variáveis culturais nas

funções cognitivas superiores, tais como percepção, memória e pensamento. Segundo o autor, a implementação dos programas de mecanização e coletivização da agricultura e da propriedade, iniciados no final dessa década, induziu transformações culturais significativas e reorganização social entre milhares de camponeses e pastores.

Segundo Martins (1994), esses indivíduos foram integrados em estruturas coletivas de trabalho e vida social, e participaram de uma ampla campanha de alfabetização e educação. Para o autor, este contexto criou condições propícias para a análise comparativa do funcionamento cognitivo entre grupos que ainda preservavam formas organizacionais e culturais tradicionais e aqueles que experienciavam uma rápida transição cultural. (Martins, 1994)

Em 1930, Luria conduziu uma investigação na Ásia Central (Luria, 1990 apud Martins, 1994) com o objetivo de determinar o impacto da cultura no desenvolvimento cognitivo. De acordo com Martins (1994), na pesquisa realizada, Luria examinou processos cognitivos como percepção, generalização e abstração, além de raciocínio e resolução de problemas. O estudo comparou grupos que mantinham estilos de vida tradicionais com aqueles que haviam sido integrados à campanha de alfabetização e às iniciativas de transformação social.

Os achados do estudo conduzido por Luria na Ásia Central, segundo Martins (1994), corroboraram as hipóteses iniciais propostas, indicando que os processos cognitivos superiores, entendidos como atividades instrumentais de adaptação, espelham as características dos mecanismos de interação social e das estruturas organizacionais nas quais os indivíduos estão imersos. O método adotado por Vygotsky nas pesquisas que estava realizando costumava ser chamado, segundo Luria (2010), de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental. Segundo o teórico, cada termo empregado refletia algum aspecto distinto do homem. Isto é,

[...] “Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas [pois] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. [...] O aspecto “cultural” da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. (Luria, 2010, p. 26, aspas do autor).

Diante do exposto, outro conceito que é amplamente discutido nas obras de Vygotsky, em produções atuais sobre a Psicologia Histórico-Cultural, é a ideia de mediação semiótica.

Essa concepção é central, no pensamento do teórico refere-se ao papel dos signos e símbolos na mediação das relações sociais e do desenvolvimento cognitivo.

A mediação semiótica, um conceito central na teoria de Vygotsky, refere-se ao uso de signos e símbolos para mediar e facilitar as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, quando uma criança aprende a palavra "maçã" e associa ao objeto, a linguagem está mediando seu entendimento. Na aprendizagem matemática, os símbolos numéricos ajudam a internalizar conceitos abstratos, como ao usar blocos para entender a adição ($2 + 3 = 5$). Outro exemplo, são os jogos educativos como o xadrez utilizam regras e símbolos que desenvolvem habilidades cognitivas, como planejamento estratégico. Esses exemplos mostram como a mediação semiótica é crucial para a internalização de conhecimentos e habilidades através da interação com signos e símbolos.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem é um instrumento psicológico de mediação simbólica, essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vygotsky (2013) argumenta que a linguagem, em sua função de sistema de signos, mediatiza as interações humanas e a constituição do conhecimento. A palavra, considerada a menor unidade de significado, é fundamental para a alfabetização e o desenvolvimento cultural das crianças (Vygotsky, 2013; Luria, 2001).

Bernardes (2010) argumenta que os signos e os instrumentos, como construções historicamente desenvolvidas pelo homem, têm o objetivo principal de mediar o processo pelo qual os indivíduos se apropriam da realidade e, simultaneamente, criam condições para a transformação da natureza. Neste contexto, os signos são utilizados na transformação das atividades internas, enquanto os instrumentos atuam nas atividades externas ao homem. Os instrumentos, assim, servem como extensões das capacidades humanas para modificar o ambiente físico, permitindo a realização de tarefas e a manipulação de objetos de maneiras que seriam impossíveis apenas com as capacidades naturais. Por outro lado, os signos, ao mediar os processos mentais e a comunicação, facilitam a internalização de conhecimentos e a coordenação social, desempenhando um papel crucial na construção da consciência e no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky (2007), os signos e instrumentos desempenham um papel crucial na mediação das atividades humanas. Um exemplo de signo é a linguagem, que não apenas facilita a comunicação, mas também estrutura o pensamento e permite a internalização de conceitos culturais e científicos. A linguagem é utilizada para organizar e transformar a atividade mental interna. Já um exemplo de instrumento é o uso de ferramentas físicas, como o martelo, que

mediam a interação do indivíduo com o ambiente externo. Enquanto o signo atua na transformação das atividades internas (mentais), o instrumento intervém nas atividades externas (físicas). Por exemplo, ao aprender a escrever, uma criança utiliza o lápis (instrumento) para formar letras, ao mesmo tempo que utiliza a linguagem (signo) para entender e expressar significados. Essa dualidade entre signos e instrumentos é fundamental para entender como os seres humanos desenvolvem suas capacidades cognitivas e interagem com o mundo ao seu redor.

De acordo com Bernardes (2010), a relação entre o mundo dos objetos e o indivíduo não deve ser entendida como uma reprodução direta e consciente da realidade na consciência humana. A autora argumenta que a consciência é, na verdade, o resultado da interação do indivíduo com esse mundo objetual. Neste processo interativo, que é mediado pela comunicação com outras pessoas, ocorre o que Leontiev (1983 apud Bernardes, 2010) descreve como apropriação (*Aneígnung*). Durante essa apropriação, os indivíduos internalizam as “riquezas espirituais acumuladas pelo gênero humano (*Menschengattung*)”, que são manifestadas de forma tangível nos objetos (Leontiev, 1983, p. 23-24 apud Bernardes, 2010, p. 310). Este conceito sugere que a consciência humana é tanto um produto quanto um participante ativo na cultura e na acumulação de conhecimento, transformando-se continuamente através de suas interações com o mundo físico e social (Bernardes, 2010).

Nessa perspectiva, Bernardes (2010) aponta que a consciência é concebida como um produto derivado das relações sociais que se formam no decorrer da vida social. Simultaneamente, ela é influenciada pelas significações que são elaboradas pela sociedade ao longo de seu desenvolvimento histórico. Este entendimento ressalta que a consciência não é apenas uma reflexão passiva da realidade, mas uma construção ativa que é continuamente moldada e remodelada pelas dinâmicas sociais e pela evolução cultural. As significações sociais, criadas e recriadas ao longo da história, desempenham um papel fundamental na mediação deste processo, integrando experiências individuais e coletivas numa estrutura cognitiva e culturalmente contextualizada (Bernardes, 2010).

Ao analisar o papel dos signos na atividade humana, o teórico atribui ao significado das palavras o papel de “unidade de análise”. Argumenta que a palavra atua como um “microcosmo” da consciência, refletindo a complexidade do pensamento humano assim como o universo se reflete no átomo. Esta abordagem enfatiza que as palavras são mais do que meros veículos para comunicação; elas são instrumentos fundamentais para o pensamento e a

regulação psicológica, integrando o individual ao coletivo e o interno ao externo no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2001).

Embora apresente desafios, este modelo teórico é instrumental na explicação não apenas da significação e da função unificadora que permeia todos os processos psíquicos (função mediadora da linguagem), mas também esclarece a natureza das funções psicológicas superiores. A análise revela as conexões intrínsecas entre o pensamento humano e a linguagem, enfatizando que o significado das palavras, que é construído socialmente, desempenha uma função dupla: de representação e de generalização. Essas funções facilitam a reconstrução da realidade no nível simbólico (Santos; Aquino, 2014).

A incorporação da mediação semiótica no modelo psicológico permite superar antigos dualismos e elucidar paradoxos que historicamente marcaram a psicologia, como as dicotomias corpo/mente, natureza/cultura e indivíduo/sociedade. Além disso, a mediação semiótica clarifica a origem e a natureza social da vida psíquica, destacando o caráter produtivo da vida humana e o processo social de aquisição de conhecimento e desenvolvimento da consciência (Vygotsky, 2001).

Luria (1987) pontua, que isso constitui uma “estrutura semântica”, sugerindo que a vida psíquica é profundamente enraizada e moldada dentro de contextos semânticos e sociais. Dentro deste contexto teórico, a transição do conceito de mediação semiótica para a Teoria da Atividade evidencia uma evolução natural dentro da Psicologia Histórico-Cultural. Enquanto a mediação semiótica enfoca como os símbolos e ferramentas culturais moldam a psique individual, a Teoria da Atividade de Leontiev expande essa análise ao explorar como essas ferramentas são empregadas em ações concretas dentro de contextos sociais (Luria, 1987).

Deste modo, no processo de ensino e aprendizagem, a mediação semiótica do professor é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola. O nível de desenvolvimento imediato é caracterizado pelas operações que a criança só consegue realizar com o auxílio de pessoas mais experientes, ou seja, exige a mediação de alguém, justamente porque faz parte de processos mentais que ainda não estão internalizados.

Conforme Oliveira (2005), “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...] A intervenção do professor é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”.

Diante do exposto, vale salientar que a compreensão da palavra como unidade de significado e a mediação simbólica pela linguagem têm profundas implicações para a didática

no Ensino Fundamental I. Nesse sentido, a alfabetização, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, não deve ser vista apenas como a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas como um processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Martins (2016) enfatiza que a formação do professor deve ser baseada nos fundamentos educacionais e alinhada aos objetivos formativos, promovendo uma prática pedagógica que valorize a mediação simbólica e o desenvolvimento integral dos alunos (Martins, 2016).

Compreende-se também que a formação de professores à luz da Psicologia Histórico-Cultural requer uma compreensão aprofundada dos conceitos de trabalho e mediação simbólica. Segundo Duarte e Martins (2012), a cultura, entendida como patrimônio humano genérico, enriquece a atividade humana e contribui para o desenvolvimento das potencialidades individuais. Portanto, a formação docente deve privilegiar a compreensão da linguagem como fenômeno histórico e a palavra como unidade de significado, elementos essenciais para uma prática pedagógica humanizadora (Duarte; Martins, 2012).

Desta forma, é desejável que o ensino seja organizado a partir de procedimentos adequados, de maneira que possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos. Portanto, o desenvolvimento de mediação semiótica deve ser planejado de modo a fomentar a construção de novos conhecimentos, integrando-os aos já adquiridos e estimulando a progressão contínua do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Essa abordagem permite uma compreensão de como as atividades humanas não são apenas reflexos de estruturas internas, mas também são formadas e reconfiguradas através de interações contínuas com o ambiente social. Assim, a mediação semiótica serve como uma ponte entre o indivíduo e a sociedade, integrando as percepções sobre a internalização de significados culturais com a prática ativa no mundo social, o que é central para a Teoria da Atividade (Santos; Aquino, 2014).

É importante reconhecer como esta teoria se integra e expande a abordagem de mediação semiótica. A Teoria da Atividade não apenas descreve a interação entre o indivíduo e o ambiente, mas também destaca o papel transformador dessa interação na constituição das funções psicológicas superiores. Esta perspectiva foi influenciada significativamente pelos contributos de teóricos, como Vygotsky, que viam o desenvolvimento psicológico como um processo profundamente social e historicamente enraizado (Santos; Aquino, 2014).

De acordo com Lavoura e Martins (2017, p. 538), a teoria da atividade oferece uma contribuição significativa para a organização da prática pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Ela nos permite conceber o trabalho educativo como uma atividade

intrinsecamente humana, ao mesmo tempo em que nos ajuda a reconhecer a particularidade dessa atividade, manifestada tanto no ensino (atividade do professor) quanto na aprendizagem (atividade do aluno).

Alexis Nikolaevich Leontiev, nascido em 1903, destacou-se como um dos principais expoentes da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), sendo uma de suas maiores contribuições o desenvolvimento da Teoria da Atividade. Sua concepção central é que o ser humano é um ser social que se desenvolve através de suas interações e atividades em um contexto histórico e cultural específico e das relações entre ele e seu entorno, modificando esse ambiente e, conseqüentemente, transformando a si mesmo e seu psiquismo. Em outras palavras, a prática humana possui um caráter histórico-social que é essencial para a compreensão da atividade humana.

A Teoria da Atividade, como o próprio nome sugere, baseia-se na ideia central de atividade para compreender o desenvolvimento dos indivíduos. Para Leontiev (1978), todos os seres realizam determinada atividade devido a um objeto e uma necessidade, sendo esta última o ponto-chave para entender o que motiva os indivíduos a agirem. Vamos trazer aqui um exemplo primitivo que envolve todos os seres humanos e, posteriormente, uma situação mais específica dos professores. Uma das necessidades básicas da vida é a proteção contra o frio. Quando um indivíduo sente frio, surge a necessidade de buscar abrigo ou roupa para se aquecer. Ao encontrar um animal cuja pele pode ser usada para esse fim, ele tem um objeto que se relaciona com sua necessidade. Assim, ele tem um motivo para realizar a atividade de caçar e confeccionar roupas.

A partir desse exemplo, podemos destacar alguns conceitos importantes para o entendimento da Teoria da Atividade. As ideias de necessidade, objeto e motivação são centrais para compreender o que seria a atividade para Leontiev. Segundo Asbahr (2005), a necessidade pura ou o objeto puro não são condições suficientes para a realização de uma atividade, uma vez que a necessidade só pode ser satisfeita quando se encontra o objeto. A isso, a Psicologia Histórico-Cultural denomina de motivo. No exemplo anterior, temos o frio (necessidade) que precisa ser combatido. Assim, o indivíduo busca a pele de um animal (objeto) e, com isso, encontrar a motivação (motivo) para realizar a atividade de caçar e confeccionar roupas.

No bojo da discussão, cabe-nos discutir sobre o conceito de Atividade. Conforme, Santos; Aquino (2014), essa teoria desempenha um papel crucial no desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural. Rejeita tanto o reducionismo dual - que tenta explicar fenômenos psicológicos exclusivamente em termos de fatores internos ou externos - quanto o essencialismo

idealista, que atribui a realidade apenas a ideias abstratas, e o materialismo elementarista, que reduz os fenômenos complexos a componentes simples e materiais.

De acordo com Leontiev (1983), o sujeito está em atividade quando realiza ações dirigidas a objetivos que satisfazem suas necessidades. Essa atividade é mediada por ferramentas e ocorre em um contexto social e histórico, o que implica que o significado e o propósito das ações do sujeito são determinados tanto pelas condições externas quanto pelas intenções internas. A atividade é, portanto, um processo dinâmico que envolve a interação contínua entre o sujeito e o ambiente, resultando na transformação de ambos.

Cabe salientar que a teoria da Atividade se desenvolveu no contexto da psicologia soviética, com contribuições significativas de Vygotsky, Rubinstein e Leontiev. Vygotsky forneceu a base inicial para esta teoria através de sua abordagem histórico-cultural sobre a formação da psique humana. Nesta concepção, o historicismo surge como o conceito central, enfatizando a natureza historicamente determinada do desenvolvimento psicológico (Shuare, 2017).

Santos e Aquino (2014) descrevem que a apropriação e internalização das produções culturais ocorrem por meio de um processo que pode ser entendido como inverso ao da objetivação. Isso implica que as funções humanas ontogenéticas, antes de serem manifestadas no nível individual ou intrapsíquico, existem primeiramente no âmbito social ou intersíquico. A transição destas funções do plano coletivo para o individual é caracterizada por um processo de apropriação, que consiste em uma “reconstrução” gradual e metódica realizada pelo indivíduo.

Este processo de apropriação envolve a assimilação de normas, valores, conhecimentos e práticas que são inicialmente compartilhados no contexto social e, posteriormente, internalizados pelo indivíduo. Essa internalização não é meramente uma replicação das formas culturais existentes, mas uma recriação ativa, na qual o indivíduo adapta e transforma os elementos culturais de acordo com suas próprias experiências e necessidades pessoais. Portanto, a apropriação cultural é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento psicológico, permitindo que o sujeito integre aspectos do ambiente social em sua estrutura psíquica, contribuindo assim para a formação da identidade e das capacidades cognitivas (Luria, 1987).

Santos e Aquino (2014) argumentam que a atividade humana, enquanto forma de mediação das relações do homem com a natureza, distingue-se das atividades animais por sua capacidade de transformar a realidade, constituindo-se como uma atividade criadora. A esse respeito, Leontiev (2004) discute a essência social do ser humano, argumentando que todas as

características humanas derivam de sua existência dentro de um contexto social e cultural. Sustenta que, apesar de sua origem biológica compartilhada com outros animais, o homem distingue-se das demais espécies pela maneira como desenvolve sua consciência, inteligência e personalidade.

Este desenvolvimento é determinado pelo ambiente cultural e social em que vive, evidenciando que os atributos que definem a humanidade são adquiridos através da interação social e da participação na cultura construída coletivamente pela humanidade. Este aspecto é central na definição de trabalho nos escritos de Marx e Engels, nos quais se postula que o homem, ao interagir e alterar a natureza externa, também transforma sua própria natureza e ativa potenciais latentes, como afirma Sirgado (1990). Segundo o autor, esta interação dialética entre o homem e a natureza é evidenciada nos textos de Marx, que destacam como a atividade de trabalho modifica simultaneamente o homem e a natureza.

Leontiev (1972) concebe a relação entre homem, atividade e mundo como algo que transcende a mera ação do homem no mundo ou do mundo sobre o homem. Ele a define como um processo de viver e experienciar o mundo - o processo da vida real das pessoas. Para o teórico, essa relação é interativa, envolvendo um contínuo intercâmbio entre o homem e o mundo, em que a atividade é vista como um processo de troca entre polos opostos, sujeito e objeto. Esta interrelação, na visão de Leontiev, enfatiza a natureza dinâmica e recíproca da interação entre o sujeito ativo e o mundo, em que ambos influenciam e são influenciados mutuamente.

Para Leontiev (1972), a atividade constitui uma unidade não-aditiva, enfatizando que não pode ser simplesmente fragmentada ou reduzida à soma de seus componentes isolados. Essa atividade é intrinsecamente ligada à vida material e corpórea do sujeito, indicando que ela emerge das condições físicas e materiais da existência humana. No âmbito mais restrito do plano psicológico, a atividade é concebida como uma unidade de vida que é essencialmente mediada por processos de reflexão mental.

Acerca do outro elemento fundamental apresentado por Sirgado (1990) – o objeto –, Santos e Aquino (2014) trazem que cada atividade é direcionada a um “objeto” que é definido culturalmente e que eventualmente se transforma no “objetivo” da atividade. O objeto dá à atividade seu significado e direção. Isso significa que a natureza da atividade é determinada pelo que o objeto significa dentro do contexto cultural e social do indivíduo.

O objeto, também, representa a materialização da atividade intelectual do sujeito, concretizando seu projeto (Sirgado, 1990). Essa concretização permite que o sujeito se veja

refletido no objeto, e é nesse reflexo que a atividade ganha reconhecimento social e cultural. A atividade de trabalho se materializa por meio de instrumentos que são fabricados pelo homem, servindo como extensões de sua ação sobre a realidade (Santos; Aquino, 2014).

Esses instrumentos não só facilitam a transformação da natureza, mas também funcionam como veículos através dos quais o homem descobre novos conhecimentos e desenvolve suas capacidades. Assim, a atividade de trabalho não apenas produz bens materiais, mas também constitui uma fonte de enriquecimento cultural e cognitivo, promovendo o surgimento de funções e habilidades humanas (Prestes, Tunes e Nascimento (2013).

Essa atividade produtiva ou atividade de trabalho, na concepção de Vygotsky impulsiona o desenvolvimento social. De acordo com Shuare (2017), essa atividade é caracterizada primordialmente pela mediação instrumental – o terceiro elemento fundamental apresentado por Sirgado (1990). De acordo com Shuare (2017), nessa mediação instrumental, as ferramentas são utilizadas como mediadores entre o sujeito e o objeto da atividade.

Esta mediação, segundo a autora, não apenas facilita a interação, mas também influencia a natureza dessa interação, refletindo-se na produção de fenômenos psíquicos que são historicamente contingentes. Vygotsky postula que os processos psicológicos são produtos históricos e se desenvolvem dentro do contexto das relações sociais, sugerindo que a evolução do psiquismo humano é paralela à história social de sua formação. Em essência, Vygotsky propõe que a história do desenvolvimento psíquico humano é indissociável da história das estruturas sociais em que ele está imerso. (Shuare,2017). Prestes (2012) discute a formação histórico-cultural da psique e destaca uma definição particularmente perspicaz de Leontiev.

Segundo Leontiev (1972), as funções psicológicas naturais, ao longo do desenvolvimento humano, são progressivamente substituídas por funções culturais. Estas últimas emergem como resultado da assimilação de métodos e ferramentas que foram historicamente desenvolvidos para direcionar os processos psíquicos. Leontiev enfatiza, portanto, a transformação das capacidades inatas em competências sofisticadas, mediadas pela cultura e pela história.

Da mesma forma, Shuare (2017) aborda a concepção de Rubinstein. De acordo com a autora, Rubinstein postula que o homem e sua psique não apenas se manifestam na realidade, mas também são moldados por meio de sua atividade, começando com a atividade prática.

Segundo Shuare (2107), o teórico destaca que o comportamento humano não deve ser visto meramente como um conjunto de reações, mas sim como um conjunto de ações. Essas ações são fundamentadas em elementos essenciais da atividade: a ação, a operação e o ato, que

se relacionam especificamente com a finalidade, o motivo e as condições em que a atividade ocorre. Rubinstein enfatiza que uma distinção crucial entre ação e reação reside no fato de que a ação é orientada não em resposta a um estímulo, mas direcionada ao objeto de interesse (Shuare, 2017).

De acordo com Shuare (2017), Rubinstein conceitua a atividade e a consciência como dois aspectos que formam uma unidade integral e orgânica. Para a autora, o teórico argumenta que a integração entre atividade e consciência constitui a essência da formação psicológica humana, e propõe que as características psicológicas da atividade sejam o foco central de estudo da psicologia. Essa perspectiva enfatiza uma visão holística do desenvolvimento humano, em que atividade e consciência são inseparáveis e mutuamente constitutivas.

Por outro lado, ainda segundo Shuare (2017), Leontiev adota uma abordagem ligeiramente diferente ao propor que a psicologia se concentre na relação dialética entre comportamento e atividade. Para Leontiev, essa relação dialética é fundamental para entender como as interações humanas e as transformações sociais afetam e são afetadas pelo desenvolvimento psicológico. Em linhas gerais, a divergência de Leontiev com Rubinstein reside na ênfase da dinâmica entre comportamento e atividade como um processo em constante evolução, refletindo uma compreensão mais fluida e processual da psique humana.

De todo modo, em seguida, trazemos algumas informações e considerações sobre a formação docente no Brasil, destacando aspectos da história, a caracterização e as condições políticas, materiais e teóricas em que foram realizadas. Dentro da discussão, procuraremos trazer elementos constituintes dos principais desafios dos professores no âmbito de sua formação e atuação na contemporaneidade.

2. Formação Docente

Para fundamentar essa discussão, utilizaremos as obras de vários autores, como André (2010), Candau (1984), Duarte (1886, 2006), Delors (2003), Gatti (2017), Cruz, Wunsch e Neto (2021), Pochmann (2015), Romanowski (2011), Saviani (2009, 2022), Dewey (1971), Cunha (2016), Wunsch (2009), Santoni Rugiu (1998), Schön (2000), Tardif (2014), Nóvoa (2009), Imbernón (2010), Farias et al. (2014), Lima (2011) e Pimenta (2015), Rios (2014). Ressalta-se que não se pretende abordar todos os aspectos da formação e da profissão docente, mas sim sistematizar alguns dos debates existentes na literatura e refletir sobre essa questão crucial para a qualidade social da educação.

2.1 Formação docente: um breve histórico e um panorama na contemporaneidade

O desenvolvimento da formação docente ao longo da história reflete não apenas uma evolução contínua, mas também os desafios contemporâneos que moldam o cenário educacional atual.

Essa necessidade de formação de professores remonta ao século XVII, conforme indicado por Comenius, e teve seu marco inicial na criação do Seminário dos Mestres por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims (Duarte, 1986, p. 65-66).

Contudo, conforme aponta Saviani (2009) a institucionalização da formação docente ocorreu apenas no século XIX, em resposta às demandas surgidas após a Revolução Francesa, que destacaram a necessidade de instrução popular. Esse contexto levou à criação das Escolas Normais, inicialmente proposta pela convenção em 1794 e estabelecida em Paris em 1795, diferenciando-se entre Escola Normal Superior, para professores do ensino secundário, e Escola Normal Primária, para o ensino primário.

Ao longo do século XIX, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra, e Estados Unidos seguiram o exemplo, criando suas próprias Escolas Normais. No Brasil, de acordo com Saviani (2009) a preocupação com a formação de professores ganhou destaque após a independência, refletindo mudanças sociais ao longo dos últimos dois séculos e resultando em diferentes períodos na história da educação brasileira:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de

Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p.143 e 144)

Após investigar os desafios, dificuldades e buscar compreender historicamente como foram constituídos os modelos de formação de professores ao longo do tempo. Saviani (2009) argumenta que o problema da formação de professores não é exclusivo do século XIX. Antes disso, instituições como as universidades, que existem desde o século XI, e os colégios de humanidades, que se expandiram a partir do século XVII, já formavam professores. Nessa época, predominava o princípio do "aprender fazendo", característico das corporações de ofício (Santoni Rugiu, 1998).

Segundo Saviani (2009) as universidades, como corporações dedicadas às "artes liberais" ou intelectuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos a serem transmitidos. No entanto, no século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar levou à organização de sistemas nacionais de ensino, enfrentando o desafio de formar professores em grande escala. A solução encontrada foi a criação das Escolas Normais de nível médio para formar professores primários, reservando ao nível superior a formação dos professores secundários.

Nessa perspectiva, o referido autor, aponta a existência de dois modelos distintos de formação de professores: (a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: neste modelo, a preparação do professor se limita à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que ele ensinará e o (b) Modelo pedagógico-didático: em contraste com o modelo anterior, este enfatiza que a formação adequada do professor só se completa com um preparo efetivo em pedagogia e didática.

Saviani (2009) expõe que a crítica à universidade por não se interessar pela formação de professores não significa necessariamente uma omissão, mas sim uma disputa entre esses dois modelos de formação. Já que um desses modelos enfatiza que a formação de professores se resume à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da disciplina, entendendo que a formação pedagógico-didática decorre naturalmente do conhecimento organizado e pode ser adquirida na prática docente ou através de treinamento em serviço, não sendo responsabilidade primordial da universidade. Em contrapartida, o outro modelo argumenta que a formação adequada de professores só é completa com um preparo pedagógico-didático efetivo, além da

cultura geral e do conhecimento específico da área, sendo essencial que a instituição formadora assegure essa preparação de maneira deliberada e sistemática por meio de sua estrutura curricular, sem a qual não estaria verdadeiramente formando professores (Saviani, 2009).

Desta maneira, Saviani (2009), pondera que na história da formação de professores, observa-se que o primeiro modelo predominou nas universidades e outras instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores secundários, enquanto o segundo foi mais comum nas Escolas Normais, destinadas à formação de professores primários. Para compreender esse fenômeno adequadamente, é importante considerar que as universidades contemporâneas são caracterizadas por três elementos interligados - Estado, sociedade civil e autonomia da comunidade acadêmica - com pesos variáveis.

Ainda de acordo com o referido autor o modelo napoleônico, influenciado pelo Estado, tende a unificar estruturalmente as universidades sob currículos comuns, predominantemente focados nos conteúdos culturais-cognitivos para os professores do ensino secundário, sem grande preocupação com o preparo pedagógico-didático. Esse enfoque reflete uma orientação elitista, em que a escola secundária é vista como um meio de distinção de classe, destinada a transmitir conhecimentos que diferenciam a elite liberal-burguesa do restante da sociedade.

Em contrapartida, o modelo pedagógico-didático, desde Comenius, defende que qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma acessível a todos os indivíduos, sendo assim antielitista por natureza. Embora a universidade brasileira tenha sido influenciada em certa medida pelo modelo anglo-saxônico, através dos Estados Unidos, ainda prevalece o modelo napoleônico, mantendo a escola secundária como um instrumento de distinção social.

Segundo Saviani (2009), os professores universitários brasileiros frequentemente subestimam o aspecto pedagógico, um reflexo do modelo predominante que prioriza os conteúdos culturais-cognitivos. Apesar disso, influências anglo-saxônicas e a necessidade de enfrentar desigualdades significativas têm promovido uma maior sensibilidade ao aspecto educativo no Brasil, levando ao gradual reconhecimento do modelo pedagógico-didático nos currículos formativos para professores secundários. Contudo, essa inclusão legal muitas vezes se revela formalista, esvaziando o impacto real desses componentes formativos ao longo das reformas históricas, como o esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950 e a transição das disciplinas pedagógicas dos departamentos de Pedagogia para as faculdades de Educação na década de 1970.

Considerando esses pontos, percebe-se a importância crucial das Faculdades de Educação na resolução dos desafios enfrentados pelos cursos de Licenciatura, particularmente

na formação de professores do ensino fundamental e médio. No entanto, Saviani (2009) ressalta que esse problema não será completamente solucionado apenas com a participação das Faculdades de Educação nem pela simples adição de currículos pedagógico-didáticos aos cursos de bacharelado já que a formação profissional dos professores demanda objetivos e competências específicas, requerendo uma estrutura organizacional dedicada e eficazmente voltada para cumprir essa função de maneira adequada e eficiente.

Seguindo a linha de Saviani (2009), observamos que a estrutura atual da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental enfrenta um desafio significativo. A separação tradicional entre cursos de bacharelado e licenciatura, muitas vezes vista como artificial, impede a integração efetiva dos elementos das diferentes faculdades ou institutos com a Faculdade de Educação.

A instituição das Escolas Normais até a década de 1960 refletiu a predominância do modelo pedagógico-didático, integrando de maneira satisfatória os aspectos de conteúdo e forma no processo educacional. Atualmente, com a elevação da formação para o nível superior, surgem perspectivas e desafios contrastantes. Por um lado, espera-se que os futuros professores, munidos de uma base sólida em cultura geral clássica e científica obtida no ensino médio, possam desenvolver um preparo profissional mais robusto nos cursos de nível superior, incluindo uma cultura pedagógica sólida.

Ainda assim, existe o risco de que essa formação seja prejudicada pela predominância do modelo centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, relegando as exigências pedagógicas a um segundo plano. Isso poderia comprometer a capacidade desses novos professores de atender às necessidades específicas das crianças na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

De acordo com Saviani (2009) no contexto brasileiro, essa situação é agravada pela estrutura consagrada no ensino superior, em que os institutos ou faculdades específicas são responsáveis pelo domínio dos conteúdos da área a ser ensinada, enquanto o preparo pedagógico-didático é incumbido às Faculdades de Educação. Essa dualidade pode limitar a integração e a eficácia da formação docente, dificultando a preparação adequada dos professores para os desafios contemporâneos da educação inicial.

A formação de professores apresenta diversos dilemas, sendo um dos mais significativos derivados da dicotomia entre os modelos de formação docente discutidos por Saviani (2009). Este dilema se caracteriza pela complexidade de integrar adequadamente os aspectos de conteúdo de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos no processo

formativo dos educadores. A abordagem centrada nos conhecimentos que constituem os currículos escolares tende a priorizar o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, sugerindo que a formação de professores seja predominantemente organizada dentro de institutos ou faculdades específicas voltadas para cada área do conhecimento.

Deste modo, Saviani (2009) enfatiza que ao adotar o modelo pedagógico-didático como ponto de partida, a formação docente se concentra nas Faculdades de Educação, que assumem a responsabilidade pela preparação dos professores em técnicas de ensino e metodologias educativas. A escolha entre esses modelos não é simples, pois ambos os aspectos são considerados essenciais para uma formação completa e eficaz dos educadores. Integrar esses elementos de forma coesa e equilibrada torna-se crucial para garantir que os futuros professores estejam preparados não apenas com um sólido domínio de conteúdo, mas também com habilidades pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Na concepção do referido autor, o desafio reside na articulação harmoniosa entre os conteúdos culturais-cognitivos e as práticas pedagógicas, assegurando que ambos os aspectos sejam adequadamente valorizados e integrados nos currículos formativos dos cursos de licenciatura. Essa integração não apenas fortalece a formação profissional dos professores, mas também contribui para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas, preparando os educadores para atuarem de maneira eficaz e responsiva às demandas educacionais contemporâneas.

No entanto, ao analisar as tentativas de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura desde 1980, constata-se que as soluções propostas para integrar os aspectos de forma e conteúdo na formação de professores têm sido igualmente problemáticas, mantendo a complexidade da situação. Segundo Saviani (2009), o cerne desse dilema reside na dissociação entre os dois aspectos inseparáveis da função docente: a forma e o conteúdo.

Na estrutura atual das especializações universitárias, os estudantes, após experienciar, a unidade desses aspectos na educação básica, ao ingressarem no ensino superior são incentivados a se especializarem em apenas um deles. Como resultado, aqueles que entram nos cursos de Pedagogia muitas vezes desconsideram a necessidade de aprofundamento nos conteúdos específicos, enquanto os estudantes de licenciatura se concentram exclusivamente nos conteúdos, das disciplinas específicas, sem considerar suficientemente as formas pedagógicas associadas.

Em decorrência, conforme Saviani (2009), verifica-se que as Faculdades de Educação tendem a agrupar especialistas nas formas abstratas de ensino, separadas dos conteúdos

específicos, enquanto os institutos e faculdades responsáveis pelas disciplinas escolares reúnem especialistas nos conteúdos disciplinares, dissociados das formas pedagógicas que os contextualizam. Essa dissociação fundamental entre forma e conteúdo na formação docente evidencia que ambos os modelos propostos acabam por oferecer soluções que não resolvem efetivamente o dilema que eles mesmos representam. Portanto, as duas abordagens delineadas não se apresentam como alternativas viáveis para resolver o problema subjacente, mas sim como elementos integrantes da própria complexidade que se busca enfrentar.

Considerando que o dilema decorre da separação dos aspectos inseparáveis do ato de ensinar, a solução para superá-lo implica reintegrar essa indissociabilidade. Segundo Saviani (2009), a dissociação surgiu de um processo de abstração, e para restaurar a unidade entre forma e conteúdo no ensino, é crucial compreender o ato docente como um fenômeno concreto, tal como ocorre nas escolas. Uma abordagem prática e eficaz para revisar e operacionalizar os currículos escolares seria iniciar a análise pelos livros didáticos, os quais servem como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

Assim, Saviani (2009) salienta que ao reintegrar os processos didático-pedagógicos que facilitam a assimilação dos conteúdos pelos alunos, os cursos de pedagogia e licenciatura poderiam não apenas resolver o dilema apresentado, mas também abrir novas perspectivas para enfrentar os desafios contemporâneos da formação de professores. A proposta de organizar grupos de ensino interdisciplinares nas diferentes disciplinas dos currículos escolares, envolvendo docentes das Faculdades de Educação e outras unidades acadêmicas, representa um passo significativo na direção de uma formação mais integrada e eficaz para os profissionais da educação.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a formação de professores ao longo do tempo tem refletido as mudanças propostas no campo da educação. Saviani (2009) destaca a necessidade de reintegrar os aspectos indissociáveis da atividade docente, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas que impactaram significativamente o contexto educacional. A partir da década de 1990, com o advento da globalização e do neoliberalismo, houve uma crescente preocupação com o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias, como mencionado por Pochmann (2015), as quais começaram a ser incorporadas tanto nas esferas produtivas quanto nas práticas cotidianas.

Nesse contexto, as escolas foram inseridas num cenário de modernização e competitividade, impulsionadas pela demanda por profissionais qualificados para lidar com essas novas tecnologias. A implementação de computadores, televisões, rádios mais potentes e

equipamentos de projeção nas instituições escolares marcou o início de um período de intensificação das estratégias educacionais voltadas para a tecnologia. Essa mudança não apenas alterou a infraestrutura das escolas, mas também demandou uma revisão dos currículos e métodos de ensino, visando preparar os futuros professores para integrar essas inovações no processo educativo.

Diante desse contexto dinâmico e desafiador, a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura se torna ainda mais imperativa. É necessário não apenas reafirmar a importância da integração entre forma e conteúdo no ato educativo, como proposto por Saviani (2009), mas também capacitar os profissionais da educação para que possam utilizar de maneira eficaz as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas.

Assim, é possível concluir que a formação docente ao longo do tempo, sempre teve que estar atenta aos aspectos históricos (acontecimentos) da sociedade, aos sistemas de ensino e precisavam adaptar com intuito de promover mudanças no processo educacional. Segundo Romanowski (2011), isso implicava elevar o nível dos cursos de formação inicial e ampliar a formação continuada dos professores. Com a introdução das tecnologias digitais nas escolas, houve uma demanda crescente por habilidades específicas dos educadores, exigindo uma revisão profunda nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 9394/96, ficou estabelecido que para atuar na educação básica é imprescindível possuir formação em nível superior, especificamente em curso de licenciatura, garantindo uma graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. Essa medida tornou-se o requisito mínimo para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como na modalidade normal do ensino médio.

Um marco importante nesse contexto foi a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram como propósito orientar os professores em relação aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos pedagógicos a serem aplicados. Os PCN foram concebidos como diretrizes unificadas para os Ensinos Fundamental e Médio em todo o país, visando assegurar que mesmo em regiões com condições socioeconômicas desfavoráveis, todos os estudantes tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos considerados essenciais para o exercício pleno da cidadania (MEC, 1997).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), que determinou a obrigatoriedade da formação em nível superior para atuação na educação básica, surgiram diversas políticas e iniciativas destinadas a fortalecer a formação e

valorização dos professores. O artigo 62 da LDBEN estipula que é necessário possuir uma "licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" para o exercício da docência nos níveis iniciais da educação básica (Brasil, 1996).

Paralelamente, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se configuraram como referências para os conteúdos e métodos educacionais no Ensino Fundamental e Médio, visando assegurar um padrão de ensino mínimo em todo o território nacional, independentemente das disparidades regionais (MEC, 1997).

A Jomtiem Declaration (1990) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, presidido por Jacques Delors, foram documentos de importância global que influenciaram as políticas educacionais, enfatizando a necessidade de adaptação às exigências da globalização e da sociedade da informação. O relatório destacou os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, reforçando a importância de uma educação integral e contextualizada (Delors, 2003).

Os Planos Decenais de Educação, como o Plano Decenal de Educação Para Todos no Brasil (1993-2003), e iniciativas da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) também tiveram papel crucial na modernização e expansão do sistema educacional, buscando promover o desenvolvimento e a competitividade na região (Pochmann, 2015).

Mais recentemente, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) reforçou metas específicas para a formação e valorização dos professores, estabelecendo que todos os docentes da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior na área em que atuam até 2024, além de promover a qualificação contínua por meio de programas de formação continuada (Brasil, 2014).

Cruz, Wunsch e Neto (2021), ponderam que as políticas educacionais no Brasil têm evoluído com o objetivo de garantir não apenas o acesso universal à educação, mas também a qualidade e a valorização dos profissionais da educação, essenciais para o desenvolvimento humano e social do país.

Para os referidos autores tanto nas práticas formativas, de forma continuada, quanto nas aplicadas no início da carreira, é fundamental que reflexão e ação estejam interligadas, pois são partes essenciais de um processo educacional integrado.

Conforme salientado por Wunsch (2009), é crucial que as experiências sejam genuínas e educativas, evitando que algumas delas possam interromper ou distorcer o desenvolvimento para novas experiências futuras. A continuidade das experiências educativas é essencial, pois

cada nova vivência se fundamenta no que foi aprendido anteriormente, influenciando diretamente as experiências subsequentes (Dewey, 1971 apud Cunha, 2016).

Tal pensamento, sublinha a importância de cada prática educativa não ser apenas uma repetição do passado, mas sim uma construção contínua de novos conhecimentos e habilidades.

Além disso, a interação entre o meio ambiente escolar e o indivíduo desempenha um papel crucial na formação docente. Como Dewey (1971 apud Cunha, 2016) argumenta, toda experiência humana é social, envolvendo interações e comunicação entre os indivíduos. Isso implica que as práticas educativas devem considerar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também o contexto social e emocional em que ocorrem.

Nessa perspectiva, menciona-se que Schön (2000) propõe o conceito de "prático-reflexivo" para descrever como os professores enfrentam desafios complexos e instáveis em suas práticas pedagógicas. Esse conceito enfatiza a importância da reflexão na ação, em que os professores aprendem e melhoram suas práticas através da análise crítica das experiências vivenciadas. Isso não se limita à resolução de problemas imediatos, mas também à implementação de mudanças duradouras baseadas na aprendizagem contínua.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece uma série de diretrizes e metas essenciais para a formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil. Entre essas metas, destaca-se a necessidade de que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam até 2024, além de promover a qualificação contínua por meio de programas de formação continuada.

Segundo Cruz, Wunsch e Neto (2021), essas políticas visam não apenas assegurar a qualificação dos docentes, mas também fortalecer a profissão e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros. Saviani (2022) reforça que a implementação efetiva dessas metas é crucial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, destacando a importância de um preparo pedagógico-didático robusto aliado ao domínio dos conteúdos específicos. A integração dessas dimensões na formação docente é fundamental para a melhoria da qualidade da educação no país.

Corroborando com Cruz, Wunsch e Neto (2021), acredita-se que para atender às exigências do Plano Nacional de Educação (PNE), é crucial que a formação docente seja contínua e de qualidade. A formação continuada não tem como objetivo apenas corrigir deficiências na formação inicial, mas também busca aprimorar continuamente as práticas educativas, de modo a responder aos desafios sociais e educacionais emergentes (Imbernón, 2002, apud André, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2017, representa um marco significativo no cenário educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes claras para o que deve ser ensinado nas escolas de Educação Básica em todo o país. Este documento reflete a evolução histórica da formação docente e a necessidade de alinhamento das práticas pedagógicas com um currículo nacional que promova equidade e qualidade na educação.

A BNCC destaca a importância de uma formação docente robusta, que não só aborde os conteúdos específicos das disciplinas, mas também desenvolva competências pedagógicas e didáticas essenciais para a prática educativa. Segundo o documento, a formação dos professores deve estar intimamente ligada às demandas do currículo nacional, garantindo que os educadores estejam preparados para implementar as diretrizes curriculares e fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018).

Saviani (2022) argumenta que a BNCC reforça a necessidade de uma formação inicial e continuada que seja capaz de integrar conhecimentos teóricos e práticos, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. O documento estabelece que a formação docente deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a capacidade de aplicar métodos pedagógicos inovadores e inclusivos, atendendo às diversas necessidades dos alunos.

Além disso, a BNCC propõe que os cursos de formação de professores incorporem práticas reflexivas e colaborativas, estimulando os educadores a se tornarem agentes transformadores dentro das suas comunidades escolares. Isso implica em uma formação que valorize tanto o conhecimento teórico quanto a experiência prática, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria profissional (Brasil, 2018).

No contexto histórico da formação docente, a BNCC surge como uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação de qualidade e equitativa. A implementação do documento exige que as instituições de ensino superior adaptem seus currículos de licenciatura e pedagogia, garantindo que os futuros professores estejam alinhados às novas exigências e preparados para enfrentar os desafios da educação do século XXI.

Apesar das intenções promissoras da BNCC, sua implementação revela uma série de desafios que precisam ser superados para que os objetivos do documento sejam plenamente alcançados. A adaptação dos currículos das licenciaturas e cursos de pedagogia às novas diretrizes exige um esforço significativo das instituições de ensino superior, que precisam reavaliar suas abordagens pedagógicas e garantir a formação de professores capazes de lidar

com as complexidades da sala de aula contemporânea. Além disso, a formação continuada dos docentes, fundamental para manter a coerência com as diretrizes da BNCC, esbarra em obstáculos como a falta de recursos e o apoio insuficiente por parte das políticas públicas. Portanto, a plena realização das metas estabelecidas pela BNCC dependerá não apenas da adequação curricular, mas também do suporte efetivo ao desenvolvimento profissional dos educadores, garantindo que a teoria se traduza em prática de maneira coerente e sustentável.

Nesse contexto, as políticas educacionais devem priorizar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, oferecendo oportunidades de formação especializada e atualização de acordo com as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do contexto educacional brasileiro.

De acordo com Cruz, Wunsch e Neto (2021) essas iniciativas visam não apenas cumprir as metas do PNE, mas também valorizar a profissão docente e fortalecer o papel dos professores como agentes de transformação na educação brasileira. O processo de formação docente tem sido amplamente discutido por autores renomados, que destacam a importância de uma abordagem integrada e contínua para garantir a eficácia educativa. Saviani (2009) enfatiza que a formação inicial deve fornecer uma base sólida tanto nos conteúdos específicos das disciplinas quanto nas competências pedagógicas. Para ele, a formação docente deve ser um processo dialético que une teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam uma compreensão crítica das metodologias de ensino e da dinâmica escolar (Saviani, 2009). Complementarmente, Tardif (2014) argumenta que a formação inicial deve ser vista como o primeiro passo de um percurso de desenvolvimento profissional contínuo, em que o aprendizado experiencial e reflexivo desempenha um papel crucial.

A estrutura da formação inicial docente na contemporaneidade, conforme apontado por Nóvoa (2009), deve contemplar uma formação acadêmica robusta, aliada a estágios práticos supervisionados que permitam ao futuro professor vivenciar o ambiente escolar real. Nóvoa defende a importância de programas de mentoria e acompanhamento, que facilitam a transição dos recém-formados para o exercício profissional. Esses programas ajudam a consolidar a identidade profissional do docente e a garantir que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sejam efetivamente aplicados e aprimorados na prática (Nóvoa, 2009). Tardif (2014) reforça essa visão, destacando a necessidade de uma formação que promova a construção de saberes profissionais a partir da prática reflexiva e da interação com colegas mais experientes.

A formação continuada, por sua vez, é vista como um elemento essencial para a atualização e desenvolvimento contínuo dos docentes. Imbernón (2010) argumenta que a

formação continuada não deve ser apenas uma correção de lacunas da formação inicial, mas um processo contínuo que acompanhe as mudanças sociais e educacionais. Ele destaca que a formação continuada deve ser planejada de forma a promover a colaboração entre os professores, a inovação pedagógica e a adaptação às novas demandas educativas (Imbernón, 2010). Para Tardif (2014), a formação continuada deve ser um espaço de reflexão crítica e compartilhamento de práticas, permitindo aos professores atualizar seus conhecimentos e métodos de ensino de maneira contínua e significativa.

Analisando as contribuições desses autores, percebe-se um consenso sobre a necessidade de um processo formativo que se estenda ao longo de toda a carreira docente, integrando a formação inicial e continuada. A formação inicial deve proporcionar uma base teórica e prática sólida, enquanto a formação continuada deve assegurar a atualização constante e o desenvolvimento profissional dos professores. Essa abordagem integrada é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e inovadora. Assim, a formação docente deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, essencial para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Deste modo, cabe salientar que a formação continuada de professores, quando orientada pela perspectiva histórico-cultural, propicia um ambiente de aprendizagem colaborativa e reflexiva. Segundo Araujo (2016), programas de formação continuada que utilizam a metodologia de pesquisa-ação colaborativa permitem que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas e desenvolvam novas estratégias pedagógicas.

Vygotsky (1998) argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da mediação cultural e social, em que a interação com o ambiente e com outros indivíduos é crucial para a construção do conhecimento. Esse conceito é central para a formação continuada de professores, pois enfatiza a importância do contexto social e cultural na aprendizagem docente. A pesquisa-ação colaborativa, como descrito por Araujo (2016), envolve os professores em um processo contínuo de reflexão e ação, promovendo mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Esse método facilita a construção conjunta de conhecimentos, em que a teoria e a prática são constantemente interligadas (Kemmis & McTaggart, 2000).

A formação continuada, vista através da lente da perspectiva histórico-cultural, não é apenas um processo de atualização de conhecimentos, mas uma transformação profunda que envolve a reconfiguração das práticas pedagógicas a partir de uma análise crítica e colaborativa do cotidiano escolar. Araujo (2016) destaca que a pesquisa-ação colaborativa permite que os

professores identifiquem e compreendam as dinâmicas complexas de suas práticas, criando um espaço para a inovação e a adaptação às necessidades específicas de seus alunos.

A formação docente na perspectiva histórico-cultural enfatiza a importância de considerar a realidade do cotidiano escolar. Como apontado por Araujo (2016), a formação deve partir da experiência concreta dos professores, abordando as dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula. Isso inclui trabalhar com conceitos como os processos psicológicos superiores e a mediação pedagógica, que são fundamentais para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Além disso, é essencial que a formação continuada seja teórico-prática, levando em consideração o contexto específico de cada escola e comunidade. Programas de formação que seguem essa abordagem têm mostrado sucesso na desmistificação de preconceitos e na melhoria das práticas pedagógicas (Araujo, 2016). A formação continuada deve ser um processo dinâmico e adaptativo, que responda às necessidades emergentes dos professores e alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz.

Na contemporaneidade, a formação docente enfrenta desafios significativos devido às constantes transformações sociais e tecnológicas. Um aspecto importante a ser mencionado é a necessidade de desenvolvimento da competência digital dos professores, especialmente em tempos de transição digital. Cruz et al. (2023) destacam que a formação contínua é fundamental para que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às novas demandas tecnológicas e promovam a competência digital entre os aprendizes. Esse processo para os autores é vital para garantir que os alunos se tornem aptos a operar e interagir em um ambiente cada vez mais digitalizado.

Além disso, o contexto de ensino no meio rural apresenta desafios específicos que devem ser abordados na formação de professores. Benigno e Vasconcelos (2023) exploram a docência em turmas multisseriadas na educação infantil do campo, ressaltando a necessidade de adaptar a formação docente às particularidades culturais e sociais desses contextos. Deste modo, a adaptação é pelos referidos autores como essencial para promover uma educação equitativa e de qualidade, respeitando as diversidades locais e culturais.

Outro ponto relevante na discussão sobre formação docente é a preparação inicial de professores para disciplinas específicas, como a matemática. Jesus e Santos (2023) apontam que a formação inicial de professores de matemática deve focar no desenvolvimento de competências que permitam uma integração efetiva entre teoria e prática. A pesquisa sugere que o fortalecimento de programas de formação, que incentivem a prática reflexiva e o

desenvolvimento contínuo, é essencial para melhorar a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos.

Por fim, Lopes e Kapoor (2023) trazem uma perspectiva inovadora ao discutir como a experiência espacial é incorporada na vida de bebês e crianças na educação infantil. Eles sugerem que a formação de educadores deve considerar esses aspectos espaciais para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e holístico. Esta abordagem enfatiza a importância de uma formação que não só aborda o conteúdo pedagógico, mas também as condições emocionais e ambientais que afetam o desenvolvimento infantil.

As discussões, no geral, têm apontado para a necessidade de uma formação docente diversificada, que considere tanto as competências técnicas quanto os contextos culturais e emocionais dos alunos. Em um cenário educacional em constante evolução, a capacidade de adaptação e a formação continuada emergem como elementos centrais para o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante do exposto, consideramos que compreender o histórico da formação docente é crucial para analisar as contribuições da didática, especialmente sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural. A forma como o processo de formação docente foi constituído ao longo do tempo molda profundamente as práticas pedagógicas e teorias educacionais. Cada período histórico apresenta desafios, demandas sociais e concepções educacionais específicas que influenciam a formação dos professores e suas práticas em sala de aula.

Além disso, o conhecimento histórico fornece uma base crítica para avaliar as práticas educacionais atuais, questionando os processos de ensino e aprendizagem e garantindo que a formação inicial dos professores seja atualizada e relevante para os desafios contemporâneos da educação.

3. DIDÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SEUS FUNDAMENTOS

A Didática pode ser entendida sob duas perspectivas principais: como componente curricular e como competências pedagógicas essenciais na construção de processo de ensino e aprendizagem.

Como componente curricular, a Didática é essencial para a formação de professores, pois proporciona os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para a prática pedagógica.

A didática, enquanto disciplina e campo de estudos, tem passado por diversas fases históricas que refletem crises e transformações significativas em seu percurso. Revisitar essa trajetória permite compreender melhor o objeto de estudo da didática e a delimitação de seu campo, além de questionar como o papel e o significado atribuídos a ela no passado afetam seus problemas atuais, especialmente no que diz respeito à autonomia do seu campo e ao relacionamento com áreas afins (Libâneo, 2008).

O termo "didática" é conhecido desde a Grécia antiga, onde indicava algo relacionado ao ensino, como na expressão "poesia didática". Antes de ser sistematizada, a prática didática era intuitiva e baseada na experiência, como evidenciado nos métodos de Sócrates e nos procedimentos medievais de *lectio* e *disputatio* (Libâneo, 2008).

Embora não seja o foco principal deste trabalho, é importante destacar que a didática surgiu na transição do século XVII, quando a burguesia estava em ascensão. Apesar de controlar a produção e impulsionar o avanço produtivo, a burguesia ainda não tinha poder político completo. As monarquias absolutistas, que anteriormente beneficiaram a burguesia, começaram a ser vistas como obstáculos ao progresso. Mesmo com o apoio da burguesia na criação dos Estados Nacionais, eles não conseguiram uma participação decisiva no controle da política econômica (Albuquerque, 2002).

É importante situar que, conforme descrito por Ferrari (2008) e Libâneo (2013), Jan Amos Komensky, conhecido pelo seu nome latinizado Comenius, foi um filósofo e teólogo protestante originário de Nivnice, Morávia, território então sob o domínio dos Habsburgos, atualmente parte da República Tcheca. Segundo Ferrari (2008) e Puentes (2017), Comenius é frequentemente reconhecido como o precursor da Didática Moderna. Ele se opôs vigorosamente ao sistema educacional medieval, advogando pela educação universal sob o

lema “tudo para todos”. Uma de suas contribuições mais notáveis à educação foi a incorporação dos mais avançados recursos tecnológicos disponíveis em sua época.

Ferrari (2008) descreve como Comenius, influenciado pelas adversidades enfrentadas durante a Guerra dos 30 Anos e seu subsequente exílio na Polônia, foi motivado a produzir obras que desafiavam a ordem estabelecida e propunham reformas educacionais e filosóficas profundas. Essas ideias ganharam a atenção de intelectuais ingleses, levando a convites para Comenius participar de projetos educacionais na Inglaterra. Contudo, tais iniciativas foram abruptamente interrompidas pelo início da Guerra Civil Inglesa em 1642.

Posteriormente, o autor apresenta que Comenius foi solicitado por governos da Suécia e da Hungria para conduzir reformas educacionais, mas tais esforços não prosperaram, em parte devido ao insucesso de sua proposta de “pansofia”. Após esses contratemplos, ele retornou à Polônia. Seus livros didáticos ilustrados, que facilitavam o aprendizado de línguas e ciências, haviam se estabelecido como inovações bem-sucedidas no panorama educacional europeu (Ferrari, 2008).

Diante dessa exposição, recorreremos a Puentes (2017), o qual comenta que Comenius oferece uma das primeiras e mais significativas definições de Didática, ressaltando a importância essencial dos métodos na organização do processo educativo. De acordo com o autor, Comenius argumenta que a eficiência, a celeridade, a profundidade e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem são diretamente afetados pela forma como o ensino é estruturado. Como temos visto, o desenvolvimento formal da Didática como disciplina é amplamente creditado a Comenius.

Em sua obra, estabeleceram-se as bases para o ensino moderno (Puentes, 2017). De acordo com Puentes (2017), Comenius propôs uma educação universal que respeitasse o desenvolvimento natural do indivíduo, ideia que transformou a visão de ensino da época e influenciou gerações subsequentes de teóricos educacionais. Além dele, outros pensadores como Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi contribuíram significativamente para a evolução da Didática, cada um trazendo perspectivas diferentes sobre como a educação deveria ser conduzida para promover o desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo do estudante.

Segundo Nogueira (2003), Comenius foi pioneiro na transformação do cenário educacional de sua época, advogando por uma “escola para todos” e uma pedagogia voltada aos trabalhadores, em um contexto no qual a educação formal era um privilégio restrito ao clero e à nobreza. De acordo com a autora, Comenius propôs conceitos pedagógicos inovadores para

seu tempo, exercendo uma influência significativa sobre a prática docente e desafiando as perspectivas conservadoras predominantes entre a nobreza e o clero. Dedicou-se ao desenvolvimento de métodos de ensino mais ágeis e eficazes, fundamentados na observação e na experiência sensorial (Nogueira, 2003).

A autora complementa que Comenius estava empenhado em garantir que todos tivessem acesso aos benefícios do conhecimento. Aspirava criar um método universal de ensino, denominado "Método do Desenvolvimento Natural" (Nogueira, 2003, p. 38). Este método, segundo a autora, concebido como uma arte de ensinar tudo a todos, pretendia ser aplicável ao ensino de qualquer matéria a qualquer pessoa, em qualquer nível educacional, com especial ênfase na alfabetização e no ensino da língua materna, em contraste com a predominância do latim na época. Por outro lado, a autora pondera que não existem registros detalhados sobre a formulação exata desse método.

Nesse sentido, salienta-se que no século XVII, a didática emergiu como um campo de estudos autônomo, impulsionada por uma crise educacional e marcada pelo trabalho revolucionário de Comênio. Em sua obra *Didática Magna*, estabeleceu a didática como a "arte de ensinar tudo a todos", buscando um método eficaz e agradável para a instrução popular, crucial para a Reforma Protestante (Comênio, 1966).

No século XVII, Comenius escreveu a "*Didática Magna*", uma obra que refletia duas características principais de seu pensamento: uma intensa preocupação com a reforma da fé cristã e a influência da modernidade, evidenciada pela ênfase na realidade concreta do mundo, especialmente na natureza e nas Ciências Naturais modernas (Albuquerque, 2002).

A principal meta da "*Didática Magna*" era ensinar tudo a todos de maneira eficiente e agradável, economizando tempo e esforço, fundamentada em uma visão escatológica que via o fim do mundo como iminente, o que tornava essencial a verdadeira conversão de todos os homens para a volta de Jesus no Juízo Final. Para Comenius, a didática, baseada em uma profunda piedade, também servia para consolidar o projeto da burguesia emergente, que valorizava a racionalidade, eficiência e métodos seguros para alcançar suas metas (Albuquerque, 2002).

Segundo Albuquerque (2002), no século XVIII, a burguesia abandonou a fundamentação teológica da "*Didática Magna*" e apropriou-se de seus métodos didático-metodológicos para alcançar seus próprios objetivos. Durante esse período, em que a burguesia se afirmava como uma classe revolucionária, Rousseau ofereceu uma crítica radical à didática de Comenius e à sua adaptação pela ideologia burguesa. Sua crítica abordava as relações sociais

e culturais, propondo uma educação individual que superasse essas relações corrompidas e recuperasse a verdadeira natureza do homem, que ele considerava boa.

Já Rousseau (1995), argumentava que a educação deve prover tudo o que falta ao nascimento e é necessário na vida adulta, sem ultrapassar ou antecipar o desenvolvimento natural do ser humano. Observe que ele diferencia três tipos de educação: (1) a da natureza, que se refere ao desenvolvimento interno dos órgãos e faculdades; (2) a dos homens, que é o uso ensinado desse desenvolvimento; e (3) a das coisas, que é a experiência pessoal com os objetos ao redor. De acordo com Albuquerque (2002) por meio desses, Rousseau estabeleceu princípios didáticos que incluem respeitar o desenvolvimento natural dos indivíduos, minimizar a interferência das influências externas e criar situações em que os alunos possam descobrir por conta própria.

Rousseau, no século XVIII, trouxe uma nova revolução didática ao destacar a natureza da criança e propor um método natural de ensino, livre de pressa e livros, influenciando educadores como Pestalozzi que incorporaram dimensões sociais à problemática educacional (Rousseau, 1762; Pestalozzi, 1801). Na primeira metade do século XIX, Herbart buscou criar uma pedagogia científica, enfatizando a "educação pela instrução" e desenvolvendo o método dos passos formais (Herbart, 1806).

Albuquerque (2002) pondera que no século XIX, o modo de produção capitalista alcançou sua forma avançada, caracterizada por grandes empresas fabris. A burguesia enfrentou o desafio de se instalar nos aparelhos do Estado e governar uma sociedade industrial complexa. As pedagogias de Comenius e Rousseau já não correspondiam às demandas da época. A pedagogia de Comenius estava associada a uma era em que a produção manufatureira predominava, e que já havia sido superada. Por sua vez, a pedagogia de Rousseau estava ligada a um período revolucionário, igualmente ultrapassado.

Nesse sentido, cabe salientar que nesse mesmo período didática oscilou entre duas abordagens: uma metodológica, centrada no processo de ensino, e outra focada no desenvolvimento interno do educando. Essa dualidade se manteve ao longo do tempo, influenciando os debates entre diferentes paradigmas educacionais (Ariès, 1978; Charlot, 1997)

Naquele momento histórico, a burguesia necessitava de uma pedagogia científica que fundamentasse uma “escola eficiente”. Era imperativo instrumentalizar-se culturalmente, preparar a elite para o avanço científico, formar seus quadros, cidadãos, e disseminar sua visão de mundo entre as camadas populares (Albuquerque, 2002, p. 41).

Ainda de acordo com a referida autora, é nesse contexto que emergem as ideias de Herbart, que propõe que a Pedagogia, enquanto ciência, deve fundamentar-se na ética e na psicologia. Ele concebe que, no início da existência, o espírito é desprovido de faculdades e formado pelas "representações" das percepções e ideias externas. A vida psíquica é essencialmente o jogo dessas representações, em que as experiências passadas servem de base para novas aquisições, formando as "massas aperceptivas". A "apercepção" é, portanto, a assimilação de novos conhecimentos com base nos antigos. Herbart acredita que a educação se realiza pela instrução, permitindo alcançar fins necessários, como a moralidade, e fins contingentes, que exigem a preparação do estudante pelo desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, com a saúde corporal e espiritual sendo fundamental.

Albuquerque (2002) também pondera que para promover a formação moral e intelectual, Herbart enfatizava a importância de despertar o "interesse múltiplo" do estudante, ampliando seu horizonte mental com o máximo de ideias e sugestões possíveis. Nessa perspectiva o ensino deve seguir etapas específicas: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Ghiraldelli (1986) afirma que a metodologia que seguia as etapas mencionadas anteriormente se espalhou pelo mundo e se integrou naturalmente nas redes públicas de ensino que se expandiram a partir do século XIX. No entanto, essa expansão ocorreu dentro de uma realidade pseudodemocrática, pois excluía os interesses das camadas populares. No final do século, os filhos dos trabalhadores, que recebiam uma educação mínima nas escolas que utilizavam a metodologia de Herbart, começaram a ameaçar a burguesia dominante ao aspirarem ao ensino secundário e às universidades. A democracia parlamentar instaurada pela burguesia parecia incapaz de manter a educação em "doses homeopáticas", conforme aconselhado por Adam Smith, o que preocupava os setores mais conservadores da burguesia.

Nesse contexto, surgiu o movimento da Escola Nova, com destaque para John Dewey, que criticava a escola tradicional por ser ineficiente, não científica e medieval. Dewey argumentava que a escola estava em decadência e que a salvação da humanidade dependia da construção de um "novo homem" por meio de uma nova escola. Ele sugeria que o proletariado deveria deixar a revolução e as "ideias utópicas" para outro momento, pois a revolução não teria sentido sem a educação. A teoria de Dewey, na verdade, não abordava a questão da revolução ou da luta de classes (Albuquerque, 2002).

A Escola Nova, com uma postura reacionária, buscava eliminar o método herbartiano e combatia intensamente uma Didática que, apesar de suas limitações elitistas, tinha apresentado

bons resultados. A burguesia, que havia promovido essa pedagogia enquanto classe dominante, apoiou esses ataques. Na proposta de Dewey, a Escola Nova tentava ser científica, adotando um procedimento laboratorial que envolvia atividade, problema, dados, hipóteses e experimentação, aplicando o método de pesquisa como método didático. Isso, segundo Ghiraldelli (1986), desestruturou todo o trabalho em sala de aula.

De acordo com Saviani (1985), o movimento escolanovista passou a supervalorizar as capacidades do estudante, adotando uma metodologia que dava voz a todos e distanciava os resultados de aprendizagem em um segundo plano. Ghiraldelli (1986) observa que o movimento Escolanovista, ao introduzir a ideia de participação democrática na sala de aula, não se preocupava com a existência ou não de democracia fora dos muros escolares. No entanto, Dewey acreditava que a formação democrática adquirida na escola seria levada à sociedade pelos cidadãos que ela formava, ao assumirem seus papéis futuros. Essa visão pressupunha uma sociedade em desenvolvimento contínuo, baseada no progresso das ciências experimentais, sem considerar as contradições e lutas de classe existentes. Corroborando com Albuquerque (2002) todo esse contexto parece ter influenciado a evolução do sistema educacional brasileiro.

Há indícios de que no final do século XIX e início do século XX, a Escola Nova, influenciada pelo pragmatismo de Dewey e o funcionalismo de James, enfatizou a atividade e o interesse da criança no processo educativo. Este movimento, com suas diversas vertentes, promoveu a participação ativa dos alunos e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades individuais e sociais (Dewey, 1938; James, 1890).

Adolphe Ferrière, um dos líderes do movimento, defendeu uma "atividade espontânea, pessoal e produtiva" na educação, destacando a necessidade de validar os princípios teóricos na prática (Ferrière, 1932). Essa abordagem se opôs ao formalismo de Herbart, buscando um equilíbrio entre a teoria e a prática pedagógica.

No final do século XX, a didática se viu impregnada por diversas influências teóricas, oscilando entre abordagens psicológicas e sociológicas. As novas correntes, influenciadas por teorias sociais, reforçam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na didática, sem perder seu compromisso com a prática do ensino (Kuhn, 1962).

Nesse sentido, Latapi (1990), pontua que a didática, hoje, deve conviver com essa dupla feição, teórica e prática. A experimentação didática contemporânea busca ampliar seu campo e absorver novas modalidades de pesquisa, adaptando-se às complexidades dos processos educativos.

De acordo com Mattos (1984) a trajetória histórica da didática, desde o século XVII até os dias atuais, demonstra a evolução de seu objeto de estudo e a contínua busca por uma identidade autônoma e interdisciplinar. A didática deve continuar a desenvolver-se teoricamente e experimentalmente, visando uma prática educativa eficaz e reflexiva, capaz de responder aos desafios do ensino contemporâneo.

Toda essa contextualização nos permite pontuar, ainda que de um modo bem generalista, conforme pondera Verde (2019, p. 52) a história da Didática está intrinsecamente associada ao surgimento do ensino, ou seja, desde o momento em que alguém se propôs, “pela primeira vez” de forma institucional, “a ensinar a outrem alguma coisa”. Por outro lado, Libâneo (2013) argumenta que o termo “didática” emerge quando adultos começam a intervir deliberada e planejadamente na aprendizagem de crianças e jovens, diferenciando-se das intervenções anteriores que eram mais espontâneas.

Já Puentes (2023) complementa que a Didática emerge como um esforço para sistematizar o ensino, oferecendo estruturas e métodos que facilitam a transmissão de conhecimento de maneira eficiente e eficaz. Desde Comenius, considerado o pai da Didática moderna com sua obra seminal “Didactica Magna” no século XVII, até os dias atuais, a Didática evoluiu de simples instruções para uma complexa disciplina que abrange teorias de aprendizagem, desenvolvimento curricular e estratégias pedagógicas inovadoras (Puentes, 2023).

Diante das considerações, cabe-nos salientar que a concepção de Didática não se limitou à prática e às ideias de Comenius. Ao longo dos séculos, de acordo com Verde (2019), as práticas de ensino foram tomando contornos distintos que dialogavam com o contexto social, cultural e político de cada época. Essas realidades interferiam direta e indiretamente nos rumos da educação, forjando metodologias, currículos, espaços e, até mesmo, influenciando no perfil docente de cada profissional.

Nesse sentido, ressaltamos que as perspectivas em Didática têm se modificado e vem se reformulando e se ampliando ao longo do tempo. Por isso, tomaremos um espaço significativo nessa seção para a discussão acerca das diferentes concepções de Didática sistematizada nos trabalhos de diversos autores e presentes em diversos contextos.² A gênese da Didática: Fundamentos e sua Importância na Atividade Docente.

Para Farias et al. (2014), a Didática é entendida como uma área de estudo da Pedagogia que tem como objeto central o ensino em situação. Este é compreendido como uma prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros, envolvendo a problematização,

entendimento e sistematização de questões relacionadas à docência. Este enfoque integra objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino, além de promover uma reflexão sobre a identidade profissional do professor, a dimensão ética do seu trabalho e os conhecimentos necessários para a prática educativa.

Segundo Lima (2011), a Didática tem como objetivo promover a reflexão sobre a docência, partindo e retornando à prática, buscando desenvolver um trabalho que alie conhecimento científico e pedagógico. Lima destaca que a Didática não é uma área abstrata que simplesmente estabelece uma teoria para guiar a prática. Pelo contrário, é uma ciência que inicia suas reflexões a partir da observação da prática, estabelecendo um processo contínuo de prática-teoria-prática. Esta abordagem evidencia a importância da Didática não apenas como teoria, mas como uma prática que impacta diretamente o trabalho do professor.

Rios (2014) complementa esta visão ao detalhar que existem diferentes tipos de Didática. Ela pode ser entendida tanto como um ramo do conhecimento – uma ciência com um objeto próprio – quanto como uma disciplina que integra a grade curricular dos cursos de formação de professores. Esta distinção ressalta a importância de reconhecer a Didática tanto em sua dimensão teórica quanto prática.

A Didática, portanto, é vista como um campo da Pedagogia que fundamenta os processos de ensino e aprendizagem, focando no ensino como ação e relação entre sujeitos em contextos específicos. Como componente curricular nos cursos de formação de professores, a Didática envolve pesquisa e sistematização de conhecimentos que visam a formação docente. Este componente é frequentemente dividido entre Didática Geral e Didáticas Específicas, com ênfase na primeira. A formação teórica e prática proporcionada ao aluno durante o curso busca criar respostas novas e reflexivas sobre a natureza do ensino, seus problemas, causas, consequências, possibilidades e limites na construção do humano (Pimenta, 2015).

Pimenta (2015) argumenta que, no contexto do ensino nas licenciaturas, a Didática deve ser compreendida de modo a explicar as análises e possibilitar ações que resultem na formação de alunos prontos para inserirem-se criticamente na sociedade, visando a denúncia da desumanização e a transformação social. Portanto, a Didática é fundamental não apenas para a formação técnica dos professores, mas também para seu desenvolvimento ético e crítico.

Em suma, a Didática é uma ciência essencial para a prática pedagógica, servindo como um ponto de intersecção entre teoria e prática, e promovendo uma abordagem reflexiva e crítica do ensino. As contribuições de Farias et al. (2014), Lima (2011) e Pimenta (2015) são cruciais para entender como a Didática pode ser aplicada de forma eficaz na formação de professores,

garantindo uma educação de qualidade que visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral dos educandos.

Para Gatti (2017), a relação entre a didática e sua dimensão na formação docente é um tema que suscita intensas e variadas discussões, envolvendo diversos interlocutores. Uma das questões centrais desse debate é se a Didática realmente desempenha um papel significativo na formação dos docentes. Embora essa pergunta possa parecer óbvia, ela é frequentemente levantada em diferentes áreas do conhecimento em relação à formação de professores.

Segundo a referida autora ao longo dos anos, a disciplina de Didática foi retirada do currículo de muitas licenciaturas e, em alguns casos, sequer foi incluída. Tal evidência é um tanto preocupante, merecendo reflexão e ação. "A nova resolução do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nas licenciaturas reintroduz a Didática como um dos componentes da Base Nacional Comum proposta, o que repõe seu valor intrínseco para os projetos formativos de docentes" (Gatti, 2017, p. 25). Desde os anos 1980, a disciplina de Didática tem passado por revisão, com o objetivo de superar o tecnicismo vigente nas décadas anteriores, em um movimento que se denominou "A didática em questão" (Candau, 1984).

Em síntese, conforme mencionado por Libâneo (2013) a Didática, enquanto componente curricular que investiga os processos de ensino e aprendizagem, oferece subsídios teóricos e práticos para que os docentes possam planejar, executar e avaliar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz e coerente com os objetivos educacionais.

De acordo com Pimenta et al. (2013), a Didática é componente curricular dos cursos de licenciatura que mantém sua relevância independentemente do tempo histórico ou das circunstâncias, inserindo-se em um campo prático-teórico e orientando os processos de ensino. Os autores afirmam que "a didática pode ser vista como a ciência do ensino, a arte de ensinar, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou até mesmo uma tecnologia para fornecer suporte metodológico às disciplinas curriculares" (Pimenta et al., 2013, p. 144).

Já Nogueira (2003, p. 93), por sua vez, define a didática como a "síntese, sistematização, organização do trabalho docente". A autora enfatiza que

[...] a maneira como o professor sintetiza, sistematiza, organiza o conteúdo de sua prática docente depende de uma tomada de decisão que, por sua vez, dependerá da fundamentação que o professor tenha sobre o seu trabalho e suas relações com o ser humano e com o mundo em que vive (Nogueira, 2003, p. 94).

Este processo decisório e as ações resultantes formam o que se entende por campo da Didática. De modo geral, essa concepção destaca a Didática não apenas como uma prática de ensino, mas como um campo reflexivo e crítico que exige do educador uma compreensão profunda de sua função social, sua filosofia de ensino e as implicações éticas de suas práticas pedagógicas. Portanto, a Didática é vista como um domínio dinâmico e adaptativo, que responde às necessidades educacionais em constante mudança e aos desafios emergentes na relação ensino-aprendizagem (Nogueira, 2003).

Candau (1985) destaca que todo processo de formação de educadores – tanto especialistas quanto professores – deve incluir necessariamente componentes curriculares voltados para o tratamento sistemático do "que fazer" educativo, ou seja, da prática pedagógica. Dentro desses componentes, a Didática ocupa um lugar de destaque (Candau, 1985, p. 12). Para o referido autor o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino e aprendizagem. Qualquer proposta didática, seja de forma implícita ou explícita, reflete uma concepção específica sobre como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer.

De acordo com Moysés (1994) promove uma reflexão sobre essa temática ao questionar: saber ensinar... a quem? O quê? Como? Essas são algumas das questões que surgem quando nos deparamos com esse tema. Além disso, há muitas outras, pois não é simples definir o que significa esse saber (Moysés, 1994, p. 13).

Desta maneira, ponderamos que a didática viabiliza a concretização do trabalho docente, sendo que essa concretização não se limita apenas ao aspecto pedagógico. A prática escolar envolve a realização das condições que garantem o desempenho do trabalho docente. Essas condições não se restringem ao "pedagógico", uma vez que a escola desempenha funções determinadas pela sociedade concreta, que é composta por classes sociais com interesses antagônicos. Portanto, a prática escolar está condicionada por fatores sociopolíticos que moldam diferentes concepções de homem e de sociedade, e, conseqüentemente, diversos pressupostos sobre o papel da escola, a aprendizagem, as relações professor-aluno, e as técnicas pedagógicas (Libâneo, 2008, p. 19).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a Didática é reconhecida como uma das áreas cruciais da Pedagogia, dado que ela se dedica à investigação dos fundamentos, das condições e das práticas efetivas que possibilitam a realização da educação por meio do ensino. A Didática é entendida como uma ação que se encontra historicamente contextualizada, evoluindo progressivamente para se estabelecer como uma teoria do ensino. Esta teoria não visa estabelecer regras ou métodos universalmente válidos, aplicáveis a qualquer contexto temporal

ou geográfico. Ao contrário, seu objetivo é expandir a compreensão sobre as exigências complexas inerentes à atividade de ensinar, fundamentando-se nos conhecimentos acumulados e nas reflexões críticas sobre esta prática (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Todavia, mesmo diante dessas visões sobre didática, destacamos que Candau (2014) esclarece que a Didática é um campo que engloba múltiplos conceitos, os quais emergem de diferentes perspectivas ou abordagens educacionais. Esses conceitos variam significativamente, refletindo a diversidade de visões sobre o ensino e a aprendizagem. As abordagens identificadas pela autora incluem: a compreensão Etimológica; o Senso Comum; a abordagem Tradicional; a concepção Humanista; a abordagem Tecnicista; a explicação Sociopolítica; e, ainda, abordagem Multidimensional ou Didática Fundamental. A seguir, serão apresentadas algumas dessas abordagens detalhadamente, reforçando a concepção que é defendida neste trabalho. Essa exploração permite um aprofundamento na compreensão dos diferentes paradigmas que moldam a prática e a teoria didática, demonstrando como cada abordagem contribui para o entendimento e a implementação da educação em contextos variados (Candau, 2014).

O primeiro sentido é o etimológico. Nesta abordagem, a didática, enquanto campo de estudo, ocupa um lugar central na educação, servindo como a espinha dorsal de métodos e práticas de ensino em todo o mundo. ainda, a Didática busca explicações em suas raízes, as quais estão fincadas profundamente na história da educação, originou-se da necessidade de sistematizar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (Candau, 2014).

Segundo Verde (2019), a palavra “Didática” vem do grego “didaktikos”, que significa “adequado para ensinar”, sugerindo desde cedo a sua finalidade fundamental, orientar e otimizar a Educação.

Na abordagem Tradicional, conforme descrito por Verde (2019), a didática é percebida como uma doutrina de instrução, compreendida como um conjunto de normas prescritivas que enfatizam o método e as regras, focando no intelecto e no conteúdo de natureza dogmática. Nesta perspectiva, o método expositivo é predominante, posicionando o professor como o eixo central do processo de aprendizagem. A metodologia de ensino adotada, segundo a autor, é caracterizada por seu formalismo, em que o professor atribui um valor dogmático aos conteúdos educativos, tratando o aluno como uma entidade passiva, desprovida de autonomia e sem levar em consideração seus conhecimentos e experiências prévias.

Assim, para manter a ordem e a atenção em sala de aula, Verde (2019) aponta que é comum a utilização de uma disciplina rígida, que historicamente poderia incluir até mesmo o uso de punições físicas. Esta abordagem tradicional limita a interação dialógica e a construção

colaborativa do conhecimento, restringindo significativamente o desenvolvimento crítico e autônomo do aluno.

Na concepção Humanista, a Didática é caracterizada por uma pretensa neutralidade científica e uma fundamentação psicológica, conforme descrito por Verde (2019). Esta abordagem, segundo o autor, promove métodos de ensino como “aprender fazendo” e “aprender a aprender”, porém, tende a desconsiderar as influências do contexto político-social no processo educativo. A principal característica desta didática, de acordo com o autor, é a centralidade conferida ao aluno, que é visto como um indivíduo dotado de capacidades próprias, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser plenamente respeitados.

Veiga (2015) destaca que, dentro dessa perspectiva, o conteúdo didático é fortemente influenciado pela necessidade de motivar os alunos a aprender, considerando suas diferenças individuais e interesses específicos. Assim, a metodologia empregada deve ser flexível, buscando responder de forma eficaz a essas características e necessidades dos alunos. Esta abordagem humanista, segundo a autora, enfatiza a importância de um ambiente de aprendizagem que valorize e apoie o desenvolvimento pessoal e autônomo dos estudantes, promovendo um processo educativo que seja tanto personalizado quanto centrado no aluno.

Na abordagem Tecnicista, a Didática é orientada predominantemente pelas variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, com um enfoque deliberado na exclusão das considerações do contexto político-social. Esta perspectiva busca estabelecer uma metodologia alternativa que não seja baseada em princípios psicológicos, mas sim nos elementos da “tecnologia educacional” (Verde, 2019). Segundo o autor, a principal preocupação desta abordagem é a eficácia e a eficiência do processo educativo.

Conforme detalhado Verde (2019), a ação didática tecnicista é marcada por um rigoroso planejamento didático, que envolve a formulação clara e específica de objetivos de ensino. Além disso, há uma ênfase substancial na elaboração de materiais instrucionais e na organização do ensino, visando otimizar a eficiência técnica das atividades educativas. A avaliação da aprendizagem, dentro desta abordagem, também é tratada com uma abordagem objetiva, procurando medir resultados de maneira quantitativa e sistemática.

Nesse sentido, a partir da percepção de Verde (2019), percebemos que essa abordagem tecnicista, portanto, caracteriza-se por uma visão mecanicista e instrumental da educação, na qual o processo de ensino é comparado a um sistema técnico que deve ser gerenciado para maximizar o rendimento e minimizar as ineficiências, sem necessariamente considerar as dimensões humanas ou sociais do ensino e da aprendizagem.

A abordagem Multidimensional ou Didática Fundamental reconhece a complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, posicionando no núcleo de sua análise a interação entre as dimensões técnica, humana, política, ética e estética. Segundo Candau (2014), essa abordagem reconhece que o processo educativo não pode ser entendido apenas por um único aspecto. Por exemplo, ao ensinar uma matéria, não se trata apenas de transmitir conhecimentos (dimensão técnica), mas também de considerar os interesses e emoções dos alunos (dimensão humana), promover valores éticos, como respeito e justiça (dimensão ética), fomentar a criatividade e a apreciação do belo (dimensão estética), e entender o impacto das políticas educacionais (dimensão política). Essa visão global ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo.

O outro aspecto se relaciona à análise contextualizada da prática pedagógica. De acordo com a autora, essa análise acontece com a investigação das práticas educativas concretas, situando-as em seus contextos específicos, o que permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais em diferentes ambientes. Experimentação e proposição: Encoraja a experimentação pedagógica e a análise crítica das práticas, visando à inovação e ao aprimoramento contínuos do processo educacional (Candau, 2014).

Além disso, Candau (2014) destaca que é importante haver a explicitação dos pressupostos metodológicos, isto é, deixar claro os fundamentos das diversas metodologias empregadas na educação, fornecendo uma base para a escolha consciente de estratégias pedagógicas. E, para que isso seja possível, a autora defende a integração contínua entre teoria e prática. Em outras palavras, significa promover um diálogo constante entre os conhecimentos teóricos e sua aplicação prática, facilitando um processo de aprendizagem mais integrado e efetivo.

Por fim, outro atributo essencial da abordagem defendida por Candau (2013) é o compromisso com a transformação social. Nessa visão, a reflexão didática é orientada por um compromisso ético com a transformação social, refletindo a convicção de que a educação deve contribuir para a melhoria da sociedade (Candau, 2014).

Na perspectiva, a abordagem que valorizamos é a Didática Fundamental. Essa é uma concepção que enfatiza os processos de ensino e aprendizagem de maneira crítica e reflexiva. Essa abordagem, descrita por Candau (2014), será adotada neste trabalho. De acordo com a autora, nessa abordagem, Didática é entendida como um conjunto de saberes práticos, embasados pela teoria, que buscam estabelecer uma relação efetiva entre ensinar e aprender. Nesse contexto, tanto os professores quanto os alunos participam de forma igualitária do

processo educativo, promovendo uma dinâmica horizontal. Aqui, os conteúdos não são simplesmente transmitidos, mas são objeto de problematização e circulação no contexto da sala de aula, em que os sujeitos são ativos e co-constructores do conhecimento.

A concepção de Didática apresentada por Candau (2014), centrada em uma perspectiva crítica e reflexiva, traz à tona importantes questionamentos sobre o papel da educação na formação dos sujeitos e sua relação com a sociedade. Para a autora, a Didática Fundamental não se restringe apenas a um conjunto de técnicas e métodos de ensino, mas busca promover a autonomia dos envolvidos no processo educativo e reconhecer a complexidade das interações que ocorrem no ambiente escolar.

Dessa maneira, segundo Candau (2014), a Didática deve ser concebida como uma abordagem crítica para o desenvolvimento da prática educativa, atuando como instrumento na construção de um projeto histórico. Este projeto não é realizado exclusivamente pelo educador, mas é construído de maneira colaborativa, envolvendo o educando e outros membros de diversos setores da sociedade. A Didática, nessa perspectiva, transcende a sala de aula e se engaja em um processo mais amplo de transformação social, promovendo uma educação que é participativa e inclusiva.

Diante dessas considerações, destacamos que Candau (2013), ao enfatizar a multidimensionalidade do ensino, reforça a importância de considerar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os contextos culturais, sociais e políticos que influenciam a ação educativa. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço de construção de conhecimento que está intrinsecamente ligado à realidade mais ampla em que está inserida.

Destarte, para alcançar uma Didática que verdadeiramente promova a reflexão e a transformação, é essencial que, conforme aponta Libâneo (2013), os educadores analisem suas experiências concretas em sala de aula e busquem constantemente integrar teoria e prática. A reflexão sobre as metodologias de ensino, as relações entre escola e sociedade, a formação e a prática docente, bem como as condições de aprendizagem dos alunos, segundo o autor, são fundamentais para uma atuação mais consciente e eficaz no contexto educacional.

Retomando à proposta de Candau (2014), é possível observar que a autora fomenta uma reflexão a prática docente. Nesse caso, os professores devem manter abertos ao diálogo e ao aprimoramento constante. A Didática Fundamental, ao colocar em foco a relação entre teoria e prática, oferece uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas com as necessidades e realidades dos alunos e da comunidade escolar. Para que isso seja possível, é a autora analisa que “[...] a reflexão didática deve ser elaborada a

partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática” (Candau, 2013, p. 16).

As reflexões de Candau (2013) vão de encontro ao pensamento do educador Paulo Freire (2005) quando se trata da importância das experiências concretas como ponto de partida para uma reflexão didática do processo educativo. Freire (2005), no primeiro capítulo de seu livro “Pedagogia da Autonomia”, intitulado “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, instiga-nos a questionar por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e suas experiências sociais individuais (Freire, 2005, p. 30).

Para o educador, o conhecimento se torna significativo quando emerge das vivências sociais dos sujeitos, permitindo que a realidade dos alunos seja integrada ao contexto de aprendizagem da escola. Ele ressalta que, antes de serem alunos, os educandos são seres sociais, históricos e construtores de sua identidade cultural. Assim, a conexão entre os conteúdos curriculares e as vivências dos alunos não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove uma educação mais autêntica e relevante (Freire, 2005).

Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço em que os saberes prévios dos alunos são valorizados e incorporados ao currículo, permitindo que eles se vejam representados no processo educativo. Ao reconhecer e respeitar os conhecimentos e experiências dos educandos, os professores podem criar um ambiente mais inclusivo e estimulante, que estimula o diálogo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, a provocação de Freire (2005) nos leva a refletir sobre a necessidade de uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e que reconheça a importância das suas experiências sociais na construção do conhecimento. Ao trazer as vivências dos educandos para o centro do processo educativo, podemos promover uma educação mais significativa, empoderada e comprometida com a formação integral dos indivíduos.

Assim, levando em consideração o que tem sido discutido nos parágrafos anteriores sobre o conceito de Didática, acreditamos que seja relevante resgatar a fala de Alvite (1987) sobre as reflexões que ele já fazia em seu tempo e que são pertinentes para o conceito atual. Segundo a autora, pode-se considerar que a Didática

[...] já não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. Ela deve ser repensada em função dos objetivos mais amplos da educação, em função da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Ela já não pode entender-se como uma disciplina de pura ordem técnica, cujo objetivo seja o de rever o instrumental necessário aplicável à margem dos objetivos e estruturas do sistema educacional imperante. Ela implica numa combinação dos níveis teóricos e do

instrumento na análise e elaboração dos problemas de seu âmbito – o que supõe uma inter-relação permanente entre a indagação teórica e a prática educativa (Alvite, 1987, p. 23).

Com base nas observações de Alvite (1987) e Verde (2019), a Didática é compreendida como análise e sistematização da avaliação das práticas pedagógicas. Esta abordagem é fundamentada no conhecimento científico e na crítica da realidade, constituindo-se como um elemento inseparável da atividade docente. “Bem ou mal, consciente ou inconscientemente, ele [o professor] usa a didática, pois compõe o conjunto de atitudes e ações que o mesmo assume e realiza no desenvolvimento do seu trabalho docente” (Verde, 2019, p. 58). Este entendimento destaca a importância da Didática não apenas como uma ferramenta teórica, mas como uma prática intrínseca e essencial à profissão docente, influenciando diretamente a qualidade e eficácia do ensino.

De acordo com Libâneo (2013), a Didática tem responsabilidades específicas no contexto educacional, pois é encarregada, segundo o autor, de investigar os fundamentos, as condições e os métodos de realização da instrução e de implementação do ensino. Além disso, para Libâneo (2013), compete à Didática transformar os objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos concretos de ensino, selecionar e organizar os conteúdos curriculares, e desenvolver estratégias eficazes para o progresso do ensino e do aprendizado dos alunos. Essas funções destacam o papel vital da Didática em promover uma educação que seja tanto eficaz quanto alinhada com os objetivos mais amplos da sociedade.

Com base nas reflexões apresentadas, é possível afirmar que a Didática, enquanto disciplina, dedica-se ao estudo das dinâmicas interpessoais entre os participantes do processo educativo, bem como à organização técnico-metodológica do ensino e à aprendizagem, sem esquecer a dimensão política e intencional da educação. Libâneo (2013) destaca que a Didática é fundamentalmente o estudo de métodos de ensino eficazes para uma aprendizagem aprimorada, o que constitui o aspecto técnico. Além disso, investiga os fundamentos filosóficos do ensino, questionando “por que ensinar”, baseado em determinadas visões de homem e sociedade, e também aborda o “para quê ensinar”, focando nas metas e intenções sociopolíticas da educação. Este enfoque tridimensional sublinha a complexidade da Didática, que integra aspectos técnicos, filosóficos e políticos para formar uma abordagem educacional coesa e profundamente reflexiva (Libâneo, 2013).

Considerando a complexidade da Didática, que integra dimensões técnica, filosófica e política, é imperativo adotar uma abordagem abrangente para compreender completamente o processo educativo. A Didática não apenas fornece ferramentas necessárias para o ensino

eficaz, mas também pode promover uma reflexão crítica sobre os fundamentos e propósitos das práticas pedagógicas.

A partir da análise do desenvolvimento da Didática, observa-se que sua evolução reflete mudanças sociais, políticas e culturais significativas ao longo do tempo. Comenius e Rousseau introduziram fundamentos pedagógicos que moldaram a educação moderna, mas que, com o avanço do capitalismo e a complexidade das sociedades industriais, exigiram novas abordagens como a de Herbart e Dewey.

Deste modo, entendemos que a didática, enquanto disciplina acadêmica e prática pedagógica, é fundamental para a formação de professores. Na perspectiva histórico-cultural, a didática não é apenas um conjunto de técnicas de ensino, mas uma prática mediada culturalmente que influencia e é influenciada pelo contexto social e histórico. Esta abordagem teórica, baseada nas ideias de Vygotsky, oferece uma compreensão profunda sobre como o conhecimento é construído através da interação social e do uso de ferramentas culturais (Vygotsky, 1998).

Considerando que Vygotsky (1998) propõe que a aprendizagem é um processo mediado, em que o conhecimento é construído em um contexto social. Ele enfatiza que a mediação é realizada através de instrumentos psicológicos, como a linguagem, que são produtos de um processo histórico e cultural. Assim, a didática, vista sob essa perspectiva, deve ser entendida como uma prática que não apenas transmite conteúdos, mas também forma e transforma o modo como os sujeitos compreendem e interagem com o mundo.

Nessa perspectiva, Bagio (2020) destaca que a didática pode proporcionar uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem, ajudando os professores a desenvolverem práticas pedagógicas que promovam a mediação e a emancipação dos alunos. A autora argumenta que a noção de “bom professor” é resignificada ao longo da formação inicial docente, com a didática desempenhando um papel central na constituição desse conceito. A análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas mostra que a didática, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, contribui para a construção de um ensino que valoriza a mediação, a reflexão crítica e a colaboração.

Deste modo, a didática assume um papel essencial na formação de professores ao promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e ao incentivar a construção colaborativa do conhecimento. Os professores são vistos como mediadores que utilizam ferramentas culturais para facilitar a aprendizagem dos alunos. Essa mediação envolve não

apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a criação de condições para que os alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas.

Bagio (2020) também argumenta que a didática, quando orientada pela perspectiva histórico-cultural, contribui para a emancipação dos alunos, ajudando-os a se tornarem agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Isso é particularmente importante no contexto da formação inicial docente, em que a ressignificação da noção de “bom professor” é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo eficazes e humanizadoras. A aplicação prática da didática nesta perspectiva envolve a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a interação social e o uso de ferramentas culturais significativas.

Tais ponderações nos permite compreender que os professores são incentivados a refletir criticamente sobre suas práticas e a colaborar com seus pares na busca de soluções inovadoras para os desafios educacionais. Essa abordagem teórico-prática não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para a formação de professores mais conscientes e comprometidos com a transformação social.

Assim, a Didática, enquanto componente curricular, precisa ser compreendida como um campo dinâmico que integra dimensões técnica, humana, política, ética e estética, reconhecendo a importância de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a concepção de Didática deve considerar o contexto histórico e social dos professores e alunos, valorizando suas experiências e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo, equitativo e democrático.

Considerando as competências pedagógicas essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente, é fundamental que os professores sejam preparados não apenas tecnicamente, mas também teoricamente, para refletirem criticamente sobre suas práticas. A Didática, nesse contexto, oferece ferramentas para que os educadores possam planejar, executar e avaliar suas ações de maneira reflexiva e alinhada com os objetivos de uma educação emancipatória. Além de organizar os processos de ensino e aprendizagem, a Didática deve ser vista como um campo que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da inovação e da criticidade dos estudantes, integrando os saberes dos alunos e contextualizando o ensino de forma que promova a transformação social e o engajamento em questões contemporâneas. Assim, o papel do professor como mediador do conhecimento se fortalece, proporcionando uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, buscando formar indivíduos conscientes e socialmente engajados.

Deste modo, conhecer o contexto histórico e as diversas abordagens sobre a Didática permite observar, nas concepções das professoras entrevistadas, elementos essenciais para nossas análises: (1) a integração de múltiplas dimensões e a valorização das experiências dos alunos, influenciando práticas pedagógicas inovadoras; (2) a compreensão crítica e reflexiva do ensino, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, que destaca a importância de um ambiente de aprendizagem colaborativo e democrático; e (3) a preparação teórica e prática das docentes durante seu processo formativo, alinhada aos princípios de uma educação emancipatória que promove a autonomia e a criticidade dos estudantes.

4. AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES PELO OLHAR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, descreveremos e analisaremos cada uma das ponderações das professoras entrevistadas, com intuito de alçarmos os objetivos propostos no início desta dissertação que tem por finalidade identificar as contribuições da Didática enquanto componente curricular nos cursos de formação inicial para o desenvolvimento de competências pedagógicas no trabalho docente.

A análise das entrevistas com as professoras foi realizada à luz da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos conceitos de mediação semiótica, atividade e internalização, que são centrais para entender o desenvolvimento humano como um processo social e culturalmente situado.

Na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, a mediação semiótica refere-se ao uso de signos e ferramentas culturais, como a linguagem e os instrumentos pedagógicos, que influenciam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Em nossa análise, construímos três grandes categorias: a primeira que tem por finalidade compreender a partir da Psicologia Histórico Cultural como essas professoras se escolheram ser docente denominado aqui por “Escolha da Profissão e Formação Docente”; a segunda categoria de atividade, proposta por Leontiev, enfatiza a interação entre o sujeito e o ambiente, destacando como as ações orientadas por objetivos e as operações adaptativas moldam as práticas pedagógicas e a formação profissional das professoras, que denominamos por “A Categoria de Atividade e a Formação Docente” ; e por fim a terceira categoria de internalização aborda como o conhecimento e as práticas sociais são internalizados pelos indivíduos através de interações sociais e culturais, influenciando a construção de competências pedagógicas aqui intitulada por “A Categoria de Internalização e o Desenvolvimento de Competências Pedagógicas”

4.1 Escolha da Profissão e Formação Docente

A nossa escolha em determinar essa categoria de análise ocorre pelo fato de que a escolha profissional docente influencia significativamente as contribuições da didática, pois parecem definir o compromisso e a motivação do professor em relação à prática educativa. Acreditamos que professores que escolhem essa carreira por interesse genuíno tendem a buscar melhores práticas pedagógicas, refletir criticamente sobre métodos de ensino e aplicar teorias

pedagógicas de forma adaptada às necessidades dos alunos. Essa postura parece favorecer a criação de ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos, além de promover um aperfeiçoamento contínuo, o que enriquece tanto a prática educativa quanto o desenvolvimento teórico e prático da didática.

Além disso, compreendemos que a escolha consciente da docência pode levar à participação ativa em comunidades de prática e pesquisa, contribuindo para a inovação e teste de novas estratégias didáticas. Já que professores engajados em pesquisa-ação, por exemplo, desempenham um papel fundamental na adaptação de suas práticas ao contexto cultural e social de seus alunos, o que torna o ensino de qualidade e relevante. Assim, a escolha pela carreira docente pode ser considerada como determinante na forma como os professores interpretam, implementam e evoluem a didática em suas práticas pedagógicas.

Ao analisar as respostas das professoras em relação à escolha da profissão e a formação inicial é possível observar que essa escolha é fortemente influenciada por experiências pessoais e contextos familiares. Esse processo evidencia a influência significativa de fatores sociais e culturais, alinhando-se com a perspectiva de Vygotsky de que o desenvolvimento humano está profundamente enraizado no contexto histórico e social. Uma professora relatou: "Creio que foi desde criança, mas com as escolhas da vida não havia percebido a paixão pela educação. Olhando para trás, creio que não poderia escolher outra profissão. Tive alguns professores na minha adolescência que marcaram a minha vida" (Maria, 2023).

Outra afirmou: "Meu sonho era fazer Direito, mas, quando eu fiz vestibular, não consegui passar. Para não ficar esperando, eu resolvi fazer pedagogia, pois a minha mãe ficou na cabeça para fazer algo e não ficar parada" (Paula, 2023). Essas reflexões demonstram como experiências pessoais e modelos sociais influenciam a formação da identidade profissional, refletindo a ideia vygotskiana de que a aprendizagem e o desenvolvimento são mediados socialmente (Vygotsky, 2007).

As entrevistas sobre a escolha da profissão e a formação inicial nos revelam uma diversidade de caminhos e influências. A trajetória pessoal, frequentemente marcada por professores inspiradores ou circunstâncias familiares, desempenha um papel significativo na decisão de seguir a carreira em pedagogia.

A mediação semiótica, conforme proposta por Vygotsky (1984), demonstra ser um aspecto central para compreender o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre predominantemente por meio da interação social e do uso de signos e ferramentas culturais. Nesse contexto, as narrativas sobre a escolha

profissionais mostram como essa mediação se manifesta na decisão pela carreira, na formação acadêmica e na prática docente.

Paula, por exemplo, ao mencionar que seu sonho era fazer Direito, mas acabou optando por Pedagogia devido à influência materna, ilustra elementos relacionados à pressão familiar para continuar os estudos. Para Vygotsky (1984), a apropriação de significados ocorre através de interações sociais, onde o indivíduo internaliza as influências do ambiente e das relações interpessoais.

No caso de Paula, a escolha de Pedagogia em vez de Direito pode ser vista como um processo de internalização dos valores e expectativas transmitidos por sua mãe. As interações familiares atuam como um mediador cultural, onde desejos, conselhos e pressões familiares se tornam significados internalizados que influenciam as decisões e o comportamento de Paula.

Assim, a escolha das professoras pela docência não foi realizada de forma isolada, mas são moldadas pelas condições concretas de sua realidade, incluindo expectativas familiares e pressões sociais, evidenciando como o ambiente social e cultural é fundamental na construção do entendimento e das ações de um indivíduo.

4.2 A Categoria de Atividade e a Formação Docente

A didática, enquanto disciplina e campo de estudo, fornece um arcabouço teórico e metodológico que pode ser considerado como essencial para a prática pedagógica, conforme destacado no texto: "Como componente curricular, a Didática é essencial para a formação de professores, pois proporciona os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para a prática pedagógica" (Libâneo, 2008). Essa função da Didática se alinha diretamente com o conceito de atividade de Leontiev, pois ela não se limita a ensinar técnicas e métodos, mas promove uma internalização de conhecimentos que se refletem na prática educativa, mediando a formação de professores de forma reflexiva e crítica.

A fala da professora Maria (2023) — "A didática é essencial para minha formação como docente, pois oferece o arcabouço teórico e prático necessário para desenvolver métodos de ensino eficazes" — destaca a importância da Didática na formação de professores, evidenciando seu papel como mediadora entre teoria e prática. Esta afirmação sugere que a didática fornece aos professores não apenas conhecimentos teóricos, mas também ferramentas práticas que orientam suas ações pedagógicas de forma intencional e estruturada.

Segundo Leontiev (1978), a atividade humana é sempre orientada por objetivos claros e mediada por instrumentos que facilitam a realização da ação. No contexto educacional, a

Didática desempenha esse papel ao oferecer um conjunto de estratégias de ensino, metodologias e conhecimentos pedagógicos que direcionam a prática docente, transformando-a em uma atividade consciente e intencional voltada para a promoção da aprendizagem.

A professora Maria enfatiza o desenvolvimento de métodos de ensino eficazes, o que sugere que a Didática capacita os professores a criar e implementar estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos e do contexto de ensino. Isso se alinha com a ideia de Leontiev (1978) de que uma atividade significativa não é apenas uma série de ações rotineiras, mas uma prática adaptativa e reflexiva, orientada para alcançar resultados específicos.

Desta maneira, a Didática, ao proporcionar essa base teórica e prática, permite que a ação docente vá além de uma simples execução de tarefas, tornando-se uma atividade orientada por objetivos educacionais claros, como o desenvolvimento de competências específicas nos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Além disso, segundo Leontiev (1978), para que uma ação se transforme em uma atividade significativa, é necessário que exista um motivo que a impulsiona e que a atividade seja orientada para a realização de um objetivo. A fala da professora Maria sugere que a Didática fornece essa orientação ao estruturar a prática docente em torno de objetivos claros e refletidos. Dessa forma, esse componente curricular parece ajudar a transformar a prática docente em uma atividade que é significativa tanto para o professor quanto para os alunos, pois orienta a ação educativa com base em uma compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem, podendo facilitar a adaptação do ensino às diferentes necessidades de aprendizagem e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Nessa perspectiva a Didática, no processo de formação inicial docente, parece também promover a reflexão crítica sobre a prática docente, o que é fundamental na perspectiva de Leontiev (1978). A professora Maria reconhece a didática como essencial para sua formação, o que implica uma tomada de consciência sobre a importância de adaptar e renovar constantemente suas práticas de ensino. Este aspecto reflexivo parece ser crucial porque a reflexão sobre a prática é o que transforma a atividade docente em algo significativo, permitindo ao professor adaptar suas estratégias de ensino conforme o contexto e as necessidades dos alunos.

Dessa forma, nessa concepção, a Didática não apenas fornece conhecimentos teóricos e práticos, mas também parece encorajar a autonomia e a contínua mudança no desenvolvimento profissional, tornando o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais eficazes e alinhadas aos objetivos educacionais.

Em suma, a fala da professora Maria exemplifica como a Didática, ao fornecer uma base teórica e prática robusta, contribui para a transformação da ação docente em uma atividade significativa e orientada por objetivos claros. Na perspectiva de Leontiev (1978), essa transformação é fundamental para que a prática pedagógica seja mais do que uma simples execução de tarefas, tornando-se uma atividade consciente, reflexiva e intencional, direcionada para a formação integral dos alunos.

Para Libâneo (2008) a Didática, enquanto disciplina e campo de estudos, tem passado por diversas fases históricas que refletem crises e transformações significativas em seu percurso, o que indica que é desejável que formação docente seja adaptativa e contínua, respondendo aos desafios da prática educacional contemporânea.

Tereza (2023), durante a entrevista reforça a importância da Didática como um elemento central na formação docente, quando menciona: “A disciplina que mais me marcou foi didática, porque as professoras eram muito competentes e eu entendia mais o conteúdo.” Essa observação evidencia uma concepção de que o componente curricular de Didática não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também capacita os professores a aplicar esses conhecimentos de maneira prática e eficiente. Deste modo, a Didática, conforme argumenta Pimenta et al (2013), “oferece subsídios teóricos e práticos para que os docentes possam planejar, executar e avaliar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz” o que aponta para a necessidade do desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva e crítica.

A fala de Paula (2023) — “As disciplinas que mais me marcaram foram as voltadas ao desenvolvimento infantil, como psicologia da educação, fundamentos da educação infantil, em que estudávamos as etapas do desenvolvimento das crianças, como se dão os processos de aprendizagem em cada idade.” — ilustra a importância da Didática na prática docente atual, especialmente na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Paula destaca que as disciplinas focadas no desenvolvimento infantil e na psicologia da educação foram fundamentais em sua formação, pois proporcionaram um entendimento aprofundado das etapas de desenvolvimento das crianças e dos processos de aprendizagem em cada idade. Essa compreensão parece ser essencial para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, garantindo que o ensino seja apropriado ao seu estágio de desenvolvimento e isso coloca a componente Didática em um outro patamar diante das outras, pois seria a ela a responsável pela organização de processos de ensino e aprendizagem.

Isso ocorre pelo fato de que a ideia de que é desejável que a Didática seja sensível às fases de desenvolvimento e às necessidades educacionais dos alunos é apoiada por Puentes

(2017), que ressalta que “Comenius propôs uma educação universal que respeitasse o desenvolvimento natural do indivíduo”. Essa proposta de Comenius sugere que o ensino deve ser adaptado para acompanhar o crescimento e o desenvolvimento natural dos alunos, respeitando suas características e necessidades individuais. Essa perspectiva está alinhada com a teoria de Leontiev (1978) sobre a mediação do aprendizado, que enfatiza a importância de compreender os processos internos dos alunos e usar ferramentas adequadas para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Candau (2014) também contribui para essa discussão ao enfatizar a importância de uma Didática que seja crítica e reflexiva, capaz de integrar múltiplas dimensões do processo educativo — técnica, humana, ética, política e estética. Segundo a autora, é desejável que a Didática não seja compreendida apenas como um conjunto de técnicas e métodos, mas como uma abordagem que considera o contexto social e cultural em que o ensino ocorre. Esta abordagem multidimensional reconhece que cada aluno é único e que o ensino deve ser adaptado para atender a essas diferenças, promovendo uma educação que é inclusiva e transformadora. O referido autor ainda sugere que a Didática deve ser um campo que promova não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de se engajar em processos de transformação social.

Desta maneira, ao integrar as ideias de Candau (2014) com as perspectivas de Puentes (2017) e Leontiev (1978), fica claro que a Didática, como componente curricular nos cursos de formação de professores, desempenha um papel crucial ao preparar futuros docentes para serem sensíveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos e capazes de adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com essas necessidades. A Didática Fundamental, conforme discutida por Puentes (2017), orienta os educadores a integrarem teoria e prática de maneira reflexiva, criando um ambiente de aprendizado que respeita as fases de desenvolvimento dos alunos e promova uma educação eficiente e humanizadora.

Assim, é possível mencionar que a fala de Paula sublinha como a Didática, ao proporcionar uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, capacita os professores a ajustar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. Esta adaptação é central para o sucesso educacional e demonstra a importância da Didática como um componente curricular essencial nos cursos de formação de professores. A Didática promove uma educação que é flexível, adaptativa e centrada no aluno, incorporando uma abordagem crítica e reflexiva que é fundamental para formar indivíduos conscientes e socialmente engajados, conforme enfatizado por Candau (2013).

Por fim, a professora Fernanda (2023) destaca a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre a prática docente: “Sinto que os conteúdos no curso de Pedagogia são densos e nada aprofundados. E hoje percebemos o quanto há lacunas na formação. É necessário articular a práxis para que a teoria não fique superficial.” Essa reflexão se alinha com a visão de que a Didática deve ser um campo de estudo dinâmico, que promove a articulação entre teoria e prática para superar as limitações da formação inicial.

Tal apontamento parece se alinhar ao pensamento de Candau (2013) que pontua que a didática deve ser concebida como uma abordagem crítica para o desenvolvimento da prática educativa, atuando como instrumento na construção de um projeto histórico. Esse enfoque crítico e reflexivo pode ser conferido como fundamental para que a atividade docente se adapte às realidades e desafios educacionais contemporâneos.

Assim, o conceito de atividade de Leontiev (1978) ajuda a compreender a Didática como uma prática mediadora que não apenas transmite conhecimentos, mas transforma a prática educativa em uma atividade consciente e orientada por objetivos. A Didática, na concepção das professoras pode ser compreendida enquanto componente curricular, proporciona um contexto no qual os professores podem desenvolver habilidades para mediar o conhecimento de maneira dinâmica e criativa, respondendo às demandas específicas de seus alunos e ao contexto social mais amplo.

Em relação à formação Didática, como demonstrado pelas falas das entrevistadas, permite que os professores desenvolvam um entendimento crítico das teorias de ensino e aprendizagem, aplicando esse conhecimento de maneira prática e adaptativa. Este diálogo entre a teoria da atividade de Leontiev (1978) e a contextualização histórica da didática enfatiza que a didática é fundamental para formar professores reflexivos, capazes de mediar o conhecimento de forma dinâmica e criativa, sempre atentos às mudanças sociais e culturais que influenciam a educação.

O que nos permite afirmar que a Didática, conforme discutido, desempenha um papel essencial na formação dos professores, não apenas como um campo de conhecimento teórico, mas como uma prática reflexiva que informa a atividade docente. Através do estudo da Didática, os professores são capacitados a transformar suas ações em atividades significativas, alinhadas com os objetivos educacionais e adaptadas às necessidades de seus alunos e ao contexto social em que atuam, tudo isso mediado por um motivo ou necessidade.

Portanto, o papel do professor como mediador do conhecimento se fortalece, proporcionando uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, buscando formar

indivíduos conscientes e socialmente engajados. A Didática, compreendida sob essa perspectiva, é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a mediação, a reflexão crítica e a colaboração, preparando os professores para enfrentar os desafios da educação contemporânea de maneira eficaz e transformadora.

4.3 A Categoria de Internalização e o Desenvolvimento de Competências Pedagógicas

As experiências durante a graduação, como estágios e programas como o PIBID, são exemplos claros de mediação semiótica e ressaltam a importância das interações sociais na internalização de conceitos, conforme a perspectiva de Vygotsky. Tais experiências parecem ter sido significativas para o desenvolvimento de competências pedagógicas que favorecem a profissionalização, ainda que não façam parte do componente curricular de Didática. Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro em um plano social (intersíquico) para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo (intrapíquico). Esse processo é evidente nas respostas das professoras entrevistadas, que relataram o impacto profundo dessas interações na construção de suas práticas pedagógicas.

Por exemplo, Tereza comentou: "Considero que os estágios e principalmente o PIBID foram os períodos mais marcantes, pois foi onde pude ter o contato direto com a realidade da escola, ao acompanhar a rotina da sala de aula, como também elaborar e executar projetos com os alunos" (Tereza, 2023). A experiência de Tereza no PIBID pode ter contribuído significativamente para uma reflexão aprofundada sobre a constituição de competências pedagógicas essenciais ao processo de ensino e aprendizagem. Essa experiência, que envolveu a elaboração e execução de projetos, provavelmente facilitou a internalização de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades críticas, como a resolução de problemas e a adaptação de estratégias educacionais às necessidades dos alunos. Mesmo que não seja possível afirmar com certeza se, durante seu período no PIBID, Tereza já havia cursado a disciplina Didática — o que impediria a comparação direta entre conhecimentos teóricos e práticos necessários para planejar, executar e avaliar atividades de forma crítica e reflexiva — é inegável que essa vivência prática trouxe contribuições significativas para o aprofundamento do conhecimento em Didática.

Além de Tereza, Paula também destacou a importância das experiências práticas durante sua graduação: "O que mais marcou na minha graduação foram meus professores e as aulas práticas, como estágios, eu passei a gostar mais do curso e hoje não me arrependo do que

fiz" (Paula, 2023). Esse contato direto com a prática pedagógica e a interação com outros profissionais e alunos promoveu a internalização de práticas educativas e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a reflexão crítica e a resolução de problemas, conforme proposto por Vygotsky (2007).

Durante a entrevista, Paula (2023) destacou a importância das interações sociais e da prática compartilhada para sua formação como professora, afirmando: "Nos estágios, aprendi muito observando e discutindo com colegas e professores mais experientes. Essas trocas me ajudaram a entender diferentes estratégias de ensino e a adaptar essas ideias para minha própria sala de aula. Hoje, em muitos momentos me sinto mais confiante para criar atividades que realmente engajem os alunos e promovam uma aprendizagem significativa." Essa fala de Paula exemplifica como as interações sociais e a prática compartilhada em um ambiente educacional contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas que são, posteriormente, aplicadas de maneira autônoma em suas práticas docentes.

Paula ressalta que, através da observação e da troca de experiências durante os estágios e programas de formação, como o PIBID, ela foi capaz de internalizar diferentes abordagens pedagógicas e desenvolver suas próprias estratégias de ensino. A prática colaborativa e as discussões com colegas e professores mais experientes proporcionaram a Paula uma compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem e parecem ter ajudado a construir sua identidade profissional como educadora. Ao internalizar essas práticas compartilhadas, Paula parece ser capaz de adaptá-las e aplicá-las de forma autônoma, ajustando suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de seus alunos, demonstrando assim a importância de uma formação docente que valorize tanto o aprendizado coletivo quanto a aplicação individual na sala de aula, conforme ilustra a fala da professora a seguir.

"Ao longo da minha formação, percebi que cada turma tem suas próprias particularidades e que o que funciona para um grupo pode não ser tão eficaz para outro. Por isso, procuro sempre adaptar as estratégias que aprendi, ajustando o conteúdo e as atividades para melhor atender às necessidades dos meus alunos. Essa flexibilidade, que desenvolvi ao trabalhar com colegas e observar diferentes estilos de ensino, me permite criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo para todos."(Paula, 2023)

O desenvolvimento profissional das professoras entrevistadas inicialmente vincula-se às atividades realizadas em um contexto coletivo e, posteriormente, à aplicação desses conhecimentos em suas práticas individuais. As atividades coletivas, como os estágios e o

PIBID, proporcionam um ambiente rico para a mediação semiótica, onde signos e instrumentos culturais são compartilhados e internalizados. Segundo Vygotsky (2007), "as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente em um plano social (interpsíquico) para, posteriormente, serem internalizadas pelo indivíduo (intrapíquico)." Essa interação no coletivo demonstra ser essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a reflexão crítica e a resolução de problemas complexos, que são, inicialmente, mediadas socialmente antes de serem internalizadas e aplicadas de forma individual.

Quando as professoras internalizam essas práticas e conhecimentos adquiridos no coletivo, elas começam a utilizá-los de maneira autônoma em suas práticas pedagógicas diárias, ajustando e adaptando as estratégias conforme as necessidades específicas de seus alunos. Maria, uma das entrevistadas, reflete sobre a influência significativa de seus professores na sua formação: "Tive professores que acrescentaram na minha vida e outros não. A minha professora de didática era excelente e outro que era muito exigente e nos cobrava para sempre dar o melhor em nosso trabalho" (Maria, 2023). Essa experiência pode evidenciar como o desenvolvimento inicial das funções psicológicas superiores é mediado pelas interações com figuras significativas no contexto coletivo, alinhando-se com a ideia de Vygotsky (2007) de que o aprendizado é um processo socialmente mediado.

Adicionalmente, a fala de Maria sobre a influência de sua professora de Didática ressalta a importância de figuras de mediação na formação de competências docentes. A exigência e o incentivo para sempre buscar o melhor em seu trabalho exemplificam como a interação com professores exigentes pode promover a internalização de altos padrões profissionais e o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Essa interação inicial, mediada socialmente, contribui para a construção de uma prática docente que é continuamente aprimorada e adaptada ao contexto específico de cada sala de aula.

O desenvolvimento profissional das professoras entrevistadas — Maria, Tereza, Paula e Fernanda — é um processo contínuo e dinâmico, profundamente enraizado nas interações sociais e no contexto histórico-cultural em que atuam. As experiências de formação inicial, como os estágios e a participação em programas como o PIBID, desempenham um papel essencial ao proporcionar um ambiente de aprendizado coletivo. Essas atividades coletivas permitem que as professoras se engajem em interações sociais significativas, onde podem observar práticas pedagógicas variadas, discutir estratégias com colegas e mentores, e experimentar métodos de ensino na prática.

Tereza, por exemplo, destacou a importância dessas experiências ao afirmar: "Durante o PIBID, percebi como era valioso ter o contato direto com a prática escolar. Trabalhando ao lado de colegas e professores experientes, consegui entender melhor como diferentes estratégias de ensino funcionam na prática. Essa troca de experiências me permitiu ver a teoria em ação e me preparou para adaptar essas práticas no futuro, de acordo com as necessidades específicas dos meus alunos." Essa fala ressalta como o contato direto com a prática e a observação de professores experientes ajudaram-na a compreender a aplicação prática da teoria didática, preparando-a para a adaptação autônoma dessas práticas em sua futura atuação docente.

Essas experiências coletivas não apenas enriquecem o repertório de estratégias das professoras, mas também facilitam a internalização de práticas educativas. Paula mencionou: "Nos estágios, além de observar como os professores experientes trabalhavam, eu sempre discutia com eles e com meus colegas sobre as melhores maneiras de abordar certos conteúdos. Essas conversas me fizeram perceber que há muitas maneiras de ensinar, e que é essencial entender o contexto e as necessidades dos alunos para escolher a abordagem mais eficaz." (Paula, 2023).

A fala de Paula exemplifica como as interações sociais e a prática compartilhada em um ambiente educacional contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas que são, posteriormente, aplicadas de maneira autônoma em suas práticas docentes. Esse processo de internalização, conforme descrito por Vygotsky (2007), ocorre inicialmente em um plano social (intersíquico), onde o conhecimento é mediado por meio de interações com outros. Posteriormente, essas práticas e conhecimentos são internalizados (intrapíquico), permitindo que as professoras, como Maria e Fernanda, utilizem de forma autônoma os métodos aprendidos para refletir criticamente e ajustar suas práticas de ensino conforme necessário.

A fala de Maria também ilustra esse processo de internalização e adaptação: "Tive professores que acrescentaram na minha vida e outros não. A minha professora de didática era excelente e outro que era muito exigente e nos cobrava para sempre dar o melhor em nosso trabalho." Essa experiência reflete como o desenvolvimento inicial das funções psicológicas superiores é mediado pelas interações com figuras significativas no contexto coletivo. A exigência e o incentivo para sempre buscar o melhor em seu trabalho exemplificam como a interação com professores exigentes pode promover a internalização de altos padrões profissionais e o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

Fernanda reforça essa ideia ao comentar: "Nas oficinas de didática, éramos incentivados a criar e testar nossas próprias atividades em grupo. Esses momentos de criação conjunta foram

essenciais para entender como planejar aulas que fossem envolventes e adequadas para diferentes grupos de alunos. A prática colaborativa me ajudou a internalizar diferentes métodos de ensino que hoje aplico na minha própria sala de aula." A fala de Fernanda sublinha a importância das práticas colaborativas na formação inicial, que são essenciais para a internalização de métodos pedagógicos diversificados e sua aplicação autônoma na prática docente.

Portanto, essa interdependência entre o aprendizado coletivo e a aplicação individual evidencia a importância de uma formação docente que valorize tanto a colaboração quanto a autonomia. Ao integrar as lições aprendidas de experiências coletivas com a capacidade de reflexão e adaptação individual, as professoras exemplificam a Didática Fundamental na construção de práticas pedagógicas de qualidade. Elas são capazes de ajustar suas estratégias pedagógicas para responder às necessidades específicas de seus alunos, criando um ambiente de aprendizado que é ao mesmo tempo inclusivo e eficaz, conforme proposto por Vygotsky (2007) e pelos princípios da Didática Fundamental apresentados por Candau (2014).

Deste modo, a internalização e o desenvolvimento de competências pedagógicas pelas professoras entrevistadas podem ser vistos como uma contribuição significativa da Didática enquanto componente curricular da formação inicial docente, já que é a Didática fornece os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para a prática pedagógica, permitindo que os professores desenvolvam uma compreensão profunda dos processos de ensino e aprendizagem e adaptem suas abordagens às necessidades específicas dos alunos. Maria (2023) exemplifica a importância dessa formação ao dizer: "Durante minha graduação, a disciplina de Didática me ensinou a planejar aulas de forma estruturada, mas também flexível o suficiente para ajustar às necessidades dos meus alunos. Eu percebi que não basta seguir um plano rígido; é preciso observar e entender o que cada aluno precisa para promover um aprendizado significativo." Essa fala de Maria reflete como a Didática contribuiu para a sua capacidade de reflexão crítica e adaptação de suas práticas pedagógicas, aspectos fundamentais discutidos por Libâneo (2013), que destaca a importância da Didática na preparação para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas de forma eficaz.

Tereza (2023) também ilustra a intersecção entre teoria e prática ao mencionar: "O que mais marcou minha formação foi aprender a usar métodos variados, não apenas baseados em livros, mas também em experiências práticas com os alunos. Aprendi a importância de ser um mediador que facilita o aprendizado, ao invés de apenas transmitir conhecimento." Sua fala reforça a visão de Pimenta (2015) sobre a Didática como uma ciência que alia conhecimento

teórico e pedagógico, promovendo uma prática educativa reflexiva e crítica. Tereza destaca como a Didática a ajudou a desenvolver competências para criar um ambiente de aprendizado mais engajante e inclusivo.

A professora Paula (2023) compartilha uma experiência que demonstra o impacto da Didática na construção de sua prática pedagógica: "Nos cursos de Didática, aprendi a importância de adaptar minhas estratégias de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos. Entendi que cada estudante tem seu próprio ritmo e modo de aprender, e é meu papel como professora usar diferentes abordagens para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender." Essa fala de Paula ilustra como a Didática, conforme descrito por Farias et al. (2014), ajuda a integrar objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, promovendo uma prática educativa que considera as especificidades dos alunos.

Ao destacar a importância da Didática na sua formação docente Fernanda (2023) afirma que "A disciplina de Didática foi crucial para entender que o ensino é um processo dinâmico e que precisa ser ajustado constantemente com base nas respostas dos alunos e nos desafios do contexto escolar. Aprendi a avaliar criticamente minhas práticas e buscar continuamente novas estratégias para melhorar o aprendizado dos meus alunos." A fala de Fernanda parece enfatizar a abordagem multidimensional da Didática, conforme descrito por Candau (2014), que integra aspectos técnicos, humanos, políticos, éticos e estéticos na prática pedagógica, promovendo uma formação docente que é ao mesmo tempo colaborativa e autônoma.

Nessa perspectiva essas falas ilustram como a Didática, enquanto componente curricular, fornece uma base teórica e metodológica para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais na formação inicial docente. Ao valorizar tanto a colaboração quanto a autonomia na prática docente, a Didática contribui para a construção de práticas pedagógicas de qualidade, que promovem o desenvolvimento integral dos alunos e a transformação social, conforme argumentado por Pimenta e Anastasiou (2002) e Candau (2014).

As categorias por nós definidas respondem ao objeto de pesquisa, que é compreender as contribuições da Didática na formação docente, e à pergunta de pesquisa, que busca identificar como a Didática, enquanto componente curricular, contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas. As entrevistas revelam que as práticas pedagógicas das professoras são moldadas por suas interações sociais, contextos culturais e experiências formativas, demonstrando como a Didática e os processos de mediação cultural são integrados em suas atividades docentes para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e reflexivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação abordou as contribuições da didática enquanto componente curricular no processo de formação docente e buscou analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, concepções de professoras a respeito deste campo em suas formações e consequentes atuações. A partir das concepções apresentadas pelas professoras entrevistadas, é possível identificar as contribuições significativas da Didática tanto como componente curricular quanto como prática pedagógica.

Primeiramente, as professoras evidenciam que a Didática vai além de métodos e técnicas de ensino, funcionando como uma ponte entre teoria e prática na formação docente. Esse componente curricular é essencial para preparar os professores para o contexto escolar real, onde é necessário adaptar e aplicar teorias pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Por exemplo, a experiência prática mencionada por Tereza ressalta a importância do contato direto com a escola e a execução de projetos, o que está alinhado com a perspectiva de Vygotsky sobre o aprendizado através da interação social e da prática concreta.

Além disso, a Didática é vista como um espaço de reflexão crítica, onde os professores são incentivados a analisar continuamente suas práticas pedagógicas, ajustando-as para atender às necessidades de seus alunos. As falas das professoras indicam que a Didática não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, promovendo uma prática pedagógica que valoriza a autonomia docente e a mediação do conhecimento de maneira contextualizada e reflexiva.

Outro aspecto relevante é a promoção de uma educação inclusiva e transformadora. As entrevistadas, como Fernanda e Maria, destacam que a Didática deve favorecer uma abordagem pedagógica democrática e crítica, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e criando um ambiente de aprendizagem colaborativo. Essa perspectiva é inspirada tanto nos princípios de Paulo Freire quanto na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que valorizam a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

A valorização das experiências dos alunos também emerge como uma contribuição central da Didática. As professoras reconhecem que os alunos trazem conhecimentos prévios e vivências que precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a importância da mediação semiótica e cultural para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Práticas pedagógicas que promovem a interação e a expressão dos alunos são vistas como fundamentais para um ensino significativo.

As entrevistadas também destacam a necessidade de a Didática ser flexível e adaptável a diferentes contextos educacionais e às diversas necessidades dos alunos. Paula, por exemplo, ressalta que a Didática deve oferecer estratégias que permitam aos professores ajustar suas práticas de acordo com as características e demandas específicas de suas turmas, promovendo um ambiente de aprendizagem diversificado e inclusivo.

Por fim, são mencionados desafios institucionais e limitações estruturais que impactam a implementação eficaz da Didática. Tereza aponta que a falta de recursos e a rigidez institucional nas escolas podem restringir a capacidade dos professores de inovar e diversificar suas práticas. Esses desafios reforçam a necessidade de um suporte institucional que reconheça a importância da Didática no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, assegurando condições para que possam exercer seu papel de maneira mais autônoma e criativa.

A partir das narrativas coletadas durante as entrevistas, foi possível compreender como a didática influencia a formação e a prática pedagógica das educadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

A Psicologia Histórico-Cultural fundamentou a análise das falas das professoras. Essa abordagem teórica nos permite pontuar a importância das interações sociais e dos contextos culturais nos processos psicológicos individuais, que parecem ter favorecido uma perspectiva enriquecedora para compreender a formação do sujeito e, conseqüentemente, do profissional docente. As narrativas das professoras revelam que suas escolhas profissionais e trajetórias acadêmicas são fortemente influenciadas por experiências pessoais e familiares, bem como por interações com professores inspiradores e programas de estágio, como o PIBID.

Durante a formação inicial, as disciplinas de Didática, Psicologia da Educação, Metodologias de Ensino e Desenvolvimento Infantil dentre outras são mencionadas como cruciais para a construção de uma base teórica e prática sólida. Embora haja um consenso sobre a importância de preparar professores para enfrentar os desafios de uma sala de aula diversificada e promover a inclusão, a realidade dos cursos de formação muitas vezes revela uma lacuna entre o ideal e o real.

Muitos programas ainda priorizam uma abordagem teórica excessiva, sem proporcionar experiências práticas significativas que permitam aos futuros professores aplicar e adaptar esses conhecimentos ao contexto específico de suas escolas. Além disso, as limitações institucionais e a falta de recursos mencionadas pelas professoras indicam que, na prática, há pouco incentivo para inovar ou modificar métodos tradicionais de ensino. Portanto, para que os cursos de formação docente realmente alcancem os objetivos de uma educação inclusiva e de qualidade,

é necessário um repensar profundo dos currículos e das práticas pedagógicas, focando em uma formação que integre teoria e prática de maneira coerente e realista, e que seja sustentada por um apoio institucional efetivo.

Desta maneira, as professoras entrevistadas demonstram uma busca constante por estratégias de ensino diferenciadas e adaptabilidade nas práticas didáticas, refletindo os princípios vygotskianos de mediação e internalização. Além de destacarem a importância de estar sempre atualizadas sobre as práticas de didática utilizadas atualmente e de buscar constantemente novas estratégias para aplicar na sala de aula. No entanto, também apontam desafios significativos na implementação de uma boa didática, como a diversidade de alunos, a falta de recursos, o tamanho das turmas e as condições estruturais das escolas.

A avaliação contínua e reflexiva do processo de formação docente é destacada como fundamental para o desenvolvimento profissional. As professoras reconhecem que a prática pedagógica deve ser constantemente revisada e aprimorada para atender às necessidades dos alunos e às demandas sociais. Essa reflexão contínua está alinhada com a perspectiva vygotskiana de que o desenvolvimento é um processo dinâmico e adaptativo.

A organização da atividade docente, enfatizando a consideração das necessidades dos alunos e a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, é apontada como essencial para a eficácia no desenvolvimento de atividades pedagógicas. As professoras relatam que o planejamento semanal e a personalização do ensino, levando em conta o perfil dos alunos e os conteúdos a serem abordados, são práticas fundamentais para promover um ensino de qualidade.

Desta maneira, consideramos que pensar sobre o papel da didática no processo de formação inicial de docentes é poder revisitar aspectos valorativos da atividade pedagógica. Nesse contexto, de modo sucinto, podemos mencionar que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir significativamente para análise sobre o modo de pensar, agir e refletir sobre o contexto escolar no qual o docente encontra-se inserido e por isso se faz necessário muitas vezes o desenvolvimento de processos de formação continuada que priorizem esse campo de discussão.

Em relação ao pensar e agir, consideramos que atividade docente acontece um âmbito complexo e coordenado por múltiplas variáveis (planejamento, metodologia, avaliação, disciplina, etc.) que muitas vezes fogem do controle das professoras. Desse modo, agir sobre e para o bom funcionamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nesse contexto implica em estar atento sobre elas e imbuídos de conhecimentos teóricos, já que o âmbito escolar é

composto por uma diversidade cultural e os indivíduos que ali se encontram são sujeitos históricos e encontram-se diariamente em construção.

Assim, é possível inferir que a influência das afetividades no trabalho pedagógico do professor é um fator importante na busca por soluções para diversos problemas identificados no contexto de trabalho das professoras entrevistadas, tanto no que se refere ao reconhecimento das necessidades dos estudantes quanto aos aspectos relativos ao desenvolvimento profissional das professoras participantes. Enquanto uma delas critica a desconexão entre a teoria acadêmica e a realidade escolar, as outras três procuram formas de educação continuada para superar seus desafios diários e corresponder às suas necessidades. É relevante destacar que não se trata de qualquer curso de formação continuada, pois os cursos escolhidos por elas estão sempre relacionados às áreas que despertaram algum tipo de afinidade ou significado durante seu processo de formação inicial ou mesmo na prática docente.

Nessa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural, mesmo que de modo implícito, tem um papel significativo na vida profissional de professores, pois ela parece oferecer uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano, da aprendizagem, do papel do contexto social e cultural na formação de seus estudantes. Em alguns momentos, da entrevista é possível verificar que as professoras destacaram momentos importantes do seu processo de formação inicial, evidenciando a importância das interações sociais, das experiências culturais e históricas na construção do conhecimento e na formação da identidade tanto delas enquanto profissionais, quanto dos estudantes que elas lecionam.

Embora não seja percebido pelas professoras entrevistadas, essa abordagem psicológica parece proporcionar a elas percepções valiosas sobre como compreender melhor seus estudantes, considerando seus contextos sociais, culturais e históricos. Isso pode ser verificado por meio das falas dessas professoras, em que elas evidenciam elementos de adaptação de suas práticas pedagógicas com o intuito de atender às necessidades individuais e coletivas de seus estudantes, visando promover uma educação pautada na equidade.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural também parece oferecer às professoras ferramentas para refletir sobre sua própria prática pedagógica, reconhecendo a importância do ambiente escolar, das relações interpessoais e das experiências educativas na formação tanto dos alunos quanto dos professores.

Portanto, ao analisar o papel da didática à luz da Psicologia Histórico-Cultural, nos permite afirmar que ela exerce um papel essencial no crescimento tanto profissional quanto pessoal das professoras entrevistadas. Isso pode ser percebido pela forma de compreender de

maneira mais abrangente os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano apresentado pelas professoras, o que por sua vez contribui para uma educação mais eficaz e significativa.

As falas das professoras sobre suas experiências e práticas pedagógicas ilustram a aplicação prática dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. A interação social, a mediação semiótica e a internalização de conhecimentos são elementos centrais que permeiam suas trajetórias profissionais e contribuem para a formação de uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa. A didática, como componente curricular, desempenha um papel crucial na formação docente, fornecendo as ferramentas teóricas e práticas necessárias para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e promover um desenvolvimento cognitivo e social eficaz nos alunos.

Em síntese, as contribuições da Didática, conforme apontadas pelas professoras, destacam sua função central na formação docente, promovendo uma prática pedagógica crítica, inclusiva e reflexiva, enquanto enfrenta desafios que exigem um apoio institucional mais robusto e flexível.

Assim, ponderamos que a presente pesquisa contribui significativamente para a área da formação docente ao evidenciar o papel central da Didática como um componente curricular que articula teoria e prática, promovendo reflexões críticas e práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas. Ao analisar concepções de professoras à luz da Psicologia Histórico-Cultural, o estudo destaca a importância das interações sociais, dos contextos culturais e das experiências individuais no desenvolvimento profissional e na construção de práticas pedagógicas significativas. Além de reforçar a relevância de processos de formação continuada que dialoguem com as demandas reais do ambiente escolar, a pesquisa abre possibilidades para novas investigações que explorem, por exemplo, a relação entre Didática e outras áreas do conhecimento, como a Educação Inclusiva, ou que aprofundem o impacto de políticas públicas de formação docente na promoção de práticas pedagógicas transformadoras. Novos estudos também podem focar em contextos educacionais diversificados, considerando as especificidades regionais e culturais, bem como as demandas contemporâneas relacionadas ao uso de tecnologias educacionais e à formação de professores para atuar em contextos híbridos. Dessa forma, a pesquisa amplia o campo de reflexão e oferece subsídios para a formulação de estratégias formativas mais conectadas às realidades e desafios da educação atual.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marluce J. **Retrospectiva histórica da didática e o educador**. 2002.

ALVES, Karine S. G. **A didática das ciências no Brasil: um olhar sobre uma década (2003-2012)**. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ALVES, Raiane S. **O papel da Didática na construção da identidade na formação docente**. 2021. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

ALVITE, Maria M. C. **Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação**. São Paulo: Loyola, 1987.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de formação continuada e a escola: análise de contextos e propostas**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 1, p. 243-258, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8PN96BfnXQyGz3JL5TLkMbg/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ARIÈS, Philippe revela, **em suas obras, o pouco apreço atribuído à infância, em épocas anteriores ao século XIX** (Philippe ARIÈS, História Social da Criança e de Família, Rio, Zahar, 1978).

ASBAHR, Fabiana da S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), Rio de Janeiro, RJ, n. 29, maio/jun./jul., p. 108-118, 2005.

BAGIO, Viviane Aparecida. **Ser “bom professor”: as contribuições da didática na formação inicial docente**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

BARDIN, L. Análise de conteúdo São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Eliane C.; MATOS, Livia A. L.; NASCIMENTO, Ana B. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BENIGNO, Bianca. L., & Vasconcelos, S. M. (2023). **Educação infantil do campo: docência em turma multisseriada**. Cadernos CEDES, 43(119), 109-118. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/255728>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BERNARDES, Maria Eliza M. **O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano**. Psicologia Política, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizeseducacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 02. jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2024

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 02. jul. 2022.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acesso em: 20. out. 2017. BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em: 02. jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf> Acesso em: 02. jul. 2022.

BRASIL. Resolução nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

CANDAU, Vera Maria (org). **Rumo a uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CASTRO, M. A. **A trajetória histórica da Didática**. São Paulo: FDE. n. 11, p. 15-25, 1991

COMÊNIO, Jan A. (1966). **Didáctica Magna**: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

CRUZ, Eduardo, Fradão, S., Viana, J., & Rodriguez, C. (2023). **Formação de professores e promoção da competência digital dos seus aprendentes: uma experiência em tempos de transição digital**. Cadernos CEDES, 43(120), 19-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc271228>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CRUZ, Maria B. da; WUNSCH, Luis P.; NETO, Antonio. V. da C. **Panorama da formação docente no Brasil**. Revista Diálogos Possíveis, 2021.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica**. Educação em Foco, v. 20, n. 2, p. 251-266, 2016. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/235>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DICICCO-BLOOM, Barbara.; CRABTREE, Benjamin. F. **The qualitative research interview**. Medical Education, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea) DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **O método da Psicologia HistóricoCultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana**. In: CIPSI Congresso Internacional de Psicologia. Maringá, 2007, Maringá. ANAIS: CIPSI Congresso Internacional de Psicologia. Maringá: UEM, 2007.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896. Livro em domínio público. 1952 [1876]. Disponível em: . Acesso em: 02 de jul. de 2024.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FARIAS, Isabel Maria S. de. Et.al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.

FERRARI, Márcio. **Comênio, o pai da didática moderna**. Nova Escola, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco-comenio>. Acesso em: 05 maio 2024.

FERRIÈRE, Adolfo. **La escuela activa**. 2ª. Edição. Madri: Francisco Beltrán Libreria Española y Extranjera, 1932. _____. **A Lei Biogenética e a Escola Ativa**. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, 1929.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GATTI, Bernardete. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 18-33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qLp3kpYqvf7kYF7MXjN5k4z/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GHIRALDELLI, Paulo J. **Reelaboração da didática e história concreta**. In: Educação & Sociedade. São Paulo: n. 8, v. 23, p. 35-47, abr/1986.

GRASS, Idania B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli G. de L.; PENITENTE, Luciana A. A.; 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. 42-43.

HERBART, Johann F. **Pädagogische schriften**. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormal's Georg Bondi, 1965.

IBGE. Cidades. Ituiutaba: Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/panorama>. Acesso em: 14 de maio 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Maria. A. C., & Santos, Natanael. R. (2023). **Formação inicial de professores de matemática no Brasil**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 37(75), 133-147. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n75a07>. Acesso em: 30 abr. 2024.

JORGE, Miguel T.; PEGORARO, Bruno L.; RIBEIRO, Lindioneza A. Abrangência de ação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Bioética**, v. 15, n. 2, p. 308-316, 2007. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/50. Acesso em: 30 abr. 2024.

KUHN, Thomas. S. A. 2011a. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz V. B. e Nelson B. São Paulo: Perspectiva [1ªed. americana 1962].

LATAPI, Pablo. **La Recherche Éducative em Amerique Latine**, in PERSPECTIVES, Unesco, 1(73), 1990, p.58 (nota nº 3), v. XX.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade e consciência. Alexei Nikolaevich Leontiev 1972. Tradução Marcelo José de Souza e Silva. **Arquivo Marxista na Internet**, 22 out. 2013. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 05 maio 2024.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975), 1978.

LEONTIEV, Alexei N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. **Problemas do Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004 [1959].

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Goiânia: PUC, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria S. L. Qual o Lugar da Didática no Trabalho do Professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p. 88-101, jan./jun. 2011.

LOPES, João. J. M., & Kapoor, A. (2023). **A vida especializada de bebês e crianças: reflexões sobre práticas pedagógicas na educação infantil**. *Cadernos CEDES*, 43(119), 75-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc256562>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LUCCI, Marcos A. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42087>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. 2. reimp. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LURIA, Alexander R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. (Coleção Educação Crítica)

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003

MARIM, Vlademir; BERNARDES, Maria Beatriz J. Formação inicial docente: em busca da qualidade da educação pública (Initial teacher training: in search of the quality of public education). **Crítica Educativa**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 237-252, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/122>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MARIM, Vlademir; MANSO, Jesús. **A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha**. Salamanca: FahrenHouse, 2018. (Colección Studio, n. 7. Serie Educación, n. 7). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/706566.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MARQUES, Ana Carolina. T. L.; PIMENTA, Selma G. **É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? uma reflexão sobre docência e saberes**. Revista Metalinguagens, São Paulo, n. 3, p. 135-156, maio 2015.

MARTINS, João Batista. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 287-295, 1994. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9453>. Acesso em: 19 abr. 2024.

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

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASETTO, Marcos. T. **Didática: A aula como centro.** São Paulo: FTD, 1997.

MATTOS, Sérgio. “Televisão Educativa”, in Boletim da INTERCOM. São Paulo: **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 1984, nº 46, ano VII.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOYSÉS, Lúcia M. **O Desafio de Saber Ensinar.** Campinas, SP: Papyrus; Niterói; Rio de Janeiro: Editora da Universidade federal Fluminense, 1994.

NOGUEIRA, Elizabeth de A. G. **Para entender didática: uma introdução à teoria e à prática docente.** Teresina: EDUFPI, 2003.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In:* TAVARES, José (org.). **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Notas sobre formação (contínua) de professores.** [S.l.: s.ed.], 1992. (Mimeografado).

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo.** [Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001]. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PEREZ, Geraldo; COSTA, Gilvan L. M.; VIEL, Silvia R. Desenvolvimento profissional e prática reflexiva. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 15, n. 17, p. 59-70, 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10605>. Acesso em: 05 maio 2024.

PESSOA, Camila T. “**Ser professora**”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PIMENTA, Selma G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FE/Unicamp, 2012. Livro 2, p. 51-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339004213_O_protagonismo_da_Didatica_nos_cursos_de_Licenciatura_a_Didatica_como_campo_disciplinar. Acesso em: 30 abr. 2024.

PIMENTA, Selma G. **O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar**. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. *Didática: teoria e pesquisa*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015, p. 81-97.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C.; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do R. S. A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013, p. 143-162. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615009>. Acesso em: 16 abr. 2024.

POCHMANN, Márcio. (Org.). **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

PRADA, Luis Eduardo A.; VIEIRA, Vânia Maria de O.; LONGAREZI, Andréa M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/276>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu, 2013. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v.1). p. 57-77.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUENTES, Roberto V. **Didática Geral I**. Uberlândia: UFU, Centro de Educação a Distância, 2017.

PUENTES, Roberto V. **Didática Geral: conceito, trajetória e papel na formação de professores**. Material para os cursos de licenciatura. Uberlândia: Ed. do Autor, 2023.

RAGO FILHO, A. **A crítica ao idealismo: política e ideologia**. In: NETTO, José Paulo (org.). Curso livre de Marx-Engels: a criação destruidora. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, p. 31-54, 2015.

RIOS, Terezinha A. **É Possível Professores sem a Didática? XVII ENDIPE**, Fortaleza, CE, livro 4, p. 643-653, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro4>. Acesso em: 01 jul. 2024.

RIVIÈRE, Angel. **La Psicología de Vygotski**. 2. ed. Madrid: Visor, 1985.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação inicial de professores: implicações com a educação básica**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5198_2844.pdf Acesso em: 19. jun. 2024.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia). 684 p.

SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Gustavo R. dos; AQUINO, Orlando F. A Psicologia Histórico-Cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 76-87, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/29471>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SANTOS, Nerilson. O.; FADIGAS, Josivania C. **A didática nos currículos dos cursos de Licenciatura em Química das universidades do estado da Bahia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., Florianópolis. Anais... Florianópolis: 2016. p. 1-11.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 05 maio 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: perspectivas e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e 270004, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (coord) Filosofia da educação brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1985, p.19-45.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SFORNI, Marta S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo. Editora Terracota, 2017.

SILVA, João M.; COSTA, Maria L. **Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química**. Horizontes: Revista de Educação, Dourados, v. 2, n. 3, p. 109-112, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261>.

SILVA, Lorrane S.; OLIVEIRA, Guilherme S. de; SALGE, Eliana H. C. N. **Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/46>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SILVA, William. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. Horizontes: Revista de Educação, Dourados, v. 2, n. 3, p. 109-112, jan./jun. 2014.

SIRGADO, Angel P. A corrente sócio histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 61-67, 1990. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2113>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOUZA, Sauloeber T. de; SILVA, José L. S. da. Professores, Mestres e Educadores: a Docência aos Olhos do Jornal O Repórter (Uberlândia-MG: 1950-1970). **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 4, p. e23974, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2021v4n0ID23974>. Acesso em: 19 abr. 2024.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria C. de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAUIL, Pedro L.; GUILHEN, Dirce. Método e Ética: Fundamentos Indissociáveis no Contexto da Prática Científica. **Brasília Med**, v. 1, supl. 1, p. 19-26, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2015.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 1988. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574726>. Acesso em: 6 maio 2024.

VERDE, Eudóxio S. L. **Didática e seu objeto de estudo**. Teresina: EDUFPI, 2019.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Dayane Cristine. O.; MARTINS, Paulo Luis. O. **As disciplinas de Didática nos cursos de licenciaturas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., Curitiba. Anais... Curitiba, 2009. p. 11303-11311.

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

VIGOTSKY, Lev. S. (1996). **O método instrumental em psicologia**. In: Vigotski, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas: El significado histórico de la crisis de la Psicología**. V. I. Madri: Machado Libros, 2013.

VYGOTSKY Lev S. **Mind and society: the development of higher psychological process**. New Jersey: Harvard University Press; 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WÜNSCH, Luana P. " **O que fiz bem, o que fiz mal**": desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial dos professores. 2009. Tese de Doutorado.

XAVIER, Libânia N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 59, p. 827-849. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>. Acesso em: 30 abr. 2024.