

## **SOLIDÃO DOCENTE E SEU ENFRENTAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-145>

**Data de submissão:** 09/04/2025

**Data de publicação:** 09/05/2025

**Elenice de Souza**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel (PR).  
E-mail: elenicesza@gmail.com  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0521194118074492>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002 9055 1580>

**Elissiane Aparecida Zen do Amaral**

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel (PR).  
E-mail: elissianezen@gmail.com  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2635550047435630>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-6463>

**Maria Lídia Sica Szymanski**

Pós Doutora em Psicologia Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Educação (USP); Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP); Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras TUIUTI. Docente Associada e Pesquisadora do Mestrado/Doutorado em Educação da UNIOESTE (Cascavel PR).

E-mail: mlidiaszymanski@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9237911847876411>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1641-8527>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Toledo junto a profissionais da Educação, no intuito de promover à revisão das práticas escolares. A iniciativa teve por propósito a busca por recursos práticos que contribuíssem com as instituições de ensino na consolidação de seus projetos políticos pedagógicos, em seus propósitos de garantir processos de ensino que respondessem às necessidades educacionais dos estudantes e, por conseguinte, se convertessem em práticas desenvolventes do ponto de vista da formação humana. Para tanto, foram utilizados textos que se pautaram nos construtos teóricos da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, objetivando possibilidades de enfrentamento das dificuldades históricas vivenciadas pelas instituições escolares e seus agentes, no cumprimento de sua razão máxima de existir: o ensino. Os referenciais teóricos utilizados foram importantes para se compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e o lugar da escola nesse processo. Por fim, descreveram-se ações desenvolvidas com profissionais de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino. O trabalho pretendeu promover a prática de atividade coletiva dos docentes das escolas envolvidas, com vistas a uma maior compreensão dos resultados observados no desempenho acadêmico dos estudantes e a desmistificação das queixas escolares comuns no âmbito escolar que, não raro, recaem sobre o desempenho acadêmico dos escolares.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Projeto Político-Pedagógico. Pedagogia Histórico-Crítica.

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela discussão sobre a formação docente foi gestado pela busca de recursos teóricos e práticos que alocassem o professor no lugar de agente ativo no processo educacional e não apenas como mero executor de currículos.

O desafio da formação docente guarda uma relação direta com a qualidade da Educação, Educação essa que vem enfrentando sérias crises, inclusive na definição de sua identidade, na lógica de seu ofício, de seu fazer. Esse contexto convoca a que se assuma a tarefa de pensar e contribuir na consolidação de um ideário profissional, uma rede de formação que rompa com a lógica individualista e mecânica do cumprimento dos planejamentos do ensino, nem sempre pensados a partir das necessidades educacionais dos professores e dos estudantes.

Compreende-se que a formação docente inicial não é suficiente para atender ao complexo processo de ensino que se amplia e se complexifica à medida que surgem avanços e discussões no âmbito social.

É frequente ouvir-se expressões tais como “é função da escola...”, “a escola precisa...”, a escola é responsável por...”, dentre muitas outras. As demandas que chegam à escola são muitas. Diferentes segmentos da sociedade criam projetos e responsabilizam a escola por sua execução, sendo muitas as interferências recebidas por essa instituição.

Os espaços de discussão e de estudos em serviço estão cada vez mais ocupados por quem pensa *para a educação*, ou seja, as discussões são pensadas para o professor, normalmente, não os têm como agentes ativos no processo de análise, como sujeitos da educação, capazes de se colocarem a serviço da consolidação de um projeto de educação comprometido com o fim último da escola: o ensino como condição para a formação humana.

O presente artigo trata de uma experiência de trabalho realizada pela Secretaria Municipal da Educação de Toledo - Paraná, junto as escolas da rede, diante de frequentes queixas acerca do desempenho acadêmico dos estudantes, sobretudo na leitura e na escrita. Como fundamento da proposta pedagógica, foram utilizados os postulados da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), os quais coadunam com a visão de homem, de educação e de sociedade das autoras, e orientam o currículo da Região Oeste do Paraná, *locus* do município em que a experiência foi realizada.

Compreende-se que os postulados da THC que versam sobre o desenvolvimento da criança aplicam-se, também, ao desenvolvimento do adulto, como consequência dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente está vinculada ao que é requerido e disponibilizado ao professor, rompendo com a responsabilização unicamente individual, implicando todo o sistema

escolar na articulação de conhecimentos científicos e no reconhecimento de necessidades pensadas e discutidas pelo coletivo educacional.

Ao reconhecer que um dos elementos estruturantes da atividade profissional do professor é o compromisso ético e político com a formação humana e que, segundo os postulados da Pedagogia Histórico-Cultural, a condição para a humanização é a apropriação dos bens culturais produzidos historicamente, os processos de ensinar e aprender precisam ocupar lugar central nos estudos e nas discussões durante, não só a formação inicial, mas ao longo da carreira profissional do professor. Foi com base nesta perspectiva que se delineou o trabalho relatado a seguir, que busca pensar o ensino e a aprendizagem como mola propulsora da ação escolar como um todo.

Dessa forma, o presente artigo objetiva apresentar possibilidades coletivas de processos contínuos de formação docente, articulados aos fundamentos da THC e da PHC. A seguir, relatam-se três experiências coletivas de formação docente, planejadas a partir da análise da realidade educacional da escola. Nas considerações finais, destaca-se a relevância do envolvimento do coletivo da escola nos processos de formação.

## **2 ENSINO E APRENDIZAGEM: FACES DA MESMA MOEDA**

Uma vez que a apropriação dos bens culturais humanos é condição para a humanização dos homens, especial atenção requerem os processos de ensinar e de aprender. Trata-se de um binômio indissolúvel que precisa ser pensado em sua complexidade: o professor que ensina e aprende, o aluno que aprende e ensina, o objeto de conhecimento a ser objetivado pelos sujeitos envolvidos no processo, a forma de fazê-lo, as condições objetivas de concretização dos currículos, dentre tantos outros aspectos, que possibilitam as subjetivações - apropriações - docentes e discentes.

Conhecer de ensino, conhecer de aprendizagem e quem está envolvido nesse processo, são condições imprescindíveis para que a apropriação do conhecimento se realize. Portanto, é importante pensar também na aprendizagem de quem ensina – o professor. A quem cabe esta tarefa? Como fazê-la?

Nas palavras de Saviani (2011, p. 55):

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se em arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação [...]

Estas considerações provocam a pensar que a educação é um ato intencional, guiado por propósitos que requerem objetivos e ações articulados aos fins aos quais se destina a educação, “por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais leva-nos à questão dos valores e objetivos na educação.” (Saviani, 2013, p. 60). Assim, comprehende-se a relevância da prática e compartilhamento de experiências que promovam reflexões sistemáticas acerca dos problemas educacionais enfrentados pelos professores, o que inclui, seu próprio saber.

A educação, enquanto fenômeno, apresenta-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais: “Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem (Saviani, 2013, p. 90).

Ordenar e sistematizar as relações pedagógicas é fundamental em momentos de estudos e de ensino. Trata-se de uma atividade intencional a ser assumida pelos coletivos educacionais como expressão concreta de um compromisso político pedagógico com a formação das novas gerações.

A intencionalidade na formação docente decorre da clareza quanto aos valores e objetivos na Educação e, consequentemente, apoia-se nos fundamentos desse processo. Mas não se esgota nesse ponto:

Como, porém, realizar aqueles objetivos? Aqui nós nos defrontamos com o problema dos meios. Mas nós não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios *adequados* à realização dos objetivos propostos. A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade. Ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (Saviani, 2013, p. 61).

Nessa direção vários desafios se interpõem entre o professor e sua atividade profissional e carecem de sério e sistemático enfrentamento pela gestão das políticas públicas nacionais, estaduais, municipais e também pelos gestores escolares. Sem perder de vista estas questões conjunturais, nesse momento objetiva-se pensar sobre a formação continuada de professores que os coloquem em atividade de estudo:

É fundamental que todo o saber elaborado pela humanidade se torne passível de ser apropriado por todos os membros da sociedade. A transmissão dos conhecimentos deve ser sistematizada, organizada na prática pedagógica, de forma que seja acessível ao aluno. Se a escola não permite acesso aos instrumentos mediadores, para que o conhecimento científico seja apropriado por todos os alunos, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade

privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente. Cabe ao professor, portanto, partir da prática social, buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos (Facci, 2011, p.140).

O cerne da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo por base os construtos teóricos de Karl Marx e da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, é construir uma prática educacional que promova a emancipação dos indivíduos e sua compreensão crítica da realidade social por meio da Educação, que supere o que se percebe na realidade aparente, e busque suas múltiplas determinações.

Por esta razão, a PHC propõe como metodologia para a organização do ensino cinco momentos interdependentes, quais sejam: ponto de partida da prática educativa, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa – prática social ressignificada.

Mas, cumpre advertir dos riscos de um reducionismo, ao transformar esses passos em uma receita universal, descolados de seus fundamentos epistêmicos, como se bastasse “o domínio de certos procedimentos didáticos [...]mesmo que o professor não tenha pleno conhecimento dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica histórico-crítica” (Lavoura, 2018, p.4).

Os cinco passos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011, p. 102), apresentados a seguir, estão colocados em sequência, sem significar que esta ordem deva ser obedecida na prática didática, uma vez que são momentos que se articulam sistemática e alternativamente a cada vez que se pretende ensinar alguma coisa.

1. Ponto de partida da prática educativa ou análise da realidade concreta: trata-se de uma análise profunda da realidade social e educacional da comunidade escolar. Essa análise procura compreender as contradições e os desafios presentes na sociedade, buscando entender como o contexto influencia a vida das pessoas e os processos de aprendizagem.
2. Problemática: A Pedagogia Histórico-Crítica propõe que o conhecimento não seja apenas transmitido ao aluno de forma acabada e descontextualizada, mas sim como resultado de uma mediação histórica, deixando clara a razão da inserção de determinado conteúdo no planejamento. Isso significa apresentar o conhecimento de forma crítica, relacionando-o com os processos históricos e sociais que o produziram, tornando-o mais significativo e compreensível para o estudante.
3. Instrumentalização: nesta etapa os estudantes precisam apropriar-se dos construtos culturais humanos, elaborar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e apropriarem-se dos instrumentos que lhes permitirão participar da vida social de forma qualitativamente superior. Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, incentivar a reflexão sobre as informações recebidas, questionar a realidade, analisar

diferentes pontos de vista e compreender os interesses envolvidos nos diferentes discursos, compõem esta etapa do processo.

4. Catarse: trata-se do momento em que o aluno supera a visão fragmentada da realidade ou do fato, do objeto de estudo, e passa a ter uma visão menos pragmática e imediata da realidade cotidiana. Não se trata de um momento final ou *a posteriori*, mas sim da síntese que ocorre gradativa e paulatinamente no processo de ensino, à medida em que os instrumentos da cultura se contrapõem aos fatos observáveis e vividos. Conforme se aprofundam ou se ampliam os domínios dos instrumentos culturais, amplia-se também a capacidade de síntese, e o sujeito passa a ver a realidade de forma mais complexa que a inicial.
5. Ponto de chegada da prática educativa: O objetivo central da Pedagogia Histórico-Crítica é promover a emancipação dos indivíduos, ou seja, capacitar-los a compreender a realidade de forma crítica e atuar de maneira consciente e transformadora. O conhecimento é visto como uma ferramenta para ação e mudança social, permitindo aos alunos tornarem-se agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são a prática social, entretanto, nota-se, que o ponto de chegada é a aproximação de uma compreensão dos fenômenos da realidade em sua totalidade.

Esses cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica buscam proporcionar uma Educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla da realidade e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e reflexivo, razão máxima do ato educativo.

Para a Teoria Histórico-Cultural a aquisição de conhecimentos, precisamente, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), tornando o homem um sujeito de elevada capacidade de operar mentalmente. Entretanto, não se trata de qualquer conhecimento, mas daquele que se constitua como conhecimento científico. Esses, portanto, transformam-se em instrumentos de pensamento e por isso precisam ser garantidos a todos os sujeitos, ainda que sejam necessários diferentes recursos e adaptações. Nesse sentido, singular valor é atribuído ao domínio da leitura e da escrita por promoverem expressivo desenvolvimento das funções psíquicas e serem a porta de entrada para o acesso à cultura produzida ao longo da história dos homens.

Tomando por base estes fundamentos, é importante reconhecer a relevância de um processo coletivo de formação continuada que envolvesse os integrantes da rede de ensino no projeto de Educação do município. Além de seus fundamentos epistemológicos, esse processo envolve uma

reflexão metodológica sobre como auxiliar o professor e a escola a pensar sobre as suas *fazeções*, seus meios e seus fins.

Entende-se não ser suficiente tratar dos problemas a partir de sua mera identificação e seguir em frente buscando remediá-los ou pensando em medidas compensatórias. Embora se comporte da irrefutável premissa de que se quiser entender a escola, abra a janela e olhe para fora, existe uma dimensão política no ato pedagógico e, portanto, é preciso que a escola olhe, examine seus processos e avalie em que direção está conduzindo a formação dos estudantes e dos profissionais em serviço. Não é possível aguardar as condições ideais para discutir a prática escolar, a concepção e a realização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sob pena de deixar de contribuir para o surgimento de melhores condições de análise e para o fortalecimento de instrumentos de luta pela qualidade na Educação.

Parte-se do entendimento de que a escola precisa, tanto olhar para frente e definir seus percursos, quanto dialeticamente revisitar o passado, a fim de entender o que a conduziu ao resultado obtido. Olhar para trás com o propósito de compreender como se chegou a dado resultado requer, necessariamente, a disponibilização de conhecimentos com os quais dialogar. Em outras palavras, para compreender o que não deu certo é preciso lançar mão de recursos teóricos e práticos para análise da realidade, do que está sendo feito, do como e do porquê, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

O trabalho do professor, nessa perspectiva, é efetivamente intelectual e, como tal, implica, além de *um saber fazer, um saber o porquê se faz o que se faz e no que esse fazer resulta*.

As experiências do professor na sala de aula, ao longo de sua carreira, em meio às interações cotidianas com grupos de alunos, colegas de trabalho, direção escolar e comunidade social, dentre outros, são determinantes para o desenvolvimento e estabelecimento da maneira pela qual exercerá sua profissão dentro de suas condições de vivência e atuação. (SANTOS, 2021, p.14).

Concorda-se com Santos (2021) quando trata da influência das interações no ambiente de trabalho para a formação docente. Como Vigotski (2019) esclarece o desenvolvimento psíquico ocorre de fora, ou seja, da vivência nas relações sociais interpsíquicas, para dentro, possibilitando a constituição da subjetividade. “[...] É nesse movimento do social ao individual que se dá a apropriação da experiência social da humanidade [...] (MOURA, 2016, p. 95).

A atividade de estudo do professor não pode ser espontânea ou centrada apenas nos resultados da prática sem que esta esteja a serviço dos fins últimos da educação, expressos *nos e a partir dos* fundamentos teóricos que guiam a ação educativa. Essa prática expressa-se nas relações

profissionais que ocorrem no cotidiano escolar, desde as conversas informais até as formais: conselhos de classe, formações continuadas, reuniões pedagógicas, momentos de planejamento.

Com relação às aprendizagens escolares, é preciso que o grupo docente tenha recursos para pensar sobre como a criança aprende, o que e por que precisa aprender. As condições para essa análise estão circunscritas aos domínios teóricos do professor. Não há meios de se proceder avaliações da realidade sem definir em que base e com qual finalidade serão realizadas. Por exemplo: Que conhecimentos são necessários para que o aluno desenvolva as capacidades pretendidas? Que capacidades são essas? Como serão desenvolvidas? É possível que no curso da análise se torne evidente que os próprios professores precisem dominar alguns conteúdos e conhecimentos.

Se lhes faltarem recursos e instrumentos para compreenderem os processos de ensino e aprendizagem e seus resultados, reconhecer-se-ão como agentes da atividade de ensino comprometidos com a formação das novas gerações?

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (MOURA, 2016, p. 94).

À escola cabe superar a execução passiva do que foi a ela destinado. Entretanto, o sucesso dessa empreitada depende do entendimento dos trabalhadores da Educação acerca dos fundamentos teóricos (filosóficos, psicológicos e pedagógicos) que orientam a ação docente e que constam no currículo.

Essa é a condição para a identificação de experiências de duvidoso valor educativo e sua substituição por outras em consonância com a visão de homem e de sociedade que orientam a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A análise desse movimento do real expresso nos resultados acadêmicos, cotejada com esses referenciais, ao revelar as discrepâncias, aponta as necessidades de reflexão e as possibilidades de readequação das práticas escolares.

Esse processo envolve idas sucessivas à realidade, analisando suas múltiplas determinações e elaborando um concreto pensado, síntese dessas múltiplas determinações, por meio da mediação do conhecimento, tal como proposto didaticamente pela Pedagogia Histórico-Crítica, pois: “a compreensão de um fenômeno à luz do método marxiano envolve transcender a imediaticidade do real alcançando suas contradições internas fundamentais condensadas no concreto pensado, síntese de múltiplas determinações” (ABRANTES, 2016, p. 251).

Dessa forma, a atividade docente precisa ser tratada como objeto de análise, sobretudo, em tempos de mudanças de toda ordem, inclusive tanto do lugar que o próprio conhecimento ocupa na sociedade, quanto do homem que se pretende formar, tendo em vista o momento histórico atual. Faz-se mister que a escola volte seu olhar também para si, no sentido de assumir aquilo que é seu: o processo de ensino dos conhecimentos historicamente produzidos e registrados na cultura – dimensão política e ética de sua atividade.

A reflexão do coletivo educacional, só faz sentido quando pensada na relação com fundamentos gerais orientadores da ação. Não se trata de pensar a partir da superficialidade dos fenômenos educacionais, mas tomá-los como objeto de análise em contraposição àquilo considerado como base, como propósito, como objetivo e fim último. Essas bases estão dadas, não no ideário individual do professor, mas em um projeto de educação maior, a partir de sua dimensão filosófica, definida e assumida coletivamente, sob pena de, ao ser descolado de sua dimensão mais ampla e significativa: a formação humana, tornar-se um fazer pelo fazer.

Com base nesses fundamentos e com o propósito de demonstrar possibilidades de utilização prática das reflexões propostas pela Pedagogia Histórico-Cultural serão apresentadas a seguir experiências de trabalho realizadas junto a professores da rede municipal de ensino.

### **3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO E OS DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS PAUTADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Com vistas ao propósito de proceder à análise da “interdependência entre os conteúdos de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa” (MOURA, 2016, p. 94), apresentar-se-á a seguir, dentre as experiências desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação, um trabalho de análise das ações didáticas de seis das 36 escolas que compõem a rede municipal, nos anos de 2018 e 2019.

Optou-se por estas seis escolas por apresentarem baixo número de alunos em sala (dez estudantes em média), por serem escolas distritais, favorecendo a análise de 100% dos textos dos estudantes de quinto ano, compondo um total de 60 textos.

Tendo em vista as recorrentes queixas relativas ao desempenho acadêmico na apropriação dos processos de leitura e escrita, considerou-se que a análise da produção de textos de uma amostra de escolas permitiria generalizar as relações pedagógicas que conduzem ao resultado nessas disciplinas, às demais escolas.

Inicialmente, propôs-se uma discussão, com os grupos gestores das 36 escolas composto pelos diretores, coordenadores e psicopedagogos escolares, sobre a necessária articulação entre os

fundamentos do projeto pedagógico da escola e os postulados da THC, procurando evidenciar a interdependência entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, portanto, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Além dessa discussão, apresentou-se às equipes gestoras das 36 escolas, o trabalho a ser desenvolvido nas seis escolas selecionadas, com o compromisso do compartilhamento com as demais.

### 3.1 QUANDO VOCÊ QUER QUE O ESTUDANTE APRENDA, VOCÊ TEM QUE SABER O QUE ENSINAR

Em um encontro posterior, iniciou-se o trabalho distribuindo os textos discentes aleatoriamente entre os diretores que deveriam, em pequenos grupos, avaliá-los e emitirem opinião acerca da qualidade das produções avaliadas – ponto de partida da prática educativa.

Os diretores foram unâimes, novamente, em afirmar que os erros ortográficos apresentados pelos alunos denunciavam questões importantes acerca da prática da escola. Todos os textos apresentaram trocas ortográficas inaceitáveis para alunos de quinto ano, problemas de concordância, uso de sinais de pontuação, elementos coesivos e paragrafação, dentre outros. Elegeram-se os problemas ortográficos para análise, por surpreenderam negativamente os avaliadores. Diante disso foi-lhes solicitado que relacionassem todos os erros para posterior análise.

No encontro seguinte, o mesmo grupo procedeu a análise de cada erro no sentido de entender o que seria próprio do processo de aprender e o que já deveria estar consolidado no quinto ano, com relação à ortografia. Os diretores foram unâimes em dizer que “alunos de quinto ano não poderiam mais apresentar essas trocas”. Em seguida, foi-lhes solicitado que pesquisassem, na escola, quanto tempo e como se trabalhava a ortografia.

No próximo encontro, trouxeram o resultado dessa sondagem. Segundo eles, os professores responderam: “Trabalha-se quando aparece”; “Responde-se ao que a criança pergunta”; “Realizam-se ditados”; “Producem-se, leem-se e interpretam-se textos”; “Corrigem-se enquanto eles escrevem”; “Trabalha-se oralmente.”

A partir da discussão com base nos dados coletados junto aos professores e da observação feita na escola, os diretores concluíram que não havia tempo específico para o estudo da ortografia. Os professores corrigem, exigem, mas não consideram esse aspecto da língua como objeto de análise. Essa prática resulta da ideia de que lendo e escrevendo as crianças aprenderiam a grafia correta.

Materializou-se, assim, a problematização conforme propõe Saviani (2011, conhecer-se a realidade dos educandos e a partir dela identificar o que deve servir de ponto de partida para o planejamento docente.

Após tais reflexões, conduziu-se o grupo a pensar sobre a natureza dos erros cometidos pelas crianças na escrita das palavras. Para tanto, utilizaram-se as produções de Cagliari (2010), o qual ressalta que é preciso que o professor se oriente pela abordagem sistemática das relações, entre fonemas e grafemas, próprias do nosso sistema de escrita: regularidades e irregularidades ortográficas. Retomou-se, desse modo, a relação de palavras escritas com erros e separaram-se as inadequações de ordem regular ou irregular. Os gestores demonstraram uma inquietação ainda maior por entenderem que, se existisse um trabalho pedagógico que proporcionasse a reflexão sobre a escrita, a maioria dos erros já estaria superada, constatando que a leitura e a escrita por si não são suficientes para que todos os alunos dominem a grafia das palavras.

Na medida em que a discussão avançava, instigava-se o grupo a pensar sobre como os conselhos de classe têm sido encaminhados nas escolas, o que tem sido feito com e a partir das avaliações e das sondagens tão praticadas na rede municipal. Se têm provocado a avaliação das práticas de ensino vivenciadas na escola para além das avaliações dos estudantes e se todos os agentes educacionais conhecem o percurso da escola, suas fragilidades, convicções e propósitos.

Em um próximo encontro, provocou-se esse mesmo grupo a refletir acerca da abordagem metodológica que as diferentes naturezas dos erros ortográficos requerem. Esse foi o ponto alto do trabalho realizado com esse grupo, em função de concluírem que tais questões não são tratadas na escola e boa parte dos profissionais não conhece esse conteúdo da língua. Ficou evidente o porquê de os textos dos alunos apresentarem tais inadequações: “esse conteúdo precisa ocupar um espaço de discussão e de estudo entre todos os professores”.

Sugeriu-se material bibliográfico e formas de encaminhar a discussão durante o programa de formação continuada que é realizado na escola pelos próprios professores, em um total de 16 h anuais, além das reflexões pedagógicas e conselhos de classe que também podem ser utilizados para este fim – instrumentalização e catarse.

### 3.2 COTEJANDO OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS COM SEUS RESULTADOS

Esta atividade foi realizada junto a seis escolas urbanas, que atendem entre 300 a 350 alunos da Educação Infantil ao quinto ano, tendo em média 18 alunos por sala na Educação Infantil e 28 nas salas de primeiro ao quinto anos. Tratou-se de uma atividade realizada junto a cada uma das seis escolas, separadamente. Por questões didáticas será socializada, neste texto, a experiência de uma dentre as seis escolas em que o trabalho foi realizado.

Membros da SMED foram até a escola, reuniram-se com todos os professores em um momento de parada pedagógica. Os professores posicionaram-se muito claramente acerca das dificuldades apresentadas por seus alunos na leitura e na produção de textos – ponto de partida.

A partir disso, propôs-se ao grupo um trabalho de análise da prática diária de forma bastante objetiva. Tratava-se de, em grupo de professores, examinarem os cadernos dos alunos e os diários de classe dos professores a partir da seguinte orientação:

***Selecione os últimos 20 dias de aula de Língua Portuguesa, analise uma a uma as atividades propostas, se necessário, consulte o diário de classe e converse com o professor responsável, e responda às questões que seguem:***

Quantas atividades foram propostas no período? Quantas foram de produção escrita? Quantas foram de cópia? Quantas foram de análise linguística? Quantas realizaram sozinhos? Quantas realizaram em grupos? Quantas coletivamente? Quantas atividades favorecem a alfabetização? Quantas favorecem o letramento?

Finalizada essa ação, coletivamente, procedeu-se ao preenchimento do quadro a seguir na lousa, ano a ano:

**Quadro 1 – Análise de atividades de escrita**

Total de ativ.	Produção	Cópia	Análise linguística	Individualmente	Em grupo	Coletivamente	Alfabetização	Letramento
08	1	3	0	4	0	0		
09	1	4	4	3	6	0		
04	1	3	0	4	6	0		
14	06-02 em casa	5	3	13	1	0		
12	04-03 em casa	5	3	11	1	0		

**Obs.** As linhas foram preenchidas com os dados do 1º ao 5º, ano nesta ordem. Os professores não responderam os campos que se referiam à alfabetização e letramento.

**Fonte:** A autora (2022).

A sistematização dos dados obtidos revelou que os professores não entendem a diferença entre letramento e alfabetização e tampouco entre produção e atividade escrita. Ainda, as atividades de produção foram desenvolvidas basicamente em casa.

Não houve registro de atividades coletivas. A atividade de grupo encontra-se distribuída de forma irregular, concentrando-se mais no segundo e no terceiro anos, o que revela que dependem mais do professor do que da proposta pedagógica da escola.

Esse exercício analítico rendeu acaloradas discussões. A primeira questão levantada referia-se ao que caracteriza uma atividade de produção e uma de cópia. Alguns professores entendiam que atividades que propunham completar palavras poderiam ser consideradas como produção. Discutiram-se as habilidades envolvidas em uma atividade com palavras e com textos ou enunciados completos. Concluiendo-se que, de fato, as atividades a partir da escrita de palavras são apenas parte do processo de alfabetização. Essa prática refere-se ao processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, à conquista dos princípios alfabético e ortográfico, mas, por si só, não dá conta da inserção e da participação do aluno na cultura escrita, que corresponde à dimensão do letramento.

O grupo constatou que o grande desafio que se coloca é conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e condição de uso da língua nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita – problematização.

Durante as discussões importantes e significativas questões surgiam entre os professores: “a escola não tem um projeto pedagógico? Como podemos ter tantas diferenças? Quanta coisa precisamos dominar!”

Diante disso, indaga-se: A escola está conduzindo seus alunos ao domínio dos diferentes usos da língua escrita e, por consequência, a função social da escola está sendo atingida?

O grupo realizou excelentes reflexões com base nos dados expostos, ponderando que a queixa apresentada pelos professores resulta da condução do trabalho com a língua escrita da Educação Infantil ao 5º ano. O trabalho está centrado no uso do livro didático e não na língua a partir do seu uso em diferentes contextos de comunicação.

O trabalho em sala de aula, organizado em torno do uso da língua e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de empregá-la, acarreta o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e de escrita, e também de fala e de escuta compreensiva em situações públicas. Tais capacidades não serão desenvolvidas com ações desvinculadas do uso da língua, apenas com a decifração do código, ou seja, trabalhando-se com palavras, sílabas e letras ou interpretação de textos, que, embora necessárias, constituem parte do trabalho a ser realizado.

Outra questão que ficou marcadamente presente refere-se ao entendimento que se tem acerca do que é a análise linguística. Embora essa definição conste no currículo, boa parte dos professores das escolas em que se realizou o trabalho não a dominam. Em função disso, acordou-se ser necessário que esse assunto seria tratado na formação continuada pensada pela escola – instrumentalização.

À medida que as discussões avançavam, os professores demonstravam maior clareza acerca da discrepância entre *o que se ensina e o que se espera que os alunos aprendam*. Então, importantes questões foram suscitadas: O que sabemos sobre a aprendizagem dos alunos? Qual concepção de ensino e de aprendizagem consta na proposta pedagógica da escola? Que compromisso temos com a educação dos filhos da classe trabalhadora? Como essa concepção e esse compromisso se expressam na prática diária de sala de aula? Nossa ação está em consonância com a nossa proposta? – catarse.

Durante o trabalho, surgiu a ideia de um membro do grupo registrar as discussões e as conclusões para, posteriormente, voltar-se a elas a fim de identificar as fragilidades que precisam ser retomadas ao longo do processo de estudo da escola. O grupo reconheceu a necessidade de sistematização do processo, sob pena de perderem-se nas discussões e não avançarem.

Por fim, o grupo foi orientado a extrair das discussões *princípios didáticos*, os quais deveriam nortear as ações de todos os agentes educacionais da escola e comporiam um painel, ou outro recurso, que ficaria sob o olhar constante de todos e seria retomado pelos gestores escolares – ponto de chegada da prática educativa.

### 3.3 AINDA BUSCANDO O QUE ENSINAR PARA ENCONTRAR O COMO

Após essas discussões, encaminhou-se um trabalho junto aos coordenadores diretores das escolas, psicopedagogos e professores das Salas de Recursos Multifuncionais, com o propósito de conduzir o grupo a relacionar os mecanismos que a escola dispunha para *discutir seus processos de ensino e de aprendizagem* e os momentos possíveis para esse fim. O propósito foi, além de conduzir o grupo à reflexão, produzir material de apoio a ser socializado com todos os envolvidos.

O resultado desse trabalho foi a construção coletiva de *perguntas pedagógicas*, referentes a diferentes aspectos da vida escolar, a serem utilizadas pelos coletivos conforme necessário. Tratava-se de questões que poderiam suscitar incômodo, desconforto, desarrumação, desconstrução – **ponto de partida e problematização**, mas que, seguramente, à luz de estudos e discussões, **instrumentalização** resultariam em uma leitura mais clara da realidade – **catarse**, contribuindo com a construção de um novo cenário educacional na escola, mais confortante e satisfatório a todos e a cada um (Marsiglia, 2011, p. 106).

Disponibilizaram-se essas questões aos gestores escolares com o intuito de instrumentalizá-los a conduzir um processo de reflexão que envolvesse ativamente todos os profissionais da escola, conduzindo-os à análise mais sistemática e detalhada da prática pedagógica que, não raro, é motivo de queixa e insatisfação.

**Para análise dos instrumentos de avaliação:** Que nível de pensamento este instrumento requer do aluno? Que tipo de avanços do aluno esse instrumento permite identificar? Em que medida este instrumento permite detectar os níveis de aprendizagem dos alunos? Que conhecimentos este instrumento mobiliza no aluno?

Este instrumento considera e contempla os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos? Como? Existe preocupação em entender a origem do erro que o aluno comete? Como? O que este instrumento revela sobre a prática do professor e da escola? O que costumamos fazer com os resultados destas avaliações?

Em que medida, quando e por que nos reportamos ao PPP? Que visão temos de nossa escola? E dos professores? Que perfil pensamos que tenha uma escola comprometida com o desenvolvimento de todos, inclusive dos professores? Produzimos conhecimentos sobre educação? São registrados? Por que, por quem e onde? Como e em que momentos voltamos a estes registros?

**Diante de uma queixa escolar:** Quem apresentou a queixa? Com que frequência ela aparece? Em que anos escolares esta queixa mais aparece? Quais as evidências de que a queixa procede? São consideradas dificuldades? O que caracteriza uma dificuldade e um não saber próprio do processo de aprender do professor ou do aluno? Que atitudes de enfrentamento essas questões exigem da escola? Que domínios teóricos e práticos serão necessários para o enfrentamento destas questões? Como ou o que está sendo proposto pela mantenedora e pela escola para subsidiar a apropriação desses domínios teóricos e práticos ao grupo docente?

O propósito desse trabalho foi de provocar o grupo a analisar se as políticas de formação docente em serviço estão chegando às questões centrais, que precisam ser entendidas, discutidas e assumidas por todos, sob pena de nos tornarmos cada vez mais meros executores do que os outros pensam para a escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dando continuidade ao processo de análise, de estudo e discussão acerca das práticas e concepções escolares, realizaram-se encontros com psicopedagogos e coordenadores das 36 escolas que compunham a rede municipal para socialização dos trabalhos descritos anteriormente, em função das recorrentes queixas sobre as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos. A intenção era envolverativamente os profissionais da escola na compreensão desses resultados, de modo a contribuir para a elevação da qualidade do ensino-aprendizagem, a partir da proposição de situações que incentivavassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

O trabalho foi conduzido na direção de provocar o psicopedagogo e o coordenador da escola para irem além da identificação de fragilidades e alguns encaminhamentos, remediando-os, ao invés de preveni-los. Incentivou-se a condução de um processo de análise da realidade, buscando compreender as múltiplas determinações dos resultados obtidos, o que inclui as ações de ensino praticadas na escola e o processo de estudo e discussão do coletivo educacional.

Os psicopedagogos e os coordenadores, que participavam do momento de socialização das discussões, demonstraram reconhecer, que, de fato, antes de mais nada, a escola precisa *pensar-se, olhar-se, ler-se (o evidente e o velado), compreender a si e a sua função social e, finalmente, projetar-se. E que esse processo precisa ser gerenciado por alguns, mas encampado por todos, pois o gerenciamento do processo é de responsabilidade da equipe de gestão, a qual, além de gerenciá-lo, precisa mantê-lo vivo no ambiente escolar.*

Para a THC, a grande e central questão do debate relativo à formação humana é o **conteúdo**, por ser esse o responsável por toda reorganização psicofisiológica dos sujeitos. Pensar a materialidade do ato pedagógico, desse modo, não pode estar à revelia de seus fundamentos teóricos, tão pouco secundarizada. Nessa perspectiva, indaga-se: O que precisa estar no centro do debate educacional no processo de formação em serviço?

A Teoria Histórico-Cultural em oposição à concepção inatista, comprehende que o homem se constitui em suas relações sociais, logo, não nasce humano. O processo de produção desse homem não ocorre genética ou hereditariamente, embora se apoie em uma base biológica. Trata-se de uma relação dialética que passa pela apropriação do conhecimento, a qual possibilita ao ser humano, ao se apropriar da cultura, ser por ela produzido e produzir sua própria história.

Os pensadores da THC apresentam importantes contribuições para o pensamento educacional, quanto à função da escola e, por conseguinte, à do profissional professor, fornecendo elementos que ajudam a conduzir uma prática pensada, intencionalmente planejada, com meios definidos a partir dos fins eleitos.

Compreende-se que o professor não pode responder sozinho à necessidade de análise dos sentidos de sua ação e buscar os melhores meios de garantir a consecução do fim último da educação. Antes de tudo, convém que a escola tenha discutido, reconhecido e definido coletivamente o caráter político da ação educacional. Que sociedade se quer? Como a escola poderá contribuir para a formação humana necessária para essa sociedade? Pensar essas questões não equivale a reconhecer a escola como redentora, mas sim encará-la como importante instrumento para a formação humana e, por conseguinte, com dimensão política capaz de influenciar os rumos da sociedade.

A iniciativa de tomar o trabalho realizado junto aos profissionais da rede municipal de ensino como objeto de estudo a ser compartilhado, deu-se em função da possibilidade e do desejo de demonstrar, de forma muito objetiva e simples, a discrepância entre o *dito e o feito* quando a questão é a *formação do professor*. Considera-se como objeto de análise, a própria formação continuada associada à dimensão política da educação, demonstrando que essas práticas encontram respaldo teórico/metodológico nos construtos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

As experiências descritas neste texto foram realizadas entre 2018 e 2019. O tempo decorrido não diminui a relevância de se pensar a prática educacional escolar, dadas as contribuições suscitadas para o fortalecimento do sentimento de grupo e do compromisso com o projeto educacional da escola.

Os elementos teóricos que constam no corpo deste texto foram selecionados com vistas à demonstração de que a análise da prática docente não se circunscreve à questão pedagógica, ao fazer descolado dos referenciais filosóficos, psicológicos e pedagógicos fundamentos que sustentam a formação humana. É preciso, portanto, ter-se em conta que a ação docente precisa estar sincronizada ao previsto na proposta pedagógica escolar.

As discussões envolvendo o coletivo das equipes escolares foram avaliadas muito positivamente pelos professores envolvidos e permitem inferir-se que o nível de envolvimento dos docentes foi superior aos processos tradicionalmente praticados. Defende-se a articulação teoria/prática e a necessidade de apoiar o professor no entendimento de suas dificuldades, na identificação dos aspectos e conteúdos que carecem de investimentos.

As contribuições dos pesquisadores acadêmicos são indispensáveis, mas não substituem a atitude questionadora que precisa estar na base da intencionalidade formativa do próprio professor sobre si e sobre sua ação.

Demonstrar possibilidades de colocar o profissional professor no centro do debate educacional, como sujeito ativo do processo de análise do fazer docente, foi o propósito do trabalho realizado e da elaboração deste texto. Os processos de ensino não hão de avançar se não o fizerem seus agentes.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade Adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In: Martins, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; Facci, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 2010.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N.S. T. A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização Histórico–Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas – SP: Autores Associados, 2016, p. 321- 341.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, pedagogia histórico-critica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização Histórico–Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas – SP: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

SAVIANI, D. (2001). *Escola e democracia*. 34. Ed. Campinas, Autores Associados.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10º edição. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2008.

NICOLA, Tiago. A dialética do Singular-Particular-Universal e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuance:** Estudos sobre a Educação. Presidente Prudente-SP, v.29, n.2., p.4-18, 2018.