

INTERROGAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA A PARTIR DA DISCUSSÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

QUESTIONS ABOUT THE PEDAGOGY OF ALTERNANCE FROM THE DISCUSSION OF THE THEORY-PRACTICAL RELATIONSHIP

Lucília Regina de Souza Machado **1**

Resumo: Este artigo retoma a proposta da pedagogia da alternância pelo viés dos questionamentos e da busca de respostas sobre a relação teoria-prática, um ponto de tensão que envolve o mundo escolar, a educação, a formação e o campo das práticas sociais, de interesse das ciências da educação e, particularmente, da educação profissional. São, assim, resgatadas, questões sociais, políticas, científicas e educacionais que decorrem, perpassam e prosseguem nessa relação considerando suas especificidades para as ciências da educação, a educação profissional e, particularmente, para a pedagogia da alternância. São implicações importantes para a pesquisa, o papel do pesquisador e para os sujeitos da atividade educativa. Discute, ao final, a necessidade de se ir além do debate que se faz cientificamente para enfrentá-lo na prática pedagógica, tarefa a que se submete a pedagogia da alternância.

Palavras-chave: Atividade Teórica. Atividade Prática. Debate Pedagógico. Ensino em Alternância. Educação Profissional.

Abstract: This article takes up the proposal of the pedagogy of alternance through the questioning bias and the search for answers on the theory-practice relationship, a point of tension that involves the school world, education, formation and the field of social practices, of interest to educational sciences, and particularly professional education. Thus, social, political, scientific and educational issues are recovered, which flow, run and continue in this relationship considering their specificities for the educational sciences, professional education and, particularly, for the pedagogy of alternance. They are important implications for research, the role of the researcher and for the subjects of educational activity. In the end, it discusses the need to go beyond the scientific debate to face it in pedagogical practice, a task to which the pedagogy of alternance is subjected.

Keywords: Theoretical Activity. Practical Activity. Pedagogical Debate. Alternating Teaching. Professional Education.

Introdução

Segundo Mottet, a ligação entre teoria e prática sempre foi alvo de questionamentos nas ciências da educação, indagações e dúvidas que têm recorrido a diferentes palavras para expressar seus nexos ou a falta deles:

Aliança, alternância, antagonismo, articulação, complementaridade, competição, conflito, confronto, contradição, contraste, casal, quebra, mudança, dialética, distância, divórcio, dualidade, lacuna, troca, lacuna, hiato, imbricação, integração, jogo, justaposição, ligação, link, mediação, oposição, passagem, controvérsia, relacionamento, aproximação, regulação, relação, ruptura, separação, síntese, tensão, transição, vai e vem. (MOTTET, 1992, p. 140). Tradução nossa¹.

Esses vocábulos, na realidade, correspondem a diferentes tentativas de responder às dificuldades encontradas para compreender as conexões/desconexões do par teoria-prática, que forma essa relação, assim como seu caráter unitário. Como corolário disso, surgiu a necessidade de estabelecer diferentes categorias de conhecimentos e de saberes, tais como: científico/empírico; básico/complexo; geral/específico; tecnológico/técnico; prescrito/existente; manifesto/tácito.

A prática, como processo objetivo da produção material, pode ser vista como a base essencial da vida humana ao possibilitar a existência imediata do homem, o desenvolvimento da sociedade e impulsionar mudanças e transformações. Porém, não haveria atividade prática no mundo material sem que houvesse a necessidade humana a ser satisfeita. E, como esteio, uma representação teórica ou base orientadora da ação (GALPERIN, 2013a), além da produção de novas idéias sobre como agir no mundo e fazer avançar as conquistas humanas, como desdobramento. Entretanto e contraditoriamente, segundo Engels, em texto produzido em 1876:

O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens se acostumaram a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades. (ENGELS, 1952, s/p).

Trinta anos antes, ele e Marx já haviam indicado que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente activos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. Também as fantasmagorias no cérebro dos homens são sublimados² necessários do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a premissas materiais (MARX; ENGELS, 1977, s/p).

1 No original: « Alliance, alternance, antagonisme, articulation, complémentarité, concurrence, conflit, confrontation, contradiction, contraste, couple, coupure, décalage, dialectique, distance, divorce, dualité, écart, échange, fossé, hiatus, imbrication, intégration, jeu, juxtaposition, liaison, lien, médiation, opposition, passage, polémique, rapport, rapprochement, régulation, relation, rupture, séparation, synthèse, tension, transition, va-et-vient ».

2 No sentido de elaborações.

Um ano antes, em 1844, Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, havia anunciado:

Ainda quando realizo trabalho *científico* etc., uma atividade que raramente posso conduzir em associação direta com outros homens, efetuo um *ato social*, por ser *humano*. Não é só o material de minha atividade - como a própria língua que o pensador utiliza - que me é dado como um produto social. *Minha própria existência* é uma atividade social. Por essa razão, o que eu próprio produzo, o faço para a sociedade, e com a consciência de agir como um ser social.

Minha consciência universal é apenas a forma *teórica* daquela cuja forma *viva* é a comunidade real, a entidade social, embora no presente essa consciência universal seja uma abstração da vida real e oposta a esta como uma inimiga. Por isso é que a *atividade* de minha consciência universal como tal é minha existência *teórica* como um ser social (MARX, 1932, s/p). (Sublinhados nossos)

Tendo tais premissas filosóficas como pano de fundo, este artigo parte do pressuposto de que a questão da relação entre teoria e prática, embora faça parte de uma vasta e abrangente tradição filosófica, tem suas especificidades no campo das Ciências da Educação e que essas se revelam com mais sutilezas quando se trata da educação profissional e da pedagogia da alternância. Este artigo busca, assim, discutir essas particularidades.

É importante dizer que, no Brasil, a pedagogia da alternância encontra-se presente, principalmente, mas não exclusivamente, na história e nas experiências de educação do campo, tais como as das Escolas Família Agrícola (NOSELLA, 2012), Casas Familiares Rurais (GIMONET, 2007), Programa de Residência Agrária (VINHA; VIEIRA; ARAÚJO, 2018); Movimento da Educação do Campo (SANTOS, 2017), Programa Licenciaturas do Campo (MOLINA, 2015), ProJovem Campo – Saberes da Terra (MEC, SETEC, 2008) e Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PUNTEL; PAIVA; RAMOS, 2011).

A pedagogia da alternância assim se denomina por revezar, ciclicamente, dois tempos de ensino-aprendizagem em regime de cooperação visando à formação do aluno. Num deles, verificam-se atividades na escola e, no outro, a imersão em ambientes reais de trabalho. A proposta é de contínua troca de conhecimentos envolvendo as duas instâncias, ou seja, o mundo do trabalho não escolar e o escolar.

Na educação do campo, esse intercâmbio é feito considerando, principalmente, as necessidades e demandas de agricultores familiares. Abrange a participação das comunidades, líderes locais, professores, monitores, tutores, além, naturalmente, dos alunos. O formato dos arranjos organizacionais varia de caso a caso. Pode envolver comissões responsáveis por identificar necessidades e prioridades e conduzir os trabalhos, formadas por agentes sociais e pedagógicos e planos de formação, elaborados a partir da realidade do meio familiar, social e profissional dos alunos. Cabe a esses elaborar e desenvolver seu plano de estudos e pesquisa. Visitas e viagens de estudos destinadas a conhecer novas realidades podem ser programadas, além daquelas feitas às respectivas famílias. Todas as atividades são chamadas a fortalecer o projeto profissional dos alunos. Nesse sentido, podem ser oferecidas palestras, sessões de trocas de experiências, atividades culturais e artísticas, dentre outras. Para que escola e família se ponham a par das atividades do aluno num espaço e noutro, são utilizados instrumentos específicos de acompanhamento. Propõe-se que as avaliações tenham a participação de todos os envolvidos – aluno, escola, família e comunidade – e que não se restrinjam aos conteúdos curriculares. Todo esse arranjo se apóia num discurso propositivo da articulação entre teoria e prática.

Este artigo parte, assim, do pressuposto de que as prédicas decorrentes da forma de ver o par formado pela teoria e pela prática permeiam e explicam, de certo modo, configurações

de projetos político pedagógicos, como também de pesquisa em educação, apontando para objetivos de produção de conhecimentos e de formação humana que requerem repensar a ética e o papel do pesquisador e do educador.

Neste artigo, entende-se que os sujeitos da atividade da educação, em especial da educação profissional e os comprometidos em desenvolver a pedagogia da alternância estão imediatamente abrangidos por contradições e tensões produzidas pela lógica de reposição dos pressupostos da bipartição entre teoria e prática, a que faz a consciência de cada um “[...] apenas a forma *teórica* daquela cuja forma *viva* é a comunidade real, a entidade social” e ser universal somente como “[...] uma abstração da vida real e oposta a esta como uma inimiga” (MARX, 1932, s/p).

As especificidades da questão teoria-prática nas ciências da educação

Este artigo trata, portanto, de um tema essencial, especial e intrínseco às ciências da educação. Não, no sentido de que seja exclusivo dessas ciências. Cada uma das disciplinas que formam tal campo – a sociologia da educação, a psicologia da educação, a economia da educação e a história da educação, por sua vez, o explora de forma peculiar. Por conta disso, se constitui como um elemento de diferenciação interna às ciências da educação e, ao mesmo tempo, de construção da sua identidade e unidade.

O processo de diferenciação e especialização decorrente do desenvolvimento das ciências coloca a necessidade de se interrogar sobre a questão do objeto de estudos ou sobre a identidade de campos de conhecimentos, que resultam de associações epistemológicas. Essa é uma questão que perpassa os diálogos interdisciplinares e, também, pode ser constatada com clareza quando entra em pauta a relação teoria e prática.

A filosofia da educação foge um pouco à regra, pois mesmo contribuindo para o estudo das ideias pedagógicas e para a reflexão sobre questões sociais e políticas, valores e éticas que conformam discursos educacionais, ela é chamada a esse debate não por ser integrante das ciências da educação, mas porque contribui para esclarecer interrogações sobre os interesses, perguntas e abordagens ou pontos de vista sobre a relação entre teoria e prática.

Do ponto de vista da psicologia da educação, a questão desse nexos aparece especialmente em três eixos, todos de importância para a educação profissional e a pedagogia da alternância: a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a psicologia dos sujeitos (das crianças, adolescentes, adultos e outros) e a psicologia das relações entre os indivíduos. O debate teoria-prática também se faz presente em psicopedagogia e suas inserções no campo da formação e prática em orientação educacional e vocacional e de psicólogos escolares.

Em economia da educação, o ponto de vista sobre o assunto diz respeito, sobretudo, às implicações do domínio ou não da teoria ou da prática ou de ambas para o sucesso ou o fracasso do trabalhador no mundo de trabalho e da escola na sua função de formar força de trabalho com o perfil por esse requerido. Questões essas que repercutem na hierarquização social, no acesso ao emprego, às qualificações, na relação entre educação/formação e produtividade, todas elas presentes nas agendas da educação profissional e, de forma peculiar, na pedagogia da alternância.

Para a sociologia da educação, teoria-prática tem sido uma temática importante para a discussão sobre a relação entre escola e sociedade, os agentes da educação (comunidade, pais, professores, alunos e outros), a experiência escolar, os fatores que intervêm no fracasso ou sucesso escolar, a estruturação social dos estabelecimentos escolares, dentre outras questões.

Mas, há um ponto de vista basilar a cada uma das disciplinas constitutivas das ciências da educação de grande interesse para o debate sobre a relação teoria e prática. Trata-se da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento no contexto da prática sócio-histórica da educação, particularmente na educação profissional e na pedagogia da alternância.

Isso significa falar do desenvolvimento das características do gênero humano nos indivíduos, o que pressupõe que cada um possa ter oportunidades para objetivar ou produzir, demonstrando sua condição de sujeito ativo, e fazê-lo mediante a apropriação de condições e

meios necessários. Tal dinâmica se faz por meio de processos constituídos pela relação dialética entre teoria e prática.

As objetivações realizam-se como atividade prática em resposta a necessidades humanas, inclusive as que se verificam nos processos da educação. Em todos os casos, requer a apropriação de conhecimentos, de técnicas, de objetivações passadas, da experiência social por meio da qual o indivíduo penetra e se relaciona com a história social desenvolvendo sua consciência e sua socialidade por estabelecer relações com outros indivíduos. A educação profissional e a pedagogia da alternância não podem, naturalmente, se esquivar de discutir tais questões.

Entretanto, não há apenas a dimensão da unidade entre teoria e prática uma vez que clivagens, apartações e desagregações são produzidas nas relações estabelecidas por elas. Essas decorrem das contradições inerentes à sociedade de classes e se espriam para o interior da prática sócio-histórica da educação, principalmente quando se trata da relação entre trabalho e educação. É quando emergem as controvérsias sobre as implicações das divisões entre trabalho manual e trabalho intelectual, dos sistemas de ensino, do conhecimento, das disciplinas escolares, da formação e seus desdobramentos na reprodução das desigualdades sociais.

Os questionamentos produzidos sobre tais questões contribuem para recolocar e atualizar teses a respeito das diferenciações pedagógicas; da constituição dos percursos escolares diversificados; das possibilidades e limites à igualdade de acesso, de chances e de resultados escolares; da formação de segmentos elitizados; das formas de tratar ritmos escolares de alunos e modular o tempo escolar, essa última uma questão que está mesmo na origem da pedagogia da alternância.

Mas, eles também contribuem para abrir espaço ao desenvolvimento e renovação das pesquisas e intervenções em educação, particularmente no que se refere ao significado da barra de separação ou do traço de união entre os termos teoria e prática; às posições diferentes sobre a articulação entre eles; às práticas pedagógicas, especialmente na educação profissional e na pedagogia da alternância, e à renovação dos paradigmas educacionais e formativos em face das tensões e contradições inerentes a essa problemática.

Questões de pesquisa de interesse da educação profissional e da pedagogia da alternância derivadas do debate sobre teoria-prática

O uso do hífen na formação do vocábulo composto teoria-prática indica a idéia de que esses dois termos são indissociáveis, que formam uma unidade semântica e que guardam entre si uma mútua implicação. As pesquisas que tomam esse ponto de partida compreendem que, a priori, cada um desses dois termos contém o outro. A teoria ao ir ao encontro da prática já traz a prática dentro de si e vice-versa.

Na estratégia da pedagogia da alternância, significa dizer que quando o aluno leva de sua família de agricultores um problema para a escola para com ela resolvê-lo, ele estará também levando, e ao mesmo tempo, uma forma de interpretar e teorizar a realidade em que vive. Da mesma forma, na resposta que a escola dará para esse problema, estarão acionadas não apenas teorias, mas também um determinado entendimento prático, que pode ou não coincidir com a visão e vivência que traz o aluno e sua família do problema.

Outras questões subjacentes à relação teoria-prática podem ser levantadas dando origem a uma profícua agenda de pesquisa, que tem sido assumida pelo campo da educação profissional e com larga implicação para o debate a respeito da pedagogia da alternância. São objetos de estudo reiteradamente repostos pela dinâmica histórica da vida social.

Pode ser citada, inicialmente, a problemática do esvaziamento da educação pela lógica formal de oposição entre teoria e prática ante as demandas por elevação da qualificação da força de trabalho. Há também a questão do uso dos contrastes entre teoria e prática e suas emanações para justificar hipotéticas diferenças de tipos de inteligência, de aptidões, de experiências culturais, de motivações individuais e de necessidades psicopedagógicas, resultando na naturalização de barreiras educacionais e de formação.

Outros objetos interessantes de estudo se referem à segmentação, hierarquização e

distribuição dos estudantes por estruturas e instituições escolares, diferentes orientações curriculares e de formação e suas implicações quanto aos processos pedagógicos e de gestão educacional.

Vale, também, investigar a continuada reposição das teses sobre deficiências em teoria ou em prática para justificar o sucesso ou fracasso dos indivíduos diante da concorrência no mercado de trabalho. Essas retornam fazendo a atualização do preceito de Durkheim (2013) de rechaço da igualdade na educação alegando estar esta naturalmente subordinada à diversidade moral das profissões.

Importa, igualmente, estudar as forças motrizes que influenciam a realização da atividade cognoscitiva dos estudantes, o desejo deles de saber algo ou de conhecer formas de solucionar problemas, o seu desenvolvimento intelectual; tudo isso cativa o interesse da pesquisa sobre a relação teoria e prática.

Destaca-se, ainda, a importância das investigações sobre a persistência ainda hoje nos processos pedagógicos da prática do formalismo, entendida como ruptura entre forma e conteúdo e memorização mecânica. Em paralelo, também se mostra de grande interesse investigar as atitudes dos estudantes em relação ao estudo e aos desafios da apropriação de conceitos.

Nesse sentido, mantém-se na ordem do dia a conveniência de se estudar a concepção da aprendizagem como atividade, o caráter ativo que essa deve ter e as condições e meios que interferem nos resultados obtidos pelos estudantes. Esse interesse oferece motivação para também se investigar as similitudes e diferenças das diversas formas de manifestação da atividade cognoscitiva na vida diária, nos processos de comunicação humana, na investigação científica, na educação escolar, no trabalho, no lazer etc.

Conceitos empíricos correspondem a generalizações sobre as propriedades externas dos objetos e fenômenos. Conceitos teóricos tratam do sistema de relações internas a eles. (VYGOTSKY, 2001, 2003, 205) Mas, como avançar nos estudos sobre a relação entre conceitos empíricos e conceitos teóricos e como desenvolvê-los nos estudantes? (GALPERIN, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e). Quais as diferenças e vantagens relativas entre a via indutiva e a direção dedutiva de formação de conceitos nos estudantes? Podem ser incluídos os métodos e os procedimentos, ou seja, a prática de colocar conceitos em ação no corpo dos conhecimentos teóricos?

O esclarecimento de tais questões é importante para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem por meio do vai-e-vem, da alternância ou transição entre a escola e o trabalho na formação dos estudantes. Igualmente para a melhoria da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, seja na educação profissional ou na pedagogia da alternância.

São questões que a investigação precisa responder para avançar nas estratégias de como levar os estudantes ao seu máximo de atividade intelectual e produzir resultados educacionais e de formação qualitativamente superiores. Elas são também de grande importância no enfrentamento dos desafios da relação dialética entre teoria e prática na formação de professores e formadores.

Sem discuti-las profundamente, torna-se difícil vencer as repercussões da dualidade entre teoria e prática na divisão das ciências, nas diferenças de prestígio entre disciplinas, na construção curricular e na relação da escola com a comunidade em que se encontra. Nesse contexto, enquadram-se, por exemplo, os desafios da construção do ensino médio integrado, arquitetura que pressupõe a imbricação unitária dos conteúdos gerais e específicos na educação profissional técnica de nível médio.

Por fim, cabe também, como passo importante no avanço do conhecimento pedagógico, recuperar e sistematizar as mediações da relação entre teoria e prática produzidas pelas e nas experiências alternativas e inovadoras de educação, particularmente nas que ocorrem na educação profissional e na pedagogia da alternância.

Sobre a busca da materialização da unidade dialética entre teoria e prática na educação

O alcance desse intento caracteriza, sobretudo, propostas de educação profissional comprometidas com a emancipação humana e a transformação social e as estratégias da pedagogia da alternância possuem um potencial criativo para efetivá-lo pelas seguintes razões: a) propõem o compartilhamento social do processo educativo; b) valorizam e utilizam as experiências e saberes dos sujeitos alunos, familiares e da comunidade; c) tomam o tempo e a experiência na comunidade e na família como bases para fomentar conhecimentos no espaço escolar; d) promovem mudança na lógica da construção dos saberes; e) contribuem para a superação de preconceitos ao dar importância ao saber que vem do trabalho; f) procuram integrar processos de ensino-aprendizagem com demandas e interesses advindos das famílias; g) estimulam os estudantes a realizar intervenções na comunidade; h) possibilitam aos estudantes perceber diferentes pontos de vista; i) promovem um processo de aprendizagem na perspectiva de transformação de si; e j) buscam, por tudo isso, aproximar teoria e prática.

Nesse sentido, todos os sujeitos precisam agir como membros de uma comunidade. O que conta, concretamente, é buscar responder as questões postas com abertura ao diálogo de saberes de diferentes estatutos epistemológicos. Por exemplo, entre o chamado saber popular e o conhecimento científico. E, também, ao diálogo interdisciplinar.

Tais compromissos demandam de todos saber se posicionar com respeito ao debate da relação entre teoria e prática, compreendendo-a no seu desenvolvimento histórico, no contexto das situações concretas do trabalho educativo e formativo e do estado atual das proposições dela derivadas para a prática pedagógica.

O pesquisador e o educador precisam observar contextos e situações em que a problemática teoria-prática coloca demandas de investigações, especialmente com respeito às suas implicações educacionais, éticas, sociais e políticas. Precisam unir ou envidar esforços para que a produção de conhecimentos ganhe a direção da transformação social. Isso envolve, sem dúvida, elementos da busca criadora, novos e originais, a respeito das vias e formas que tem possibilitado fazer face ao desafio da superação da dicotomia entre teoria e prática.

Enriquecer as atividades em educação, sobretudo em educação profissional e pedagogia da alternância, requer discutir a respeito de problemas sobre os quais os conhecimentos ainda são insuficientes ou inexistentes. Demanda lançar proposições com base em generalizações constituídas a partir da análise de experiências práticas, em referências que contribuam para enfrentar e superar a dicotomia entre teoria e prática, vincular estudo e vida, combater o praticismo, propiciar a prática reflexiva e fortalecer o aprendizado teórico.

O critério para o juízo ético do educador e do pesquisador da educação quando toma a relação teoria-prática como problema não encontra fundamento em conceitos idealizados, mas na vida concreta. Trata-se da ética do interesse e da emancipação humana, da busca da determinação autônoma do ser, do desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, da ampliação do domínio consciente dos indivíduos sobre os meios, da apropriação pelos indivíduos das condições necessárias à sua objetivação, o que inclui a apropriação das contradições sociais que dificultam a superação das forças naturais ou históricas que impedem seu desenvolvimento.

Isso porque a ideia básica do princípio da relação entre teoria e prática é a de que o conhecimento não só deve explicar o mundo, como também apontar as vias de sua transformação. Para tanto, é fundamental que o educador e o pesquisador da educação assumam a posição ativa em relação à defesa da integralidade da educação e da formação, da unidade entre o pensar e o fazer, do refletir e do agir, da ciência e trabalho.

Importa discutir os lugares e as funções sociais de dois sujeitos: aquele que se forma ou se educa e os do educador. Em ambos os casos, encontra-se o motivo ou o objeto da atividade, o qual segundo Leontiev (1983), na sua Teoria da Atividade, faz distinguir a atividade de cada um e estabelecer os respectivos lugares e funções na relação com a educação e a formação.

Trata-se não de lugares e funções de indivíduos isolados, mas de sujeitos que se associam fazendo-se uns aos outros numa relação dialética. Ou seja, eles não se fazem a si mesmos, mas em reciprocidade. São lugares e funções no contexto mais amplo da cooperação social,

processo que requer participação ativa e coadjuvada, apoiado em ajuda recíproca e que precisa ser compreendido e coordenado por todos os envolvidos para que possam nele atuar.

Trata-se igualmente de lugares e funções situados histórica e culturalmente, que precisam ser construídos pelos sujeitos que os habitam e exercem e isso implica reconhecê-los atravessados por normas, umas já prescritas, outras em processo de instituição, que precisam ser conhecidas e avaliadas com respeito aos critérios adotados.

Ao educador ou formador são, costumeiramente, atribuídas as responsabilidades de planejar, organizar e mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma a dar todo o auxílio aos alunos nas tarefas que não conseguem realizar sozinhos. Mas, tais funções demandam a implicação de outros sujeitos, não conseguem ser exercidas isolada e separadamente.

Isso porque em face da necessidade de relacionar dialeticamente teoria e prática, tanto o educador ou formador quanto os alunos se deparam com funções ditadas por verbos de ação tais como: aproximar, confrontar, relacionar, aliar, articular, complementar, integrar, sintetizar, dentre outros com sentidos semelhantes, que apontam para a perspectiva da promoção de convergências.

Tal como assinala Vigotski (2001, 2003, 2005), um aspecto decisivo nesse processo se refere à formação do pensamento teórico pelos estudantes, o que pressupõe, segundo ele, o relacionamento dos conhecimentos espontâneos - constituídos na experiência prática, assistemática e cotidiana e orientados à aplicação imediata e pragmática – com os conceitos científicos.

Como desdobramento das bases teóricas oferecidas por Vigotski (2001, 2003, 2005) e Leontiev (1983), Galperin (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e) desenvolveu uma teoria sobre a formação das ações mentais por etapas. Para tanto, partiu dos seguintes pressupostos: a) é preciso considerar as possibilidades prospectivas do estudante para além de constatar o que ele é capaz de fazer; b) é preciso explicitar as forças motrizes desse processo para além de indicar a trajetória do desenvolvimento intelectual do estudante.

A teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin busca compreender a transformação de uma ação externa (material, concreta) em interna (mental, intelectual). Ele estabeleceu algumas referências para avaliar o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante: os graus de generalização do conceito, de completude das operações e de internalização das ações.

Galperin estabeleceu cinco etapas para a formação das ações mentais, mas sem que elas fossem compreendidas como instâncias ou momentos isolados, separados. Sua intenção foi de contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de operar com conceitos de forma a lhes possibilitar apreender e elaborar as relações internas essenciais do objeto, não reveladas na sua manifestação empírica, e ampliar o repertório conceitual.

A primeira etapa, a motivacional, tem a finalidade de levar os estudantes a sentir necessidade de se colocarem em ação de conhecimento. Para tanto, propõe que o educador ou formador se atente às necessidades dos alunos, acredite sinceramente que eles podem aprender, deseje que eles aprendam, confie naquilo que está ensinando, estabeleça um clima de confiança na sala de aula, mobilize todas as forças essenciais dos alunos de maneira a fazer deles participantes ativos de todo o processo educativo e proponha atividades de alto grau de interação.

Juntos, educador ou formador e alunos passam à segunda etapa, que tem a função de construir um esquema ou base orientadora da ação. Eles buscam definir os elementos do sistema de condições que são necessárias para o cumprimento da ação proposta. Para tanto, discutem as peculiaridades do objetivo e do objeto da ação, o caráter e a ordem das operações que entram na ação e as características peculiares dos instrumentos a serem utilizados. Podem, também, resgatar o que cada um já sabe sobre a questão em estudo e considerar as informações novas que possam ser importantes para a ação. O importante é que sejam elaboradas situações-problema, que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo de origem do conceito em estudo e que lhe possibilitem ver o modo de ação geral com o conceito.

A terceira etapa envolve a formação da ação no plano material ou materializado, no sentido de trazer para a cena educativa o que já foi realizado, construído. O educador ou formador

busca, então, incorporar o mundo das coisas e das ações concretas e materiais ao processo de ensino-aprendizagem. Isso é feito por meio da disponibilização aos alunos de instrumentos físicos e simbólicos, que vão agir como mediadores capazes de ancorar a relação deles com o objeto de conhecimento. Os alunos são, então, colocados em relação com objetos reais ou, então, com modelos observáveis. Podem, também, interagir com instrumentos mais complexos, permitindo-lhe acessar universos desconhecidos ou novas significações. Essas ações do plano material ou materializado visam promover nos alunos um leque amplo de percepções, a capacidade de estabelecer nexos e o pensamento teórico.

A quarta etapa corresponde à formação da ação como linguagem externa. Os estudantes recebem a função de explicar em voz alta ou por escrito o curso das operações adotadas e executadas. Ao educador ou formador cabe a função de incentivar e solicitar aos alunos que se expressem e interajam entre si, colocando-os em situação de fala e de escuta, de diálogo. Com isso, os alunos elaboram sínteses mesmo que provisórias e estabelecem relação entre o particular e o geral. Tais manifestações abrem a oportunidade para o educador ou formador intervir e realizar suas orientações e correções.

Por último, a etapa de formação da ação como linguagem interna, função que cabe inteiramente ao aluno. Trata-se da interiorização de pontos da realidade externa que possibilitam: a) articular a lógica do saber da prática com a lógica do saber como discurso; b) fazer a transferência dos conhecimentos produzidos a outras situações; c) ultrapassar os limites de uma dada situação para ver a mesma atividade num contexto mais amplo histórica e socialmente; d) encontrar meios que estejam além das possibilidades já dadas.

Pelo exposto, vê-se que a teoria da formação das ações mentais por etapas oferece uma significativa contribuição às iniciativas interessadas em efetivar a unidade entre teoria e prática na educação profissional e na pedagogia da alternância.

Sobre o enfrentamento, na educação, das tensões em torno da dicotomia entre teoria e prática

A práxis educativa e formativa não está separada do desenvolvimento real da sociedade. Portanto, ela não escapa das contradições sociais inerentes à estrutura social ainda que seja possível diminuir os constrangimentos negativos que essas lhe impõem. Assim, tensões e inquietações, sobretudo na educação profissional, se reproduzem por conta da separação entre teoria e prática produzida pela divisão social do trabalho e pela gestão heterônima dos processos de trabalho.

A visão pragmática e utilitarista que orienta os processos produtivos em atendimento à lógica mercantil tem induzido a adoção de formas de gestão do trabalho mais interessadas nos atributos de atitude do trabalhador (valores, motivações, disposições subjetivas, autocontrole, colaboração) do que propriamente nos seus conhecimentos teóricos.

Isso se contrapõe à tendência atual de desenvolvimento inter-relacionado da ciência e da técnica: por um lado, verifica-se a conversão da produção material em processo tecnológico o que leva conhecimentos mais complexos aos processos de trabalho; por outro, produzem-se transformações no sistema de conhecimentos científicos.

Por conta disso, observa-se a elevação de requerimentos de qualificação de segmentos de trabalhadores mais alinhados com essa dinâmica de transformação da ciência em força produtiva, tais como: domínio de funções conexas, utilização de linguagens diferenciadas e de símbolos verbais e numéricos; habilidade de identificar e analisar informações; capacidade de lidar com situações diferenciadas e de aproveitar e transferir conhecimentos extraídos de outras experiências; domínio de recursos de comunicação e hábitos de trabalho grupal; habilidades intelectuais gerais e fundamentais ao emprego de estruturas lógicas inerentes a métodos e teorias; saber gestor e cultura científica.

No nível micro-escolar, a cisão entre teoria e prática também gera tensão, especialmente as internas ao processo de conhecimento vivido pelos alunos, pois a atividade de conhecer e de estudo transcorre em meio a muitas inquietações. Por exemplo, as tensões que surgem entre os novos conhecimentos que os alunos devem assimilar e os que eles trazem de suas experiências histórico-culturais anteriores e de seu cotidiano. Ou, ainda, entre os interesses deles

por conhecer e os outros motivos externos relacionados à concorrência no mercado de trabalho, onde o que importa são as notas no boletim escolar ou outros atributos personalistas.

Há, assim, as tensões decorrentes das dificuldades encontradas pelos estudantes para fazer face às demandas de aprendizagem. Por exemplo, as que se verificam entre o nível do conteúdo dos programas escolares e as possibilidades dos estudantes de assimilação; entre os conhecimentos teóricos e a capacidade de aplicá-los na prática; entre as explicações dos professores e a capacidade dos estudantes de compreensão; entre os próprios sujeitos envolvidos no processo de formação; entre as tarefas que são colocadas aos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem e o nível real de seus conhecimentos, capacidades e habilidades; entre as dificuldades dos estudantes e suas possibilidades de conhecer e superar essas dificuldades.

Outro aspecto a considerar se refere à tensão decorrente da situação posta ao estudante com respeito a quem deve “gerir a separação” entre teoria e prática. Ele sofre os produtos imediatos dessa tensão em seu corpo, em seu espírito, em sua personalidade, em sua vida pessoal e profissional, pois ela provoca falta de confiança e ansiedade, tanto maiores quanto mais elevadas são as exigências em relação ao desempenho pessoal.

Particularmente em relação à pedagogia da alternância, é preciso considerar certos elementos críticos. Por exemplo, a concepção de teoria e de prática: a teoria é vista como estudo e a prática como trabalho na família e na comunidade. Essa é uma concepção que além de reproduzir a lógica dicotômica, ignora que na escola não há só teoria e no trabalho a prática se faz acompanhar de alguma teoria, ainda que não coincida com a cultuada pela escola. Outro elemento crítico é a concepção da relação entre teoria e prática tomada como um encadeamento binário que organiza o compasso do vai e vem entre escola e trabalho, que acaba reforçando o paralelismo entre as duas realidades vivenciadas em tempos e espaços diferentes.

Portanto, há situações problemáticas vividas na pedagogia da alternância que requerem atenção. Dentre outras possíveis, podem ser citadas as decorrentes: a) da tendência de se privilegiar uma ou outra dessas duas realidades; b) da eventual falta de dispositivos que garantam um processo realmente integrativo; c) de confrontos entre o saber formalizado e o saber prático; d) da dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade; e) da premissa de que os conteúdos devem partir das questões vivenciadas pelos alunos; f) das contradições entre a lógica do mundo escolar e a lógica do mundo da economia; g) da dificuldade da escola de conhecer a família de cada estudante e seu entorno; h) da capacidade ou não da escola de desenvolver um projeto educativo contextualizado; i) da dificuldade da escola de fazer inserções sistemáticas no acompanhamento dos jovens no meio familiar; j) das dificuldades das famílias para interagir com a dinâmica pedagógica da escola; k) da falta de capacitação dos agentes escolares; e l) da instabilidade funcional que possa haver no corpo docente e técnico da escola.

Mas, tais situações problemáticas podem, também, se constituir como forças motrizes do processo educacional, desde que haja a apropriação e a conscientização delas pelos professores, estudantes, famílias e comunidades.

Tais tensões e contradições são vividas por todos os envolvidos, mas não da mesma forma. Variam, por exemplo, conforme a disciplina do currículo escolar, as idades dos estudantes, suas particularidades individuais e o nível de conhecimentos já alcançado de forma pessoal ou coletiva, dentre outras condições e situações.

A superação dessas tensões e contradições se constitui como fator importante para a elevação da qualidade da atividade intelectual dos estudantes e o enfrentamento da reprodução das desigualdades sociais por meio da atividade escolar.

Porém, o desafio maior está em superar os condicionamentos envolvidos nessa dicotomia entre teoria e prática, suscitados pelas relações sociais alienadas, pela apropriação privada da ciência e da tecnologia, pela separação da escola do mundo do trabalho, da produção e da ciência.

Não se pode esquecer que a economia de mercado, com a exclusão social progressiva e crescente, tem promovido enorme desperdício de conhecimentos, saberes e criatividade em todo o mundo; que o problema do desemprego atinge mais e mais um crescente número de pessoas qualificadas e que os trabalhadores têm sido transformados em meros insumos dos

processos produtivos.

Como desdobramentos, as tensões decorrentes da cisão entre teoria e prática, que emergem da prática social mais ampla, invadem a educação, particularmente a educação profissional. É importante considerar que a educação e a formação são campos em disputa e de confronto de expectativas. Por outro lado, que os educadores e formadores vivem tensões permanentes decorrentes de dilemas para os quais nem sempre encontram respostas.

É necessário levar em conta também as tensões que se verificam entre discursos baseados em experiências do passado e as demandas que são feitas, atualmente, à educação, de maneira geral, e à educação profissional, de modo particular.

Há demandas por inovações, dentre as quais por currículos com características mais flexíveis e específicas a realidades concretas; pelo uso de múltiplos instrumentos materiais, inclusive a tecnologia digital e virtual; por aprendizagens mais coletivas e colaborativas e por interações para além das comunidades internas às escolas.

Os educadores e formadores são intimados a realizar a construção ativa e situada, no espaço e no tempo, de conexões complexas pertinentes aos processos de ensino-aprendizagem. As ciências da educação se defrontam com a realidade da sensação de fragilidade e de pouca base teórica vivida por eles. Elas são intimadas a ajudá-los na busca de soluções, mas se defrontam com as tensões que são produzidas entre os saberes teóricos e os da prática pedagógica, entre a prática e a reflexão sobre a prática, entre a atividade acadêmica e a militância política.

Há também as demandas por antecipações do futuro em face do ritmo cada vez mais rápido das mudanças mundiais e das sociedades. Mas, por outro lado, há o que acontece efetivamente na experiência cotidiana e local de educadores, formadores e alunos e os sentidos que os acontecimentos experimentados lhes despertam.

Portanto, as tensões da dicotomia teoria e prática no campo das ciências da educação, sobretudo em educação profissional e em pedagogia da alternância, abrangem um largo espectro, que vai dos objetos de estudo ao como produzir ciência, dos modelos prescritivos ao trabalho real e alternativo da educação e formação.

Assim, cabe estimular o pensamento reflexivo, a autonomia nos processos de decisão e os procedimentos investigativos como forma de conhecer a realidade, saber viver e responder às contradições entre teoria e prática que atravessam o tempo e que se repõem sob novas roupagens.

Sobre como ir além do que se coloca teoricamente no debate a respeito da relação entre teoria e prática na educação

Parece correto afirmar que, nas ciências da educação, é o debate teórico que tem predominado a respeito desse tema. Isso tem ocorrido por meio da recuperação de formulações já feitas sobre a dicotomia teoria e prática, as condições sociais que a produzem e para discutir suas manifestações e implicações educacionais.

Esse debate teórico centra-se em questões gerais, quase universais, sobre as repercussões negativas da dicotomia entre teoria e prática para a formação humana, apropria-se em grande medida das contribuições da filosofia e da sociologia do conhecimento e atribui um peso maior aos fatores extra-escolares.

Essas contribuições são importantes, sem dúvida. Porém, apresentam lacunas diante de duas perguntas básicas. A primeira se refere a resultados efetivos com respeito ao equacionamento das adversidades, impedimentos, vicissitudes, dúvidas, dilemas e quesitos com respeito ao problema da separação entre teoria e prática em educação, sobretudo em educação profissional. A segunda diz respeito às novas manifestações dessa clivagem e possíveis soluções considerando-se as grandes transformações no campo da ciência, da tecnologia, do trabalho e nos modos de vida.

Para respondê-las, contudo, percebe-se a necessidade da realização de pesquisas mais centradas em contextos específicos e locais em razão da multiplicidade de situações empíricas, com tendências divergentes e movimentos não coetâneos. Trata-se de estudos que requerem

tratamentos multidimensionais e enfoques multi, inter e até transdisciplinares. Um bom desafio que convida pesquisadores e educadores ao diálogo interno e com outros campos do conhecimento.

No plano da educação e da formação, é preciso investir mais no olhar para dentro e de dentro do processo, nos fatores intra-escolares, nas formas de organização do trabalho pedagógico e nas situações do cotidiano da escola e da sala de aula.

Há um conjunto de questões referentes à relação entre mediação didática, mediação cognitiva e práticas sociais que precisam ser estudadas com respeito ao debate teoria-prática. São questões que abrangem, principalmente, a interação entre currículo, métodos didáticos, relações pedagógicas, a aprendizagem, a avaliação dos resultados do trabalho educativo e a condição do educador ou formador como um aprendiz de sua prática profissional.

Investigações já realizadas sobre as possibilidades e limites de iniciativas em educação e educação profissional, que se propõem a dar respostas ao desafio da aproximação entre teoria e prática requerem balanços e sistematizações. Elas se referem, dentre outras, aos programas de alternância entre estudo-trabalho-estudo, à inclusão da experiência de trabalho no currículo escolar, aos projetos integrados de formação acadêmica e técnica, ao ensino mediante a solução de problemas reais e aos estágios.

Por fim, parece oportuno discutir a formulação de uma agenda de pesquisas sobre o debate teoria-prática. Um programa que inclua, dentre outros, temas sobre as vias e formas de: a) concretizar o trabalho como princípio educativo na escola e a vinculação da educação com a produção social; b) aproximar os indivíduos das conquistas científicas da humanidade; c) unir dialeticamente e fazer a síntese entre a teoria e a prática e entre o lógico e o histórico; d) promover a capacidade dos indivíduos de compreender a relação entre conhecimento e existência e de como intervir para transformar suas vidas.

Considerações Finais

Buscou-se, neste artigo, revisitar questões da relação entre teoria e prática sob o prisma das ciências da educação e dos desafios educacionais, especialmente aqueles que concernem o campo da educação profissional e da pedagogia da alternância. Destacou-se, como ponto de partida, questões originadas de separações resultantes da divisão social do trabalho, sobretudo as oposições trabalho manual x trabalho intelectual, que vêm levando a conversão da teoria e da prática a formas relativamente independentes de atividade social.

Com os saltos históricos da humanidade em matéria de conhecimento sobre o mundo, a concepção do desenvolvimento de teorias como esfera relativamente autônoma tem ganhado terreno. Com isso, a unidade entre teoria e prática tem se tornado menos óbvia, fortalecendo abordagens individualistas e idealistas, com sérias implicações para os processos de ensino-aprendizado, sobretudo na educação profissional.

A dicotomia entre teoria e prática continua a servir de referência para conceber e orientar cursos ou trajetórias de educação e formação. Sobretudo os códigos elaborados e restritos próprios de currículos valorizadores da formação teórica, mas de feição abstrata, têm permanecido como fator de diferenciação social porquanto pouco permeáveis à assimilação dos códigos elaborados com base em experiências e vivências práticas. Daí, a persistência dos processos de triagem, seleção e orientação dos alunos para caminhos diversificados e hierárquicos de educação e formação sob o pretexto da necessidade de se considerar diferenças de estilos de aprendizagem. Na realidade, o que se verifica é a reposição de justificativas usadas para legitimar ideologicamente a desigualdade escolar.

Foram discutidos, assim, diferentes aspectos das implicações da relação teoria-prática como manifestação da ruptura entre trabalho e educação, escola e vida, para a produção de conhecimentos, abordagens pedagógicas e práticas de ensino-aprendizagem.

É importante reafirmar que a teoria, como expressão da ideia, estará sempre relacionada ao sistema social de significados, produzidos e compartilhados culturalmente. Portanto, ela não é um fenômeno subjetivo individual já que decorre objetivamente da prática social, coletiva. Daí a importância de, no processo educativo, sobretudo na educação profissional e

na pedagogia da alternância, manter a interação dinâmica com a vida material, considerar que é pela atividade e seu objeto que o sujeito da aprendizagem forma seu pensamento teórico.

A atividade teórica, para ser bem sucedida, exige atividade prática, observação pela prática. Para tanto, os conceitos, como instrumentos simbólicos, são elementos mediadores culturais fundamentais para potencializar as ações mentais e as externas dos sujeitos. A atividade mental presente nesses mediadores também requer ser apropriada, não apenas o gesto da ação externa sobre o objeto, pois esse processo põe em movimento importantes funções psicológicas superiores, ou seja, a atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento. Nesse sentido, o uso da palavra se mostra imprescindível, sem o qual se torna impraticável apreender sensivelmente o real e convertê-lo numa representação abstrata.

Tanto quanto a apropriação da mediação exercida pelos instrumentos simbólicos, coloca-se a importância do recurso à medição por objetos ou instrumentos físicos no transcurso da ação dos sujeitos da aprendizagem. Isso significa favorecer a entrada do mundo do trabalho no espaço escolar. Basta pensar o quanto se abriu a possibilidade de conhecimento com a simples chegada do microscópio à escola.

Porém, a mediação de alguém, professor ou colegas de classe, que ajude o aluno a realizar sua aprendizagem é absolutamente fundamental para que ele possa ampliar seu repertório conceitual, desenvolver sua capacidade de operar com conceitos, relacionar conceitos científicos com os espontâneos, corresponder às demandas de interação, estar em condição de poder fazer e manipular objetos concretos discutindo conceitos e não somente os escutando ou reproduzindo mecanicamente.

Para tanto, é fundamental a elaboração de atividades que possibilitem promover ações dos alunos com o conceito, sobretudo aquelas que tenham características gerais e que incentivem e convoquem suas ações mentais, sua atenção, memória, percepção e pensamento.

Referências

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, DF, 2008. 85 p. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4572.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. (Trad. Stephania Matousek). Petrópolis: Vozes, 2013.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem [1876]**. Conforme edição soviética de 1952 e tradução de José Braz do alemão para <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>, 2004.

GALPERIN, P. Y. **A formação das imagens sensoriais e dos conceitos**. Revista AMAzônica, ano 6, v. XI, n. 2, jul./dez. 2013a, p. 416-433.

_____. **Tipos de orientação e tipos de formação das ações e dos conceitos**. Revista AMAzônica, ano 6, v. XI, n. 2, jul./dez. 2013b, p. 434-439.

_____. **A formação dos conceitos e das ações mentais**. Revista AMAzônica, ano 6, v. XI, n. 2, jul./dez. 2013c, p. 440-450.

_____. **Acerca da linguagem interna**. Revista AMAzônica, ano 6, v. XI, n. 2, jul./dez. 2013d, p. 451-461.

_____. **A direção do processo de aprendizagem**. Revista AMAzônica, ano 6, v. XI, n. 2, jul./dez. 2013e, p. 478-484.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad Conciencia Personalidad**. [1975]. Tradução: Librada Levyva Soler; Rosario Bilbao Crespo; Jorge C. Potrony García com revisão técnica de Franklin Martínez Mendoza. Havana: Editora Pueblo y Educación, 1983, segunda reimpressão da edição de 1981.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. [1844]. Transcrito, em 2007, por <https://www.marxists.org/portugues/admin/correio.htm> da fonte Antivalor, edição de 1932. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap04.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

_____. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Capítulo 1. Tradução de Álvaro Pina a partir da edição Karl Marx / Friedrich Engels, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Dietz Verlag, Berlim, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/escolhidas/index.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MOLINA, M. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOTTET, G. **Autour des mots**. *Recherche et Formation*, n. 12, p.139-153, abr. 1992. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR011-10.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória, Espírito Santo: Edufes, 2012.

PUNTEL, J; PAIVA, C.; RAMOS, M. **Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo**. I CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS, II CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO. Associações de Pós-Graduação e IPEA, Brasília, 23 a 25 de novembro de 2011. 20 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo20.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, R. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. *Teias*, v. 18, n. 51, out.-dez 2017, p. 210-224.

VINHA, J; VIEIRA, N.; ARAÚJO, D. **Residência Agrária: uma proposta pedagógica e metodológica**. *Rev. NERA, Presidente Prudente*, v. 21, n. 45, p. 12-31.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2 ed. São Paulo: Centauro, p. 1-17, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em 15 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.