

A INTEGRAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE INTEGRATION OF SOCIOCULTURAL AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION

José Carlos Libâneo 1
Ivanildes da Glória Nunes da Cruz 2

Resumo: Este artigo objetiva apresentar os resultados da pesquisa que analisou os aspectos da organização do ensino no que se refere à integração das práticas socioculturais dos estudantes às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, de modo a apreender formas pelas quais os professores estabelecem ligações entre os conteúdos e as condições sociais, culturais e materiais dos alunos. O objetivo é investigar a organização das atividades de ensino e os modos de promover interfaces entre as práticas socioculturais dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Para respondermos aos objetivos foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo, em que utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada com a professora da disciplina de ciências. Quanto aos resultados obtidos, compreende-se que a professora, na organização do ensino, raramente fez a integração entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos com vistas a promover a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. Desse modo, as experiências vivenciadas pelos alunos em suas condições sociais e materiais não são incorporadas nas práticas de mediação pedagógica voltadas para ações potencializadoras da aprendizagem visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Didática. Ensino.

Abstract: This article aims to present results of the research that analyzed the aspects of teaching organization with regard to the integration of students socio-cultural practices with the pedagogical practices developed in the classroom, in order to apprehend ways in which teachers establish connections between the contents and the social, cultural and material conditions of students. The objective is to investigate the organization of teaching activities and ways to promote interfaces between students socio-cultural practices and the pedagogical practices developed in the classroom. In order to respond to the objectives, bibliographic research and field research were carried out, were we used observation instruments and semi-structured interviews with the teacher of the science discipline as data collection instruments. As for the results obtained, it is understood that the teacher, in the organization of teaching, rarely made the integration between the pedagogical practices and the students in order to promote the formation and development of scientific concepts. In this way, experiences lived by students in their social and material conditions are not incorporated into pedagogical mediation practices aimed at actions that enhance learning aiming at the students cognitive development.

Keywords: Historical-cultural Theory. Didactics. Teaching.

Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). 1
Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>. E-mail: libaneojc@uol.com.br

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás 2
PUC/GO(2019). Professora aposentada da rede estadual de ensino do estado de Goiás de 1995 a 2020, onde atuou como professora da Educação Básica, Ensino Médio, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assessora de gestão pedagógica, Subsecretaria da Coordenação Regional de Ensino da cidade de Posse/GO, Gestora da Ouvidoria da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Professora da Educação Superior na Universidade Estadual de Goiás – UEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0044313933826697>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6132-0652>. E-mail: ivanildes.cruz@seduc.go.gov.br

Introdução

A integração entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas tem o propósito de compreender os impasses que vêm afetando as escolas públicas ao longo dos anos devido a políticas educacionais baseadas em resultados (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Tais políticas atuam negativamente na organização da escola e nas práticas pedagógicas dos professores, inibindo, ou até mesmo impedindo, a escola em organizar o ensino de forma que o currículo promova articulação entre práticas pedagógicas e socioculturais vivenciadas pelos estudantes. As políticas em curso no Brasil se contrapõem a uma visão de escola e de ensino voltada para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da personalidade dos alunos, tal como sugere Libâneo:

Pela aprendizagem, práticas sociais se convertem em funções mentais do indivíduo, produzindo mudanças qualitativas no seu modo de ser e de agir, ou seja, atuando no desenvolvimento humano. Essa formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requerem, por parte dos alunos, uma atividade de aprendizagem própria monitorada pelo docente, cujo papel pelo professor implica uma intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno (LIBÂNEO, 2012, p. 341).

Estudos sobre esse tema destacam formas de diferenciação nas escolas. De modo implícito, “quando as respostas dos estudantes às exigências escolares não são as esperadas ou quando o comportamento deles difere em relação a padrões de obediência, conformidade, interesse e produtividade esperados” (ESPINOZA, 2007, p.1).

Patto (2015) também evidencia as consequências causadas pela discriminação e opressão de alunos provenientes de ambientes econômico e culturalmente desfavorecidos que, no discurso da escola, chega à idade escolar sem condições de cumprir o que se exige dele. Ela ressalta a afirmação de outra pesquisadora em relação às raízes do fracasso escolar:

o aluno proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhes proporcionar a estimulação e o treinamento necessário a um bom desenvolvimento global, chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele (POPPOVIC apud PATTO, 1987, p.41).

Em consequência, Patto (2015) afirma que em nossa sociedade se estigmatizou como crença à incompetência das pessoas pobres, tanto que até mesmo pesquisadores que adotam uma postura crítica não estão livres dela, justificando essa atitude por meio de publicações referentes ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sociedades de classe, em que são evidentes as condições que podem explicar por si só as altas taxas de reprovação e evasão, no entanto, permanecem a enfatizar a carência cultural em suas teses.

De modo semelhante, a reflexão de Paulo Freire sobre o ato de ensinar, entre outros requisitos, pode nos ajudar a entender as práticas pedagógicas e socioculturais, pois, segundo o educador, tal ato exige respeito aos saberes dos educandos, como podemos ler a seguir:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas? [...] Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos? [...] (FREIRE, 1996, p. 30).

Nessa mesma tônica, o sociólogo francês Dubet (2003) destaca a ocorrência de problemas pedagógicos nas escolas por não ser levado em conta o diferente capital cultural trazido pelos alunos de segmentos sociais menos favorecidos em relação àquele esperado pela escola bem como o desconhecimento de “regras ocultas” do funcionamento escolar. O autor destaca que todos os pais são pessoas informadas e capazes de auxiliar seus filhos, de forma exitosa, no processo educacional.

Escrevendo sobre a natureza do trabalho docente numa perspectiva crítica, Libâneo afirma que “boa parte do campo da didática refere-se às mediações pelas quais se promoverá

o encontro entre o aluno com sua experiência social concreta e o saber escolar” (1994, p. 140). Completa o autor:

O trabalho docente consiste numa atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social e historicamente acumulada. Mas, trata-se de um aluno enquanto ser concreto e histórico, síntese de múltiplas determinações, produto de condições sociais e culturais. [...] Os múltiplos condicionamentos subjetivos e socioculturais que medeiam o ato pedagógico colocam três aspectos que tem efeitos significativos sobre o processo didático: a) os meios didáticos de estímulo ao aluno face a essas mediações; b) a diferenciação do trabalho docente faces às diferenças culturais; c) a flexibilidade metodológica do professor que lhe permitirá tomar decisões de cunho pedagógico-didático, face a situações pedagógicas concretas e específicas da sala de aula (1994, p. 143).

Hedegaard e outros pesquisadores utilizam a expressão “ensino culturalmente sensível” para designar uma proposta pedagógica, dentro da perspectiva de Vygotsky, que relaciona o conhecimento cotidiano e o conhecimento da matéria, levando em consideração explicitamente, no ensino dos conteúdos, as condições histórico-culturais dos alunos. Segundo esses autores:

O ensino culturalmente sensível visa ajudar as crianças a usar o conhecimento da matéria para compreender as relações encontradas na vida cotidiana entre a cultura de sua comunidade e outras culturas (cultura dominante, cultura escolar, cultura de outras comunidades). Vygotsky (1982) argumenta que a aquisição de conhecimento de matéria amplia o significado do conhecimento cotidiano, enquanto o conhecimento da matéria só pode ser entendido e tornar-se funcional para a criança se eles se basearem no conhecimento cotidiano da criança. Se o ensino conseguir criar esta relação, a criança será capaz de usar o conhecimento aprendido como ferramenta para analisar e refletir sobre suas atividades cotidianas. O conhecimento da matéria, assim, torna-se integrado com o conhecimento cotidiano da criança e pode se transformar em conceitos funcionais para a criança (HEDEGGARD et alii, 2001, p. 122).

Com o suporte desses posicionamentos chegamos ao objetivo geral da pesquisa: investigar a organização das atividades de ensino e os modos de promover a integração das práticas socioculturais dos alunos às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Este objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos:

Buscar e analisar indícios de formas de organização do ensino que façam inter-relação entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais;

Verificar a relação entre ensino, metodologia e procedimentos de ensino;

Analisar como são considerados os elementos do contexto social e cultural dos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas pesquisas qualitativa e de campo utilizando observação e entrevista como instrumentos de coleta de dados. A observação foi realizada em sala de aula e entrevista semiestruturada com a professora e a coordenadora pedagógica.

O que os dados revelam

Nas análises efetuadas com base nos dados coletados e na teoria escolhida como referência o que pudemos apurar é que a professora, na organização do ensino, raramente fez a integração entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos com vistas a

promover a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. Nos registros de observação pode-se constatar que foi muito pouco frequente o aproveitamento das vivências socioculturais dos alunos presentes em seu cotidiano, local (família, mídias, experiências sociais etc.) e a inserção do conteúdo dessas vivências nas interações pedagógicas e inter-relação com os conteúdos científicos

O tema da relação entre o ensino e a realidade concreta dos alunos não é novo na pesquisa educacional. É comum nos livros de didática e de metodologia do ensino afirmar-se que é preciso levar em conta as necessidades e interesses dos alunos e considerar a realidade de suas vivências. Frequentemente há o discurso de que o ensino precisa ser diversificado para atender as necessidades individuais dos alunos. Nos últimos anos, a questão da diversidade sociocultural na escola ganhou destaque no campo da educação com o desenvolvimento de uma tendência pedagógica denominado “multiculturalismo” (MOREIRA; CANDAU, 2003). Outra questão que diz respeito ao tema é a educação inclusiva com a ideia de uma educação que inclua todos e que, para isso, é preciso que os professores considerem no seu trabalho de sala de aula, a diversidade humana.

Do ponto de vista das políticas educacionais, há um consenso sobre o papel da educação no progresso da sociedade decorrendo daí a necessidade de assegurar o acesso e a permanência na escola para toda a população, principalmente aquela em idade escolar. Há, no entanto, diversas visões acerca das formas pelas quais se cumpre esse papel. Hoje em dia no Brasil, as políticas oficiais pregam uma educação para todos, mas dentro de uma visão estreita de ensino, uma vez que ele se restringe a um currículo para a preparação ao trabalho imediato (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). De todo modo, esse posicionamento tem levado à intensificação da ampliação das oportunidades de escolarização para a população pela universalização do acesso e a permanência na escola, ampliando-se significativamente os índices de matrícula escolar. Sabe-se, no entanto, que a esse movimento, sem dúvida com traços democráticos, não correspondeu uma melhora da qualidade da educação pública, pois há suficientes dados estatísticos para mostrar altos índices de reprovação e abandono e baixos índices de aproveitamento escolar (OLIVEIRA, 2007).

Esse quadro traz à tona uma das questões mais sensíveis ao trabalho dos professores: o que explica os altos índices de reprovação e abandono? Como propiciar um ensino para todos e, ao mesmo tempo, levar em conta as singularidades individuais e sociais dos alunos? É possível alcançar objetivos comuns de aprendizagem e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade sociocultural dos alunos? A postulação de que os alunos possam atingir objetivos comuns de aprendizagem tem sido considerada por pesquisadores em educação brasileiros (FÁVERO, 2005; GATTI, 2007; GOMES, 2008; SOARES, 2005), uma garantia real de justiça social no processo educativo e pressuposto para a conquista da cidadania. No entanto, como assegurar esses objetivos em face da diversidade individual e social dos alunos? Especificamente, o que fazer para que alunos que ingressam na escola com diferentes condições sociais, culturais e materiais, mas que, por justiça, atinjam objetivos comuns de aprendizagem como condição para conquistar cidadania?

Não é necessário muito esforço para se constatar que, a despeito de existir no meio do professorado uma aceitação das orientações inscritas em documentos de órgãos oficiais do Governo Federal e dos Estados voltadas para o atendimento à diversidade e à educação inclusiva, as práticas pedagógicas nas escolas são ainda fortemente tradicionais, com um ensino homogêneo que, na verdade, não leva suficientemente em conta a diversidade individual e social dos alunos. Cabe, portanto, a pergunta: o ensino público é realmente inclusivo? E em que sentido é? A diversidade individual e social é levada em consideração no trabalho pedagógico dos professores? Esta pesquisa representa o propósito de buscar saber como está acontecendo o atendimento à diversidade individual e social dos alunos (recomendação dos sistemas de ensino e até uma crença dos professores) em face à exigência de se propiciar a todos o alcance de objetivos comuns de aprendizagem.

O que esta pesquisa pretende, em face dessa problemática, é investigar como vem se dando a integração entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais no ensino escolar. Presume-se que questões como diversidade social e cultural, necessidades e interesses dos

alunos, ensino e realidade dos alunos, se encontram inseridas nas práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos.

De acordo com Libâneo:

Há, pois, uma relação entre o desempenho escolar e as práticas das quais os alunos participam, o que significa dizer que a aprendizagem (incluindo o êxito ou insucesso das aprendizagens) está influenciada pela interação entre os alunos e as práticas socioculturais que vivenciam na família, nas relações correntes no local em que vive, nas escolas. Ou seja, crianças e jovens estão na escola para adquirir competências para a vida adulta, como ler e escrever, contar, etc., de modo que o papel da escola é integrar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo. (LIBÂNEO, 2015, p.15).

A expressão “práticas socioculturais” remete ao conceito de cultura que transpassa várias áreas de conhecimento, mas com um significado muito presente na educação. Nos apoiamos aqui, inicialmente, no conceito formulado por Perez Gomez:

Considero como cultura o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potencializam, os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas em um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

No campo da educação, a noção de práticas socioculturais levou a uma visão pedagógica em que se busca a contextualização do ensino, seja para trazer para a sala de aula as vivências dos alunos em suas condições concretas de vida, seja para se garantir aprendizagens significativas.

Esta ideia aparece, também, em Hedegaard para quem o ensino dos conteúdos está diretamente relacionado ao contexto. Para a pesquisadora, os conteúdos são uma condição do processo de aprendizagem, mas não suficientes, é preciso considerar os contextos. Ela afirma:

as práticas e tradições culturais são um fator chave na formação de competência, apropriação de conhecimentos e de identidade pessoal da criança por meio da participação em diferentes práticas, estas funcionam tanto como contexto para a aprendizagem da criança quanto como conteúdo: a criança defronta-se com o conhecimento de práticas (HEDEGAARD, 2004, p. 25).

Hedegaard expressa, assim, a conexão entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas, ou seja, as práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de capacidades e habilidades, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal. Nesse sentido, elas representam não apenas o contexto da aprendizagem mas também conteúdos de aprendizagem. Ainda conforme a autora, cada pessoa participa de contextos socioculturais diversificados, e cada contexto tem um sentido e significados diferentes (2004, p. 25).

Posto este assunto como questão de pesquisa, trata-se de saber: Como a pesquisa educacional tem abordado a relação entre as práticas pedagógicas (ou seja, formas de organização do ensino) e as práticas socioculturais dos alunos? Em outros termos, como vem sendo considerada a inserção, no trabalho de sala de aula, de aspectos como experiência social concreta dos alunos, condições sociais concretas e materiais de vida, diversidade individual e sociocultural? Que indicações metodológicas vêm sendo oferecidas nessas pesquisas para promover a interface entre os conteúdos escolares e os contextos de vida dos alunos?

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico se torna uma condição indispensável para compreendermos o que os pesquisadores têm escrito nos últimos cinco anos sobre essa temática, ou em temáticas relacionadas com o objeto de estudo.

Dentro da teoria histórico-cultural, o significado do contexto sociocultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como os desdobramentos dessa relação na prática pedagógica, são analisados em sequência de três perspectivas teóricas dentro da teoria histórico-cultural articuladas entre si. A primeira refere-se a Vygotsky, que formulou os conceitos básicos da teoria histórico-cultural. A segunda a Davydov, que formulou a teoria do ensino desenvolvimental e, dentro dela, a atividade de estudo como forma de organização do ensino.

A terceira a Hedegaard que, na base das duas perspectivas anteriores, formulou a teoria do ensino radical-local, isto é, o ensino que liga a formação do pensamento teórico às práticas socioculturais. O objetivo do artigo é aclarar a contribuição da teoria histórico-cultural para a formulação de indicações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem que levem as crianças a desenvolver os processos psicológicos superiores em articulação com as práticas socioculturais e institucionais.

No sistema conceitual de Vygotsky, o contexto social e cultural exerce papel na atividade escolar. Esse papel tem suas raízes no desenvolvimento ontogenético com base na lei da dupla formação, ou seja, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico) e mais tarde no nível individual (intrapicológico). Daí decorre a importância das mediações culturais pelo professor que surgem na zona de desenvolvimento proximal. É abordada, a seguir, a visão de Vygotsky sobre as relações entre os conceitos espontâneos e científicos por ser um modelo geral de desenvolvimento cognitivo da teoria.

Ao analisar a concepção de cultura em Vygotsky, destaca-se a importância do ensino escolar (formal) no desenvolvimento dos estudantes. A cultura, para Vygotsky, é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e fruto das relações sociais internalizadas e expressadas através dos signos. Nessa condição, sua apropriação pelos alunos é condição da humanização do ser humano.

A teoria histórico-cultural, desde os estudos iniciais de Vygotsky para a formulação de uma nova concepção de psiquismo e ciência psicológica, buscou na Filosofia, especificamente no materialismo histórico dialético, o marco metodológico para desenvolver suas investigações. Essa teoria ressalta a explicação histórica do desenvolvimento e das transformações da sociedade por meio de contradições sociais, como resultado da própria atividade humana, ou seja, o desenvolvimento humano é produto das relações sociais expressas pela apropriação dos signos. Escreve Vygotsky:

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo atenção, é que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e sinais artificiais. Graças a eles, o comportamento social da personalidade é orientado; os estímulos e sinais assim formados são acordados nos meios fundamentais que permitem o indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais (VYGOTSKY, 1995, p.149, tradução nossa).

Uma das teses básicas da teoria histórico-cultural é que a mente humana se constitui e se desenvolve não na dependência de fatores biológicos, mas na dependência das relações sociais. Como descrevem Libâneo e Freitas (2007, p.43), “para Vygotsky, a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano ocorre no processo da atividade humana, por meio da apropriação da cultura e mediante a comunicação com outras pessoas”. Nesse processo é que os seres humanos vão se tornando humanos no sentido histórico-cultural do termo, ou seja, vão se transformando mediante a apropriação do conjunto cultural e histórico de conhecimentos, saberes, práticas, modos de relações etc., acumulados e disponibilizados nas práticas sociais (PERES e FREITAS, 2004, p. 14).

Desse modo, Vygotsky defendeu a tese de que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Rego (2007) realça a compreensão de Vygotsky de que as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, mas resultam da interação dialética do homem e seu meio histórico-cultural no contexto das práticas sociais. Condições essenciais para o desenvolvimento, portanto, são as relações com outros e a apropriação da cultura. As preocupações sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Sendo assim, procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, demonstrando que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas.

Fundamentado nas teses do materialismo histórico dialético, enfatizou-se que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser estudadas nas relações sociais que a pessoa sustenta com o mundo exterior, na atividade prática, ou seja, não deve haver discrepância entre o mundo real e a atividade prática com a formação cultural e

científica que visa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desse modo, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções se transformam em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991). Como se pode prever, o contexto social em que a criança se desenvolve, as experiências por ela vivenciadas e vividas vão favorecendo sua trajetória.

Segundo Baquero, o projeto vygotskiano foi uma busca dos fundamentos da cultura humana, com um importante papel atribuído aos símbolos e às práticas culturais. Destaca-se, assim, o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores. O papel que os instrumentos de mediação protagonizam em sua execução e, num plano metodológico, a necessidade de um enfoque genético em psicologia (BAQUERO, 1998, p.25). Assim é que a interação social é fundamental para transformar o homem de ser biológico em ser humano social e a aprendizagem corolário das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que dão suporte ao desenvolvimento humano.

Vygotsky conclui que o social é um fenômeno mais antigo que a cultura por ser uma peculiaridade que diz respeito às formas de vida. A esse respeito, afirma Sirgado:

Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro da cultura novas formas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (2000, p. 53).

Baquero estende ao ensino escolar a ligação do contexto sociocultural com o desenvolvimento humano, destacando que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende de situações sociais específicas nas quais o sujeito participa. Ele escreve:

O desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado, processo do qual a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e “necessário”. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo. Tal ação pode ser reconhecida nos processos de educação familiar, mas parece possuir uma especificidade crucial no ensino escolar. Essa especificidade deriva do fato de que o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, no contexto da teoria, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. Os Processos Psicológicos Superiores são especificamente humanos, enquanto histórica e socialmente constituídos. São produto da “linha de desenvolvimento cultural”, e sua constituição é, em certo sentido, *contingente* (BAQUERO, 1998, p.26).

Nesse mesmo raciocínio, Smolka (2000, p. 27-28) sintetiza a internalização como uma construção teórica central na perspectiva de Vygotsky e se refere ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista”.

Essas interpretações do pensamento de Vygotsky, esclarecem as relações entre as práticas socioculturais e as práticas pedagógicas no ensino, tema principal desta pesquisa. Com efeito, não há educação que não esteja penetrada dos processos culturais do contexto em que se encontram os alunos, portanto, não é possível uma situação pedagógica separada das questões culturais da sociedade. Contexto sociocultural e situações pedagógicas estão entrelaçados e não podem ser pensadas e analisadas sem uma articulação específica entre esses dois contextos. Os comportamentos humanos são condicionados pelo contexto, eles não podem ser compreendidos ou interpretados se não conhecermos as determinações dessa situação e do conhecimento elaborado no meio das vivências.

Segundo Libâneo (2013), a aprendizagem escolar deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos no sentido de promover mudanças em si e nas condições objetivas

em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais dos alunos, de maneira a articular as ações pedagógicas elencadas pelo professor na organização do ensino e as práticas socioculturais dos aprendizes.

A cultura, assim, tem papel central no desenvolvimento psicológico do ser humano. Considerando as características diversificadas dos contextos socioinstitucionais que envolvem a estrutura de um contexto cultural particular, torna-se necessário pesquisar como a cultura escolar participa do desenvolvimento humano e como ela influencia os processos de mudança e determina seu percurso. A esse respeito escreve Vygotsky:

a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKY, 1995, p. 34).

Dessa forma, o processo do conhecimento e da aprendizagem propriamente dita resultam na apropriação da experiência sociocultural, através da mediação pedagógica. A prática pedagógica é parte integrante da formação dessas capacidades e a aprendizagem, consequentemente, é a garantia de sua aquisição.

É nesse quadro de referência que se insere o papel da educação escolar. Com base no pensamento de Vygotsky, os seres humanos se apropriam da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos e, com isso, se humanizam. O desenvolvimento humano, portanto, depende da educação e a forma pela qual ocorre essa dependência é o ensino. O ensino possibilita a apropriação das capacidades sócio-históricas formadas e objetivadas na cultura material e espiritual, com isso, promove o desenvolvimento global da personalidade. Manacorda (2007, p.89) reforça esse entendimento ao afirmar que educar é formar o homem em sua totalidade, é construir o homem omnilateral. Para ele, a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres”. Fundamentado nas contribuições teóricas de Vygotsky, Libâneo (2012, p. 25) destaca que o papel da escola “é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura”.

É justamente nesse sentido que Vygotsky (1982) argumenta que a aquisição do conhecimento do assunto amplia o significado do cotidiano, enquanto o conhecimento da matéria só pode ser compreendido e tornar-se funcional para a criança se ela se baseia no seu conhecimento cotidiano. Se o ensino consegue criar essa relação, a criança será capaz de usar o conhecimento aprendido como ferramenta para analisar e refletir sobre suas atividades diárias. O conhecimento do assunto torna-se, assim, integrado ao conhecimento de seu dia a dia e pode se desenvolver em conceitos funcionais, em que o conteúdo e a forma se definem mutuamente.

Nas análises efetuadas com base nos dados coletados e na teoria escolhida como referência o que pudemos apurar é que a professora, na organização do ensino, raramente fez a integração entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos com vistas a promover a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. Nos registros de observação pode-se constatar que foi muito pouco frequente o aproveitamento das vivências socioculturais dos alunos presentes em seu cotidiano, local (família, mídias, experiências sociais etc.) e a inserção do conteúdo dessas vivências nas interações pedagógicas e inter-relação com os conteúdos científicos.

Ficou visível, também, que na maior parte das atividades levadas a efeito não houve participação e cooperação entre os alunos de modo a promover situações em que existissem trocas qualitativas por meio da interação, sob a mediação da professora.

Observou-se que as aulas ainda estão pautadas na forma tradicional e empirista predominante nas escolas atualmente, sem introduzir o pensamento teórico capaz de promover o desenvolvimento cognitivo.

Em uma aula que acompanhamos, a professora utilizou um recurso audiovisual (*slides*), através deste meio, ela apenas comunicou aos alunos as conclusões científicas da investiga-

ção do objeto “solo”, contudo, não leva os alunos ao caminho investigativo do conceito. Isso mostra que a atividade proposta pela professora não promove a atividade de ensino, nem a atividade de estudo. Um exemplo desta abordagem fica ilustrado na seguinte situação:

A professora retoma: – Então, chegamos à conclusão que existem diferentes tipos de solo. Quais são os tipos de solo?

Aluno (P): – Arenoso, argiloso e humífero.

Aluna (F): – Professora, solo argiloso é que tem muita argila?

A professora fala: – Espera que vamos chegar lá. (Fragmento da descrição de observação em sala de aula do dia 6 de junho de 2018).

Libâneo e Freitas (2017, p. 357) asseveram que, na atividade de estudo, o objeto de assimilação é intencionalmente colocado. Sendo assim, é necessário que as tarefas de estudo apresentem ações que promovam mudanças internas, de reorganização mental, apoiadas nos conceitos científicos e nas relações de aprendizagem como um processo interno de transformação do objeto de conhecimento e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Considerações Finais

Na pesquisa realizada, investiguei os conhecimentos práticos que orientaram as práticas educativas de uma professora do 6º ano do Ensino fundamental na disciplina de ciências, desvelando algumas das lógicas que guiaram e deram sustentação às suas ações pedagógicas. Os resultados mostraram que a prática de cada professora é orientada por princípios singulares, próprios das situações enfrentadas, que se encontram permeadas por concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos, os quais guiam sua atuação profissional no contexto escolar.

Nas análises efetuadas com base nos dados coletados e na teoria escolhida como referência, o que pudemos apurar é que a professora, na organização do ensino, raramente fez a integração entre as práticas pedagógicas e as práticas socioculturais dos alunos com vistas a promover a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. Nos registros de observação pode-se constatar que foi muito pouco frequente o aproveitamento das vivências socioculturais dos alunos presentes em seu cotidiano, local (família, mídias, experiências sociais etc.) e a inserção do conteúdo dessas vivências nas interações pedagógicas e inter-relação com os conteúdos científicos.

Ficou visível, também, que na maior parte das atividades levadas a efeito não houve participação e cooperação entre os alunos de modo a promover situações em que existissem trocas qualitativas por meio da interação, sob a mediação da professora.

Observou-se que as aulas ainda estão pautadas na forma tradicional e empirista predominante nas escolas atualmente, sem introduzir o pensamento teórico capaz de promover o desenvolvimento cognitivo.

A professora demonstrou certa escuta em relação à fala dos alunos, porém a qualidade das perguntas e provocações formuladas aos alunos eram sempre em termos de conteúdo empírico. O emprego de problemas e situações desencadeadoras não apareceram. Desse modo, as experiências vivenciadas pelos alunos em suas condições sociais e materiais não são incorporadas nas práticas de mediação pedagógica voltadas para ações potencializadoras da aprendizagem visando o desenvolvimento pleno dos alunos. Contudo, outros pontos fundamentais foram analisados, dentre eles estão as condições de trabalho da professora, a falta de formação continuada e as dificuldades que a professora enfrenta por não ter formação na disciplina que ministra especificamente no 6º Ano do Ensino Fundamental.

Espera-se que as reflexões aqui provocadas possam contribuir nas discussões sobre for-

mação continuada de professores com o objetivo de repensar a prática pedagógica exercida. Finalizando, acredito que pesquisas dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em educação com o intuito de desconstruir a geração de desigualdades sociais no bojo da escola pública.

Referências

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa

CANAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Pesquisa-Ação**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Itajaí: Editora Unijif, 2003

ESPINOZA, G. S. **Enseñanza diferenciada**. Santiago de Chile: Grupo Innovat, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

PERES, Thalitta de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática**. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.L.], v. 8, p. 10-28, 20 mar. 2014. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e0201410-28>.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Liber Livros, 2007. 4v.

GOMES, S. R. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines. Critical Practice Studies*, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2004.

_____. **Children's development from a cultural-historical approach**: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, v. 16,

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 21 out. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011005000001>.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A; SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores**: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

----- **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1ed.Fortaleza: CE. Ano: 2015; Editora: EdUECE; Volume: 1

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007. p. 39-60.

_____. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PATTO, M. H. S. **Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1987. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-26.

REGO, T. C. Vygotsky - **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200003>.

_____. Editorial. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 7-17, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200003>.

SMOLKA, A. L. B. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200003>.

SOARES, F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. In: MELLO, E.; SOUZA, A. (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas II (Pensamiento Y Lenguaje)**, Moscou: Editorial Pedagógica, 1982, 484p.

_____. **Obras escogidas**, vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Recebido em 21 de outubro de 2020.

Aceito em 15 de abril de 2021.