



## MUDANÇAS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: GRUPO DE ESTUDOS COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA

Dra. Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi  0000-0002-7556-6055

**Instituto Federal do Paraná**

Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi  0000-0002-9614-2075

**Universidade Estadual de Maringá**

**RESUMO:** O interesse em realizar uma modalidade de formação continuada para professores, que tivesse em sua base uma concepção de formação promotora do desenvolvimento dos professores e que articulasse conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental com a prática docente, gerou a necessidade de uma pesquisa acadêmica. Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os experimentos didáticos formativos, fundamentados no método genético experimental criado por Vygotsky e seus colaboradores, e um experimento na modalidade grupo de estudo com professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo tem como objetivo apresentar alguns elementos teóricos e práticos referentes à realização do experimento didático formativo grupo de estudos, levando em consideração especialmente a relação entre conteúdo, sujeito e forma em unidade no processo de aprendizagem conceitual. A organização da formação continuada em forma de um grupo de estudos permitiu às professoras atuarem como sujeitos ativos e criativos do processo de aprendizagem, o que resultou em mudanças na organização do ensino de modo a superar uma perspectiva fragmentada de se trabalhar o conteúdo, visando o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. A conclusão é a de que grupos de estudos que trabalham teoria e prática em unidade constituem possibilidades concretas para a formação continuada de professores na medida em que trazem em seu bojo a relação entre o desenvolvimento dos professores articulada aos conhecimentos objetivos da atividade docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Grupo de estudos; Aprendizagem conceitual.

## CONCEPTUAL CHANGES ON TEACHERS' TRAINING: STUDY GROUP AS A FORMATIVE POSSIBILITY

**ABSTRACT:** An academic research was developed due to the great interest in carrying out a modality of an ongoing training for teachers, whose is based on conception of training that promotes teachers' development and that associates knowledge of Historical-Cultural Theory and Developmental Teaching with teaching practice, was what generated the need for. We carried out a bibliographical research on formative didactic experiments, based on the experimental genetic method created by Vygotsky and his collaborators, as well as an experiment in the study group modality with teachers worked in the initial grades of elementary education. This paper aims at presenting some theoretical and practical elements related to carrying out the formative didactic experiment in a study group, taking into account especially the relationship among content, individual and form as a unit in the conceptual learning process. The organization of the ongoing training as a study group allowed the teachers to act as active and creative individual along the learning process. Changes on teaching organization were the result in order to overcome a fragmented perspective of working with content to develop the students' theoretical thinking. The conclusion is that study groups that work with theory and practice as a unit establish concrete possibilities for the teachers' ongoing training insofar as they bring in their core the relationship among teachers' development associated with the objective knowledge of teaching activity.

**KEYWORDS:** Teachers' training. Study group. Conceptual learning.



## 1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos ou falamos sobre a temática formação de professores, geralmente nos referimos à formação inicial em nível superior, por meio da graduação em Pedagogia ou licenciaturas específicas, em nível médio com os cursos de formação de docentes e os cursos de curta e longa duração, palestras, seminários, colóquios, simpósios e outros eventos da mesma natureza, caracterizados na modalidade de formação continuada. No que se refere à formação continuada, ela é ofertada por instituições de ensino superior a partir de projetos de extensão, secretarias municipais e estaduais de educação, bem como escolas privadas para capacitar seu corpo docente. O propósito é o de cumprir as legislações educacionais que exigem carga horária específica para essa modalidade formativa.

Há uma grande expectativa de que a formação continuada de professores possa impactar de modo positivo a prática pedagógica porque eleva a qualidade de ensino. Porém, por vários motivos, nem sempre ela atinge essa finalidade. Dentre esses motivos, destacamos a pulverização e a descontinuidade dos temas tratados, a separação entre conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação, a carga horária insuficiente para estudos, o papel passivo reservado aos professores nessas formações, dentre outros. Com esses limites, a formação não chega a atingir seu objetivo direto que é o desenvolvimento profissional dos docentes para que, assim, eles possam atuar de modo a promover o desenvolvimento dos seus alunos.

A constatação desse quadro gerou o interesse de investigar como organizar uma formação continuada que fosse promotora do desenvolvimento dos professores, o que resultou em pesquisa acadêmica<sup>1</sup>. Para analisar as ações de formação que poderiam afetar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores, organizamos

---

<sup>1</sup> O presente texto faz parte de uma pesquisa de doutorado em educação intitulada: O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para organização do ensino (LIZZI, 2020).



um experimento didático formativo, na forma de grupo de estudos, que foi desenvolvido com professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nele, foi objeto de estudo a articulação de conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental com a prática docente.

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas características dessa formação continuada e sua influência na aprendizagem e no desenvolvimento das professoras em estudo. O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos como foi estruturado o experimento didático formativo, seu conteúdo, os sujeitos participantes e a forma de organização do grupo de estudos. Em seguida, expomos alguns episódios da formação que evidenciam o processo de aprendizagem das professoras e o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência, manifestado nas capacidades de reflexão e análise acerca da atividade de ensino. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o potencial formativo do grupo de estudos na formação docente.

## **2 EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO: GRUPO DE ESTUDOS<sup>2</sup>**

O experimento didático formativo como metodologia de pesquisa está fundamentado no método de investigação criado por Vigotski e seus colaboradores, denominado método genético experimental. Para o autor, esse método de pesquisa era considerado o mais adequado para o estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, pois possibilitava a compreensão dos processos psíquicos desde a sua origem etodo o seu complexo desenvolvimento posterior.

Baseadas no método elaborado e utilizado por Vigotski, desde a década de 1950, outras formas de pesquisa foram empregadas, as quais eram realizadas por

---

<sup>2</sup>O experimento didático foi organizado em forma curso para professores e, em razão dos dados coletados durante a realização do curso serem utilizados para fins de pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP-UEM, via Plataforma Brasil, e aprovado em 22 de novembro de 2017(CAAE: 77680317.3.0000.0104).



experimento formativo (DAVIDOV, 1988) com a finalidade de estudo da organização do ensino. Tal modalidade de pesquisa consiste na realização de uma atividade de ensino organizada para fins de pesquisa, com o objetivo de coletar dados com base em intervenções realizadas pelo professor/pesquisador. Por sua vez, deve permitir captar elementos do processo de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo que evidenciam mudanças significativas no desenvolvimento do pensamento dos participantes. Nesse sentido, o objetivo principal centra-se na análise da atividade docente realizada, neste caso, pela pesquisadora que atuou como coordenadora do grupo de estudos e o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos que participam do experimento.

O entendimento de que organizar e desenvolver as ações de ensino de conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências visando à aprendizagem dos estudantes constitui o papel central dos professores na atividade docente, nos permitiu compreender que essa questão deveria ser central no conteúdo da formação dos professores.

A necessidade de se pensar outras formas de organização do ensino vincula-se ao fato de, geralmente, o conhecimento ser trabalhado como algo pronto, meramente abstrato, ou seja, desvinculado da atividade prática humana, o que o distancia do potencial formativo que se confere a ele na Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva de ensino está atrelada a uma concepção de conhecimento em que se desconsidera a sua necessidade histórica e seu processo de produção, implicando dessa forma em um ensino de conceitos que se resume à definições verbais. Quando se desconsidera a dimensão concreta do conhecimento, trabalhando apenas com o aspecto teórico ou abstrato, a ênfase no ensino recai apenas no plano verbal, isto é, na definição, classificação e exemplificação do termo, o que, conforme já afirmado por Vigotski (1993) e por Davidov (1988) não promove o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

É importante destacar que a relação entre concepção de conhecimento e organização do ensino não é algo evidente, que nos salta aos olhos de modo natural.



Essa compreensão demanda um grande esforço teórico, com estudo e aprofundamento da concepção de conhecimento na lógica formal e na lógica dialética. No entanto, na formação dos professores, não raro, parte-se para as discussões sobre metodologias de ensino, sem que sejam compreendidas as diferentes concepções de conhecimento e, por decorrência, de aprendizagem. Assim, naturaliza-se a concepção de conhecimento que tradicionalmente está presente nas escolas, que se pauta na lógica formal (DAVIDOV, 1988).

Por essa razão, no experimento didático o foco da formação foi o estudo da concepção de conhecimento de acordo com a lógica dialética, ou seja, o entendimento de que os conceitos são instrumentos mediadores na relação do sujeito com o mundo e as implicações dessa concepção para o modo de organizar o ensino de conceitos, que exige levar em consideração o conteúdo, o sujeito e a forma. Para tanto, foram realizados estudos de textos de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural e autores contemporâneos que discutem o ensino desenvolvimental (expostos no quadro 1).

O experimento didático formativo foi realizado com a participação de quatro professoras, em três etapas, com carga horária de 40 horas totais, sendo 32 horas de estudo presenciais e 8 horas dedicadas à elaboração de dois planejamentos de ensino pelas professoras. Foi proposto a elaboração de um planejamento antes de darmos início aos estudos e um final, após a realização dos estudos no grupo. A elaboração dos planejamentos, além de ser um modo de exigir dos professores a articulação da fundamentação teórica estudada à organização do ensino, foi também um meio de avaliarmos a aprendizagem das professoras mediante a identificar possíveis alterações, mudanças e permanências na forma de organizar o ensino expostas no planejamento inicial e final.

Em razão dos limites próprios de páginas de um artigo, não nos é possível apresentar todo o processo de formação, nem mesmo a análise dos planejamentos. Por essa razão, optamos por apresentar como foi estruturado o experimento didático formativo, seu conteúdo, os sujeitos participantes e a forma de organização do grupo.



de estudos. Em seguida, apresentamos alguns episódios da formação que evidenciam o processo de aprendizagem das professoras e o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência.

## 2.1 O CONTEÚDO DE ESTUDO (OBJETO DO CONHECIMENTO): O CONCEITO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR

A compreensão, pelo professor, do conteúdo que irá ensinar supõe conhecer a necessidade social que possibilitou a produção daquele conhecimento, isto é, identificar para quais perguntas aquele conhecimento é resposta (SFORNI, 2015). Dessa forma, o conhecimento pode ser entendido como instrumento da atividade teórico-prática humana, na busca de compreensão e intervenção nos fenômenos, e não apenas como algo pronto e acabado, desvinculado da atividade humana (KOPNIN, 1978).

Definimos, portanto, como conteúdo essencial para trabalharmos com os professores: O conceito como instrumento mediador. A intenção foi abordar esse conteúdo em seus aspectos epistemológicos, psicológicos e didáticos, movida pela hipótese de que a compreensão do conceito como instrumento mediador provoca mudanças na organização do ensino pelo professor em busca de uma formação que propicie o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.

Essas mudanças são expostas por Sfori:

Para organizar o ensino de conceitos de qualquer disciplina curricular é necessário ao professor compreender o objeto de conhecimento, o sujeito da aprendizagem e a atividade necessária à apropriação conceitual. Trata-se da **análise do objeto de ensino**, do **sujeito da aprendizagem** e dos **processos cognitivos** necessários à aprendizagem. Em outras palavras, no planejamento de ensino, há que se considerar, de modo articulado, o **conteúdo**, o **sujeito** e a **forma** (SFORNI, 2019, p. 32).

Sobre o objeto, a compreensão de que o conhecimento, como definições e termos sistematizados nos conteúdos escolares, está vinculado às necessidades





sociais no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e que no processo de sistematização, em palavras ou termos, perdeu seu movimento, suas contradições e relações mediatas, pois se constituem em abstrações. Assim, pensar no conteúdo significa identificar os fenômenos da realidade que esse conteúdo permite compreender; ou ainda, questionar: esse conhecimento é um instrumento simbólico que permite compreender o quê na atividade humana objetiva?

Sobre o sujeito, é imprescindível ao professor identificar quem são os alunos que irão aprender esse conteúdo, os seus conhecimentos prévios, suas vivências vinculadas ao conteúdo a ser trabalhado, bem como criar motivos e necessidades nele para a aprendizagem, condição para a relação afetivo-cognitiva.

Sobre a forma, o que precisa ser evidenciado é o processo de ascensão do abstrato ao concreto do conhecimento. Para tanto, é preciso definir/identificar quais/qual fenômeno da realidade será o ponto de partida, para posteriormente encaminhar-se a abstração e retornar ao concreto com novas situações que podem ser compreendidas pelo conteúdo estudado, sendo necessário, na formulação e/ou escolhas das atividades, que elas sejam relacionadas a situações reais que exijam o uso do conteúdo para a sua resolução.

Apesar de termos como objetivo no grupo de estudos propiciar a aprendizagem do conceito como instrumento mediador e as implicações que isso tem na ação do estudante para a sua aprendizagem, bem como percurso metodológico para o seu ensino, sabíamos que não seria suficiente expor esta definição conceitual às professoras participantes do experimento, já que tal definição é a síntese de um processo de reflexão e análise do qual participam outros conceitos que precisam igualmente ser compreendidos.

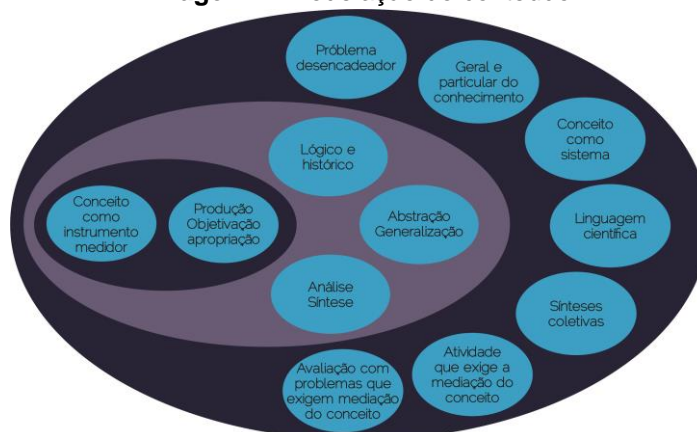
A compreensão do nuclear do conceito envolve relações que se estabelecem em um sistema de conceitos e não ocorre apenas mediante uma definição verbal. Nem mesmo é possível uma relação direta do conceito do próprio conceito e a prática de ensino, trata-se de uma mediação que precisa ser estabelecida por outros conceitos de modo inter-relacionado.



Com a finalidade de trabalhar um sistema de conceitos que tornasse compreensível a concepção de conhecimento presente na lógica dialética e as implicações didáticas dessa concepção, abordamos durante os encontros do grupo de estudo os seguintes conteúdos: objetivação e apropriação (LEONTIEV, 1978); dimensão lógico-histórica do conhecimento, abstração e generalização (DAVIDOV 1982; 1988); conceito como sistema (VYGOTSKY, 1993); problema desencadeador, linguagem científica, elaboração de sínteses coletivas, aspecto geral e particular do conhecimento, atividades que exigem a mediação do conceito para sua realização e a avaliação (SFORNI, 2017).

Os conteúdos que, inicialmente, parecem ser um ‘amontoado’ de temas, não são aleatórios, foram pensados dentro de uma lógica que incluía conhecimentos do campo epistemológico, psicológico e didático, e que caminham de conceitos mais gerais hierarquicamente superiores aos conceitos inter-relacionados e subordinados que se aproximam da particularidade da ação docente.

**Imagem 1:** Modelação do conteúdo



**Fonte:** Sistematizada por Lizzi (2020).

Por meio dessa modelação do conteúdo representado pela imagem 1, apresentamos o sistema conceitual que foi objeto de estudo no grupo, e traz subjacente a ele a unidade teoria e prática durante a formação. É importante destacar





que as cores utilizadas representam os campos epistemológico (concepção do conhecimento), psicológico e didático (desenvolvimento psíquico e ensino) e didático-pedagógico (processos de ensino e aprendizagem), em uma perspectiva do centro para a extremidade.

Os encontros ficaram assim estruturados:

**Quadro 1:** Tarefas, conteúdos e bibliografia trabalhada no grupo de estudos

Primeira tarefa: <b>elaboração de um planejamento de ensino.</b> Realizada individualmente.
1º encontro: <b>Relação entre a organização do ensino de conceitos e a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.</b> Abertura (objetivo do curso; o que temos sobre o ensino com base na THC; problema desencadeador; motivo; necessidade; sujeito e objeto; lógico e histórico do conhecimento).
2º encontro: <b>Objetivação e apropriação do conhecimento: a gênese dos mediadores culturais.</b> Estudo do texto: LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. <b>O desenvolvimento do psiquismo</b> . 2ª edição. São Paulo: Centauro, 1978.
3º encontro: <b>Aprendizagem conceitual: a formação dos conceitos científicos.</b> Estudo do texto: VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. IN: VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.
4º encontro: <b>Aprendizagem conceitual: o conceito materializado nas linguagens oral e escrita.</b> Estudo do texto: LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: LURIA, A. R.. <b>Curso de Psicologia Geral</b> . 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol. IV, p. 17-51.
5º encontro: <b>A organização do ensino de conteúdos escolares: o desenvolvimento do pensamento empírico e teórico.</b> Estudo do texto: DAVIDOV, V. V. <b>La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico</b> . Moscú: Editorial Progreso, 1988. Capítulo IV. (Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).
6º encontro: <b>A organização do ensino de conteúdos escolares: o desenvolvimento do pensamento empírico e teórico.</b> Estudo do texto: DAVIDOV, V. V. <b>La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico</b> . Moscú: Editorial Progreso, 1988. Capítulo V. (Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).
7º encontro: <b>Relação entre o Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico -Cultural e a Didática: fundamentos para a organização do ensino.</b> Estudo dos textos: SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. IN: <b>Educação &amp; Realidade</b> , Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. SFORNI, Marta Sueli de Faria. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). <b>A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas</b> . Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
8º encontro: <b>Planejamento coletivo: organização de um planejamento de ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.</b>



Última tarefa: **Planejamento individual: organização de um planejamento de ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural**

Fonte: Sistematizado por Lizzi (2020).

## 2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA/SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Participaram efetivamente do experimento didático formativo quatro professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Elas têm em média 40 anos de idade, aproximadamente 20 anos de experiência na área do magistério, e 15 anos de atuação efetiva como professoras regentes de turma. Além da atuação em sala de aula, as professoras relataram ainda que desenvolveram outras funções no campo educacional, dentre as quais: direção escolar, coordenação pedagógica escolar e coordenação pedagógica municipal.

Sobre a formação das participantes, todas cursaram Licenciatura em Pedagogia, e três das quatro professoras eram Licenciadas também em História. No que tange à pós-graduação, todas as participantes têm especialização em educação e uma delas concluiu o mestrado em educação na linha de Política Educacional.

**Quadro 2:** Formação, idade e tempo de atuação no magistério das participantes

Participante da Pesquisa	Idade	Tempo de atuação no magistério	Formação
Professora 1	40 anos	21 anos	Licenciatura em História e em Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i> : 1) Ensino de Geografia e História 2) Gestão e Organização Escolar
Professora 2	41 anos	22 anos	Licenciatura em História e em Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i> : História da América Latina
Professora 3	40 anos	19 anos	Licenciatura em História Especialização <i>lato sensu</i> : Ensino de Geografia e História
Professora 4	42 anos	19 anos	Licenciatura em Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i> : 1) Educação Infantil 2) Fundamentos da Educação Mestrado em Educação

Fonte: Sistematizado por Lizzi (2020).



Destacamos que as professoras que participaram do experimento didático formativo estavam participando também do processo de reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal do Município, realizado em 2019. Neste sentido, além do estudo realizado no grupo, elas participavam de outras formações continuadas, ofertadas pelo município como subsídio para a reestruturação curricular.

As professoras que participaram do experimento didático formativo, assim como os professores de forma geral dessa rede municipal, participaram de um processo de formação continuada, ofertado pela prefeitura em forma de palestras, seminários e cursos fundamentados sobre o Materialismo Histórico Dialético, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Crítica. Destacamos que essas teorias fazem parte das formações docentes especialmente após a elaboração do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel em 2008.

### **3 O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO GRUPO DE ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO**

Selecionamos alguns episódios do experimento didático formativo que revelam o movimento de apropriação conceitual por parte das professoras. Apresentaremos especialmente fragmentos de falas das professoras que apresentavam dúvidas, questionamentos e problematizações, e não somente afirmações sobre a teoria e a relação entre a concepção de conhecimento e organização do ensino. Consideramos que, mais do que as afirmações, a qualidade das perguntas apresentadas evidencia a tentativa de incluir os conceitos teóricos na elaboração do próprio discurso por parte das professoras, o que é fundamental no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que muitas das afirmações de pressupostos teóricos tornaram-se quase senso comum no meio educacional e, não raro, constituem apenas apreensões verbais da teoria. Já as perguntas constituem elementos que revelam o pensamento em movimento, provocado por uma relação ativa do sujeito com a teoria e com os fenômenos da realidade objetiva, no caso específico, com os fenômenos educacionais.



Destacamos que a nossa preocupação não foi a de dar respostas imediatas aos questionamentos apresentados pelas professoras. Ao contrário, cada pergunta gerava necessidade e motivos para recorrer à teoria em busca de respostas sobre a prática docente no processo de ensino e de aprendizagem. Busca que era orientada por nós. Não tínhamos, também, a intenção de criar dependência das nossas interpretações nas professoras, mas de desenvolver nelas a necessidade de estudos e as ações próprias dessa atividade, estimulando a formação da atividade de estudo profissional, como defendido pela teoria do ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 2019).

Esse caminho de criação de problemas cujas respostas tornam necessário o estudo da teoria fez com que as professoras percebessem que muitas de nossas perguntas já foram respondidas de modo teórico pelos clássicos, daí a importância deles na nossa formação e na formação dos nossos alunos e de, enfim, levar à percepção de que podemos nos colocar “nos ombros das gerações anteriores” (LEONTIEV, 1978, p. 283), apropriando-nos dos conhecimentos que já produziram para formarmos uma imagem mais consistente da realidade objetiva.

### 3.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO EXPERIMENTO DIDÁTICO E DAS TAREFAS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A proposta do grupo de estudos foi apresentada às professoras em uma exposição que durou, aproximadamente, uma hora. Informamos a elas que o experimento didático proposto era apenas uma ação dentre outras da atividade de pesquisa de doutoramento.

Apontamos que o estudo estaria voltado para a compreensão do modo de organização de ensino com base nos pressupostos teóricos que dão sustentação ao Currículo Municipal. Expusemos que, no processo de ensino, além dos aspectos filosóficos contemplados pelo método materialista e dos pressupostos psicológicos contemplados pela Teoria Histórico-Cultural, era ainda necessária a compreensão de



princípios didáticos fundamentados nos pressupostos anunciados. Destacamos que na União Soviética pós-revolucionária, diferente do que ocorreu no Brasil, houve um intenso movimento educacional liderado por pedagogos que, se contrapuseram ao ensino tradicional e, fundamentados nos pressupostos do materialismo e na escola de Vygotsky, elaboraram princípios e ações gerais para a organização do ensino fundamentados nos conceitos de ensino desenvolvimental e atividade de estudo.

Apresentamos a elas os conteúdos e textos selecionados para estudo (conforme quadro 1), os quais abordavam a gênese do conhecimento, as primeiras objetivações humanas e o processo de apropriação do conhecimento científico no processo de escolarização, o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, a relação entre o conceito e a palavra, o desenvolvimento do pensamento teórico, a relação entre o método materialista e a organização do ensino e, por fim, princípios e ações docentes para a organização do ensino fundamentada nesta concepção de conhecimento.

Destacamos também que seria necessário realizar leituras prévias dos textos e no encontro presencial seriam lidas, discutidas, analisadas e sistematizadas coletivamente as ideias centrais de cada um dos textos.

Como, neste Município, o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural é uma prática já consolidada e as professoras estavam envolvidas na reelaboração da proposta curricular, elas rapidamente manifestaram interesse em participar do grupo de estudos.

### 3.2 PRIMEIRO ENCONTRO: A NECESSIDADE, OS MOTIVOS E A FINALIDADE DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Por meio da análise dos sujeitos da aprendizagem (as professoras participantes do grupo de estudos), sua formação, histórico e possíveis problemas que enfrentam, procuramos aproximar o conteúdo do curso à problemática vivenciada por elas, e dessa forma, provocar nelas a necessidade de estudos. Essa necessidade poderia gerar um motivo pessoal para a realização das ações previstas. Nesse sentido, a



participação das professoras poderia se tornar uma atividade, e não apenas uma tarefa a ser cumprida, sem relação com suas necessidades e motivos pessoais.

Especificamente, o problema desse grupo de professoras consiste em que, apesar de na proposta curricular que orienta o trabalho dos professores, o Materialismo Histórico e Dialético e a Teoria Histórico-Cultural estarem evidenciados, constituindo pressupostos filosóficos e psicológicos, há certa insegurança e dificuldade de se pensar esses pressupostos como orientadores das ações em sala de aula.

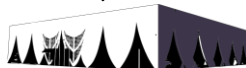
Assim, no primeiro encontro, apresentamos questões com base em conteúdos que estão presentes na fundamentação teórica do currículo em vigor no município e em alguns cursos de formação das quais as professoras já participaram:

- 1) Quais dificuldades em termos teóricos e práticos temos para efetivar o currículo?
- 2) Quando pensamos no método dialético, como efetivamos no processo de ensino e de aprendizagem?
- 3) Se o conhecimento científico é compreendido como essencial para a lógica dialética, em que se diferencia no processo de ensino da lógica formal?
- 4) Em que medida a definição do conteúdo interfere no processo de aprendizagem e, especificamente, no processo de ensino?
- 5) Qual a relação entre conteúdo, forma e sujeito no processo de ensino e de aprendizagem?

Diante dos questionamentos apresentados, as professoras apontaram que a maior dificuldade é ensinar o conteúdo na lógica dialética. De modo mais específico, a professora 1 afirma:

Eu gostaria de pontuar que essas questões me angustiam bastante. Acho que é isso aí o nosso grande desafio. Às vezes fico pensando como fazer para implementar de forma efetiva o materialismo histórico dialético na aula. Sobre o conteúdo, esse deve ser o conteúdo científico, produzido e acumulado historicamente pela humanidade (Professora 1).

A Professora 1 indica que o problema apresentado ao grupo é também um problema para ela, a fundamentação teórica no campo filosófico é reconhecido por ela, mas identifica que há uma lacuna entre essa fundamentação e o trabalho que





efetivamente ocorre em sala de aula. Ao falar sobre o conteúdo, ela recorre à expressão presente na teoria e no currículo, de que o conteúdo escolar deve ser “o conteúdo científico, produzido e acumulado historicamente pela humanidade”. Todavia, não avança na explicação sobre o fato de compreender ser esse o conteúdo e de ele ser entendido como produção histórica significa ou diferencia-se de outras práticas que não são tão enfáticas nessa afirmação.

A Professora 2 também destacou o valor atribuído ao conteúdo científico como central no trabalho escolar, mas não vincula essa valorização a algum aspecto metodológico específico:

Eu acho que a valorização do conteúdo científico é uma questão essencial. Não dá para ensinar sem entender a importância do conhecimento científico. Isso é um pressuposto. Mas, não acho que a definição do conteúdo interfere na metodologia (Professora 2).

A Professora 3 concorda com a afirmação da Professora 1 sobre considerar a dialética na compreensão do ensino e da aprendizagem. Ela reafirma nossas palavras acerca da importância da relação conteúdo, sujeito e forma (método), mas sem aprofundar-se em seu significado e complementa fazendo menção à proposta curricular do município:

Também penso ser o nosso grande desafio, garantir a implementação da proposta curricular em sala de aula. Ensinar e aprender dialeticamente. Sobre a importância entre conteúdo, método e sujeito, isso é essencial (Professora 3).

A Professora 4 também fez menção à relação conteúdo, método e sujeito. Esse assunto chamou sua atenção por não ser comum em estudos já realizados por ela. A consideração do sujeito da aprendizagem para organizar o ensino é para ela um elemento novo. Mas, confirma que a sua preocupação, dentre esses três elementos, é maior com a aplicação do método materialista histórico dialético na sala de aula.



Eu sei que temos que levar em consideração o sujeito da aprendizagem no processo de ensino, mas geralmente ouço e estudei autores que falam apenas da relação entre conteúdo e forma, ou conteúdo e método. Isso é novo para mim. Assim, trazendo os três juntos. Mas, o grande desafio para mim, é garantir a aplicação do método em sala de aula, na aula mesmo (Professora 4).

De acordo com as respostas das professoras, expusemos que problemática acerca da busca de sintonia entre a lógica dialética e o ensino não é nova, tampouco apenas da realidade educacional brasileira, e que a preocupação delas aproximava-se das preocupações e dificuldades encontradas por psicólogos e pedagogos russos que visavam superar uma perspectiva de ensino vinculada à lógica formal. Situação relatada por Davidov:

Nossos psicólogos e didatas aceitam a dialética como método geral do conhecimento científico e o empregam em suas investigações. Ao mesmo tempo, o problema consiste em **refletir os princípios do pensamento dialético e expressá-los na “tecnologia” de desenvolvimento do material didático, nos procedimentos de formação dos conceitos nos escolares, nos meios para organizar a atividade dele, pensamento daqueles**. No entanto, a “tecnologia” concreta destes processos se estrutura, na atualidade, pelo geral sobre a base dos princípios do pensamento discursivo empírico (DAVIDOV, 1988, p. 108, tradução nossa, grifo nosso).

Compreendida a dialética como lógica primordial para entender o conhecimento, a preocupação desses autores centrava-se essencialmente em como expressar a dialética no ensino e nos recursos utilizados pelo professor. Destacamos essa parte do texto de Davidov (1988) para discussão pelo grupo, deixando evidente que existe uma preocupação do autor em expressar o método dialético no ensino e nos recursos, e não apenas transpor as categorias do método da produção do conhecimento para o processo de ensino e apropriação do conhecimento.

Ressaltamos ainda que Vygotsky (1996), ao expor sobre a produção teórica do campo da psicologia baseada na dialética, ressaltou ser necessária a criação de uma teoria que utilize o método dialético como fundamento, mas alertou para a importância da produção de categorias próprias do campo epistemológico da psicologia. O pressuposto anunciado pelo autor, ao ressaltar que a dialética é fundamento para a



produção teórica de determinado campo do conhecimento, possibilita a compreensão de que o método materialista não pode ser aplicado de modo direto em sala de aula no processo de ensino, mas é fundamento para se pensar a estruturação de uma teoria pedagógica pautada nesses pressupostos.

Essa afirmação, chama a atenção da Professora 2, que afirma:

Nossa, isso não é uma questão fácil de se entender. [tempo] Significa que não aplicamos o método na aula especificamente? (Professora 2).

Para ajudar as professoras a refletirem coletivamente sobre a pergunta da Professora 2, retomamos que as categorias do método materialista histórico dialético constituem meios para a compreensão da realidade objetiva, são categorias filosóficas. O ensino deve contemplá-las, mas, ao ter como finalidade a promoção da aprendizagem, também requer a mediação de outras ciências que oferecem categorias importantes sobre a aprendizagem e sobre os meios de transmissão de conhecimentos, permitindo a estruturação de uma teoria pedagógica que oriente o trabalho do professor na organização do ensino.

Na sequência, destacamos no texto em estudo, parte em que Davidov (1988) versa sobre a importância da estruturação das disciplinas escolares e do conteúdo para se a organização do ensino na perspectiva dialética.

O problema do ensino e a educação que impulsionam o desenvolvimento estão estreitamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. O conteúdo destas e os meios para empregá-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. Por isso, **as questões referentes à estruturação das disciplinas escolares não têm uma importância estreita, mas ampla, desde o ponto de vista das particularidades do desenvolvimento psíquico dos escolares** (DAVIDOV, 1988, p. 99, tradução nossa, grifo nosso).

A problematização anunciada pelo autor subjaz a compreensão de que o currículo escolar, mediante a escolha e organização dos conteúdos, possibilita ou não



o trabalho na lógica dialética e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Nesse sentido, a forma como se estrutura as disciplinas escolares e seus conteúdos no currículo, respectivamente, direciona a forma de organização do ensino. Diante dessa reflexão, a Professora 2 afirma:

Então... eu compreendo que hoje temos um currículo que traz a questão do materialismo dialético de forma bem clara. Mas, percebo que não há diferença na forma de ensinar na sala de aula. Para mim é difícil entender a relação entre o materialismo e, efetivamente, o processo de ensino com os alunos. Parece que o que prevalece é o ensino como definição (Professora 2).

Ao falar sobre a ênfase na definição de conceitos que se observa nas práticas escolares, a Professora 2 parece ter tocado em um ponto que a Professora 4 não concordou totalmente, já que ela complementa:

Que é importante também, né? Isso de você ter a definição do o que é? Talvez como ponto de partida para o ensino (Professora 2).

A questão apresentada pela Professora 2 não foi diretamente respondida por nós, já que essa inquietação poderia ser mobilizadora das ações de estudo futuros. Ou seja, as questões referentes ao fato de a definição ser ou não importante e se ela deve ser ou não ponto de partida, não foram respondidas de imediato, pois deveríamos buscar apoio teórico para tal resposta ao longo do estudo. Pois, como já afirmado, não estávamos preocupadas em apenas transmitir um conteúdo ao grupo, mas formar nas participantes a atividade de estudo profissional, para que possam realizar esse movimento de busca do conhecimento diante de outras dúvidas que podem surgir ao longo da atuação como docentes.

Na sequência, apresentamos uma citação do currículo em que se destacava a importância do conhecimento científico no processo de ensino e de aprendizagem:

“A escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe



trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Neste sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos” (CASCAREL, 2008, p. 22, grifo nosso).

Após a leitura do excerto, reafirmou-se o consenso do grupo sobre a importância do ensino do conhecimento científico na escola.

Olha, eu acho que não há dúvida de que a função da escola é ensinar o conhecimento científico. Essa para mim é a questão fundamental do ensino (Professora 1).

A Professora 4 acrescenta:

A questão do conteúdo científico pra mim é essencial. Também a intencionalidade do professor. Essas duas questões dão qualidade ao ensino (Professora 4).

A Professora 2 chama atenção para um elemento que não estava presente no excerto: a relação entre o conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vinculação que resulta, provavelmente, da leitura feita por ela de outras partes da proposta curricular e de estudos realizados anteriormente. Mas, ela não explicita as razões de a aprendizagem de conhecimentos científicos propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Pra mim está correta!(referindo-se a afirmação presente no excerto do currículo) O trabalho do professor deve ser o ensino do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Isso que desenvolve as funções psicológicas superiores dos alunos. A aprendizagem de conhecimento científico (Professora 2).

Mais uma vez, a Professora 3 retoma a discussão sobre a unidade conteúdo, sujeito e forma, e revela que a compreensão dessa unidade estava mobilizando cognitivamente suas ações no grupo. Em sua fala em menção a um slide no qual destacamos conceitos centrais presentes no texto em estudo, além de afirmar a importância do conhecimento científico, ele começa a destacar que a ênfase não pode



estar em apenas um elemento, mesmo que ainda não tenha segurança sobre como seria pensar os demais elementos em unidade.

Eu considero a importância do conhecimento científico no ensino, mas como o próprio slide traz outras questões são tão importantes quanto. Por exemplo, os outros elementos: sujeito e a forma. Então seria a unidade: o conteúdo, o sujeito e a forma? (Professora 3).

As afirmações das professoras evidenciam uma questão fundamental para o processo de ensino: importância do conhecimento científico na escola. De forma geral, essa compreensão apresentada reflete uma posição geral do grupo de professores dessa rede de ensino construído com um intenso trabalho de formação continuada com teóricos que ressaltam a importância do conteúdo científico como primazia no processo de ensino. Se por um lado, suas falas demonstram que a importância dada ao conteúdo científico no processo de escolarização está bastante evidente, por outro, não houve menção à importância do conhecimento artístico e filosófico no processo formação humana.

Outro aspecto que se evidenciou na fala das professoras foi a importância dada ao conteúdo no processo de ensino e de aprendizagem em detrimento da unidade conteúdo-sujeito-forma, sendo esta destacada apenas pela Professora 3. De certa forma, de acordo com a exposição das demais, parece haver a compreensão de que a clareza sobre importância do trabalho com o conhecimento científico seria suficiente para se garantir um trabalho de qualidade e fundamentado nos pressupostos do método materialista histórico dialético e da teoria histórico-cultural.

Na sequência do experimento, foi apresentado um quadro-síntese, elaborado com base nos textos de Davidov (1988) e Kopnin (1978), que destaca elementos centrais para a compreensão e diferenciação da concepção de conhecimento na lógica formal e na lógica dialética. Tendo em vista que sempre é destacado que os fundamentos do ensino estão na lógica dialética, mas nem sempre isso fica esclarecido para os professores. Consideramos necessário destacar a concepção de





conhecimento próprio dessa lógica, de modo comparativo à concepção de conhecimento que é próprio da lógica formal.

Considerando que a lógica dialética tem como propósito a superação por incorporação da lógica formal, apresentá-la de modo comparativo, apesar de correr o risco de simplificações, poderia favorecer a compreensão de que um ensino fundamentado na lógica dialética requer a superação de práticas já consolidadas na prática escolar e que foram naturalizadas como o modo de se ensinar e aprender. Essa justificativa para a exposição do quadro-síntese foi apresentada às professoras.

**Quadro 4:** Concepção de conhecimento na lógica formal e na lógica dialética

<b>Concepção de conhecimento</b> <b>Lógica formal:</b>	<b>Concepção de conhecimento</b> <b>Lógica dialética:</b>
Pauta-se na definição apenas; Plano verbal; Memorização; Conhecimento tem fim em si mesmo; Aplicação prática do conhecimento; Absoluto; Descontextualizado; Enciclopédico; Fragmentado; Conhecimento é produto; Abstração; Conhecimento morto; Desenvolve o pensamento empírico (Classificação)	Compreensão do conhecimento na realidade objetiva; Relacionado aos fenômenos reais; Possibilita a compreensão da realidade como uma totalidade; Múltiplas determinações; Conhecimento é processo; Faz sentido para além da escola; É produção teórica(muda/relativo); Abstração e síntese; Conhecimento é vivo; Ferramenta/ação mental; Penso e atuo com ele; Desenvolve o pensamento teórico (abstração e generalização)
<b>Organização do Ensino</b>	<b>Organização do Ensino</b>
Definições/ decorar/ responder com base no texto; Ecletismo de métodos <b>Conceitos científicos</b>	Pensar com o conceito; Aspecto lógico e histórico; <b>Conceitos científicos</b>

**Fonte:** Sistematizado por Lizzi (2020) com base em Davidov (1988) e Kopnin (1978).

O quadro nos permite compreender que, apesar de distintas concepções de conhecimento, no processo de organização do ensino, temos um ponto comum, seu conteúdo: o conhecimento científico. Nesse sentido, o diálogo no grupo caminhou



para a percepção de que o fato de se valorizar o conhecimento científico, somente como conteúdo central da escola, não é suficiente para promovermos uma educação que efetivamente possibilita ‘a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora’ (CASCAVEL, 2008), como exposto na proposta curricular e nas falas das professoras, pois esse conteúdo é valorizado também pela educação tradicional, mesmo tendo essa outra perspectiva de formação humana.

Recorremos, então, à proposição de Vygotsky (1993), quando anuncia a importância da apropriação de conceitos para o desenvolvimento e afirma que “[...] **uma correta organização** da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1993, p. 115, grifo nosso), lançamos os seguintes questionamentos: **Se tanto na lógica formal como na lógica dialética há a valorização do conhecimento científico, qual é a gênese/natureza do conhecimento científico para cada uma dessas perspectivas? Qual a concepção de conhecimento para cada uma das perspectivas? Em que se complementam e em que se diferenciam? Ao se conceber o conhecimento de outro modo, isso altera a forma de ensiná-lo?**

Para oferecer subsídios para a busca de respostas pelas professoras, apresentamos o seguinte esquema:

**Quadro 5:** Concepção de conhecimento e organização do ensino

X concepção de conhecimento	→	X organização do ensino
Y concepção de conhecimento	→	Y organização do ensino
<b>Concepção dialética do conhecimento</b>	→	<b>Concepção dialética de organização do ensino</b>

Fonte: Sistematizado por Lizzi (2020).

Queríamos destacar que o fato de se trabalhar apenas com o conhecimento científico não garante que o ensino esteja assentado na lógica dialética e possibilite o desenvolvimento mental como exposto por Vygotsky (1993). Assim, é importante pensarem uma organização do ensino correspondente a essa perspectiva teórica. Voltamos à atenção das professoras para o fato de o conhecimento ser entendido, na



lógica dialética, como um meio para a compreensão da realidade, ou seja, um mediador na relação dos seres humanos com a realidade, que permite que essa realidade seja melhor compreendida, em contraposição à ideia de conhecimento como algo meramente abstrato e expresso por uma linguagem específica, como presente na lógica formal e, muitas vezes, assim tratado no ensino.

Porém, apropriar-se de um conceito como um instrumento exige uma postura ativa do aluno com esse conhecimento, bem como requer que o conceito não se mantenha em nível abstrato, mas que ascenda ao concreto. Razão pela qual, levar em consideração o sujeito da aprendizagem é fundamental para buscar meios de torna-lo ativo nesse processo, bem como levar em consideração a forma de se ensinar conceitos nessa perspectiva, significa contemplar necessariamente o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Enfim, trata-se de pensar conteúdo, sujeito e forma no processo de ensino e aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, seja inicial ou continuada e que busca a articulação entre pressupostos teóricos e a organização do ensino, é a expressão da unidade entre a teoria e a prática na formação docente. A busca dessa articulação é um meio de combater afirmações recorrentes que dicotomizam os conhecimentos referentes à formação do professor, na formação inicial com a defesa de aumento da carga horária de disciplinas teóricas em detrimento de disciplinas práticas, ou ainda, para a priorização de atividades ditas apenas práticas como estágio ou metodologias em detrimentos de discussões teóricas.

Na formação continuada, a dicotomia permanece, seja na defesa de que a formação em serviço deve focar em oficinas voltadas ao como fazer, seja em palestras ministradas por convidados externos, nas quais cabe aos professores apenas o papel de ouvintes. A realização do grupo de estudos como uma modalidade formativa, em nosso entendimento, incorpora características dos dois modelos de formação e os



supera ao conferir outro significado à prática e à teoria, bem como insere o professor em um papel ativo na sua formação. Ativo não apenas no fazer, como se prioriza nas oficinas, mas no pensar sobre o fazer, na reflexão e análise teóricas sobre as atividades de ensino e de aprendizagem, que permitem a ele outro planejamento mental de sua prática.

O aprofundamento da compreensão de conceitos essenciais da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, para se pensar o ensino de conceitos científicos, possibilitou às professoras a realização de mediações teóricas, pelo processo de ascensão do abstrato ao concreto, conforme ilustrado em alguns episódios apresentados. Este aspecto evidencia a importância da teoria para o trabalho docente, desde que compreendida e tratada como mediadora no entendimento do que acontece na escola.

Uma formação que parte de problemas destacados pelos professores no seu fazer pedagógico, que busca subsídios na teoria para sua compreensão e conduz os professores a pensar a prática com base nessa teoria, revela-se mais formativa e com potencial para superar as dicotomias entre teoria e prática. Nesse sentido, consideramos que os grupos de estudos que trabalham a teoria e a prática em unidade constituem possibilidades concretas para a formação continuada de professores na medida em que trazem em seu bojo a busca pelo desenvolvimento dos professores, articulada aos conhecimentos objetivos da atividade docente.

## REFERÊNCIAS

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR: Progresso, 2008. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012\\_ensino\\_fundamental\\_-\\_anos\\_iniciais.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf).

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (ORG.).



**Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Tradução de Curitiba: CRV. Uberlândia: Edufu, 2019.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. **Tipos de generalizacion en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1978.

LIZZI, M. S. S. da S. **O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento:** contribuições da teoria histórico-cultural para organização do ensino. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. IV, p. 17-51.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, M. S. de F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (ORG.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SFORNI, M. S. de F. Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologia e resultados. In: SFORNI, M. S. de F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (ORG.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-40.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** – tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em: 15-11-2022

Aceito em: 15-12-2022

