

O coordenador pedagógico como agente mediador na resignificação do trabalho docente

The pedagogical coordinator as a mediating agent
in the redefinition of teaching work

Fernanda Aparecida CAETANO¹

José Milton de LIMA²

Resumo

Esse artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo maior é compreender como a coordenador pedagógico, como agente mediador, contribui na resignificação da prática docente. Como aporte metodológico da pesquisa, a Pesquisa interventiva e o Materialismo histórico-dialético. A coleta de dados foi feita por meio de registros dos encontros em A.T.P.C., questionário e entrevistas. Como resultados destaca-se a necessidade de políticas voltadas para a formação do coordenador pedagógico enquanto formador de professores e que de fato a formação continuada seja de fato um meio de formação docente e não apenas parte de uma legislação que não se efetiva.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Prática Pedagógica. Intervenção formativa na escola.

Abstract

This article is part of a doctoral research, whose main objective is to understand how the pedagogical coordinator, as a mediating agent, contributes to the redefinition of teaching practice. As a methodological contribution to the research, intervention research and historical-dialectical materialism. Data collection was done through records of A.T.P.C. meetings, questionnaires and interviews. As a result, the need for policies aimed at training the pedagogical coordinator as a teacher trainer stands out and that continued training is in fact a means of teacher training and not just part of legislation that is not effective.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Practice Pedagogical. Training intervention at school.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Presidente Prudente). Coordenadora Pedagógica da EMEF Adhemar Palmiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5486445621614167>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1251-8961>. E-mail: fernandynha@hotmail.com

2 Doutor em Ensino na Educação Brasileira Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília. Docente aposentado do Departamento de Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Campus de Presidente Prudente Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7758444123838079>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5519-2618>. E-mail: milton.lima@unesp.br

Introdução

O presente artigo integra uma pesquisa de doutorado, na qual buscamos compreender como o coordenador pedagógico enquanto agente mediador contribui para a ressignificação do trabalho docente, em uma direção histórico-crítica, com vistas a superação de práticas naturalizantes, espontaneístas e tecnicistas na escola, além de possibilitar um novo olhar no que tange a formação continuada de professores na escola.

Como problema de pesquisa destacamos que, na escola em que atuamos como coordenadora, existem os horários destinados à formação continuada dos docentes, porém pouco atendem suas necessidades, visto que várias outras atividades são propostas, tais como palestras, cursos, reuniões. Tais atividades contribuem, de certa forma, para o conhecimento do professor, mas não se configuram com uma formação que de fato atenda às necessidades postas no cotidiano escolar.

Sendo assim, a justificativa deste estudo se dá a partir da necessidade de se pensar em práticas formativas tendo o coordenador pedagógico como agente mediador, com vistas à ressignificação do trabalho docente a partir da própria realidade escolar, contribuindo para a ampliação da consciência dos professores.

Como aporte metodológico da pesquisa, tomamos com referência a pesquisa intervenção-formativa que visa compreender e analisar a realidade estudada a fim de transformá-la. Os dados foram analisados a luz do Materialismo Histórico-Dialético, de modo a apreendê-los como síntese das múltiplas determinações.

A coleta de dados foi feita por meio da elaboração de um programa formativo, pela pesquisadora, junto aos docentes e adotou como instrumentos metodológicos de coleta/construção dos dados: questionários, relatos dos encontros, entrevistas, observação de aulas. Os dados foram organizados, categorizados com o uso da ferramenta de análise de similitude do programa Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – (IRAMUTEC) e analisados ao longo do processo de pesquisa.

O programa formativo elaborado pela pesquisadora tomou como referência os estudos de Saviani (2024) e Gasparin (2012) pautado na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, que parte prática social inicial, a realidade aparente dos sujeitos envolvidos e por meio dos

processos de problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, estes sujeitos retomam sua prática social inicial, porém, de maneira pensada por meio da teorização.

Ao final do programa formativo, e na prática social final, os docentes escolheram uma sequência de aulas, já previstas no planejamento semanal, e partir dos conteúdos postos conduziram suas práticas tomando como referência o princípio metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, apregoados pelos autores em questão.

Neste artigo, destacamos um breve recorte dos nossos dados, que consiste em apresentar como a prática pedagógica histórico-crítica pode se efetivar na escola a partir do direcionamento do trabalho docente tendo o coordenador pedagógico como agente mediador utilizando os espaços de formação continuada.

Para tanto faremos uma breve discussão sobre a concepção de homem, o papel da linguagem e da educação na formação do sujeito no bojo do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Além disso, discutiremos o papel do coordenador pedagógico enquanto agente mediador no processo de ressignificação do trabalho docente utilizando os espaços de formação continuada.

Referencial Teórico

A concepção de homem e o papel da educação na formação do indivíduo

A concepção de homem é marcada pelos aspectos sociais, isso porque, de acordo com Leontiev (1978), a atividade consciente do homem o difere dos animais devido a sua natureza social, sua vida em sociedade no seio da cultura criada pela humanidade. Dessa forma, partindo da ideia de que a origem humana teve seus primórdios na origem animal, o autor trata o conceito de hominização como principal aspecto que diferencia o comportamento humano do comportamento dos animais, assim,

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um

desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as *leis socio-históricas*. (Leontiev, 1978, p. 280, grifos do autor).

Em síntese, essa passagem ocorreu da seguinte maneira: primeiro, aconteceu o estágio da “preparação biológica do homem” (p. 280), tendo como seus representantes os australopitecos, aqueles que já se posicionavam verticalmente, utilizavam utensílios rudimentares e possuíam uma comunicação muito primitiva, na qual os aspectos biológicos ainda eram predominantes.

O segundo estágio, sendo propriamente dito como a passagem ao homem, foi marcado pelo aparecimento dos pitecantropos na época dos neandertais, quando começou o surgimento da fabricação dos primeiros instrumentos e formas de trabalho em sociedade. Elementos novos começam a surgir no seu processo de desenvolvimento em seus aspectos anatômicos do cérebro e órgãos de sentido, tudo isso através do desenvolvimento da comunicação pela linguagem. Como apresenta Leontiev (1978),

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (p. 281).

No terceiro estágio, segundo o autor, acontece a predominância do aspecto social sobre o biológico, com o surgimento do *homo sapiens*. Aqui, o homem já possuía todas as propriedades biológicas necessárias para o seu desenvolvimento social, portanto, seu desenvolvimento passa a ser determinado pelos fatores sociais, “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (Leontiev, 1978, p. 282).

Sendo assim, o homem se desenvolve socialmente por meio do trabalho e começa a se adaptar à natureza com a finalidade de transformá-la para satisfazer as suas necessidades. Cria objetos e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas,

constrói habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais “Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte” (Leontiev, 1978, p. 283).

Nesse processo, novas aptidões intelectuais e manuais surgem e se aprimoram, e esses conhecimentos vão passando para as gerações precedentes. Segundo o autor, “podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 285).

Assim, a experiência social da humanidade se acumula ao mundo exterior ao homem, ou seja, quando a criança nasce, o mundo exterior já existe, e ela simplesmente se apropria dessa cultura por meio do aprendizado com o outro ser mais desenvolvido.

A fabricação e o uso de instrumentos de trabalho é um exemplo claro da criação humana em forma de um objeto, já que “O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (Leontiev, 1978, p. 287). Ao fabricar esse instrumento, houve a necessidade de uma operação intelectual que consiste em saber a utilidade deste instrumento e como fabricá-lo. Ainda, segundo o autor, “a apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores” (p. 287).

A aquisição da linguagem, por sua vez, é outro aspecto primordial no desenvolvimento humano, já que a operação com palavras e suas significações também atuam nas funções psíquicas superiores, envolve um processo de pensamento.

O autor reitera que,

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a

condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Leontiev, 1978, p. 290, grifos do autor).

Isso requer, nesse sentido, um processo de educação. Sob tais fundamentos, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, a palavra ganha destaque no processo de constituição humana, sendo definida por Luria (1967, p. 18) como “a unidade fundamental da língua” e possui uma estrutura complexa, uma vez que evidencia tanto a “representação material” do objeto como seu “significado”.

Essa capacidade permite ao homem imaginar objetos fora do seu campo de visão. Já a questão do significado permite a análise de objetos e seu lugar em determinadas categorias, viabilizando a formação de conceitos, o que acontece à medida que o sujeito avança em sua inserção cultural por meio do aprendizado e a educação desempenha um papel primordial no processo de desenvolvimento humano.

A educação, segundo Saviani (2015) é um fenômeno próprio do ser humano, sendo que a compreensão da sua natureza passa pela compreensão da natureza humana. Na medida que o homem se diferencia dos animais pelo fato de produzir sua própria existência, por meio do trabalho intencional, ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades ele transforma a si mesmo, o que requer um processo educativo, portanto o autor afirma que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. (Saviani, 2015, p. 286)

Tal assertiva se justifica pelo fato de que, no trabalho, o homem precisa criar instrumentos para satisfazer suas necessidades, como por exemplo o machado, entretanto, nesse processo de produção o homem precisa ter o conhecimento de como fazer esse machado e suas utilidades, diferenciado o trabalho material de trabalho não-material. Sobre esses dois conceitos, Saviani (2015) afirma que o trabalho material se refere ao produto do trabalho em si e o trabalho não-material é o conhecimento, o trabalho mental de produzir objetivos reais.

Segundo o autor, a educação se configura como trabalho não-material por possibilitar a produção de conhecimento, conceitos, ideias, valores como algo exterior ao homem; não faz parte do seu processo

biológico, requer o ensino. Saviani (2015, p. 287), portanto, define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Partindo dessa premissa, há que se considerar quais elementos culturais precisam ser assimilados (conteúdo) e as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende, sobretudo, a transmissão dos conteúdos clássicos de maneira sistematizada e intencional para que o ser humano guie sua cotidianidade a partir de elaborações mais elevadas criadas e organizadas pela experiência do gênero humano, considerando todo o seu processo histórico e social.

Quando se fala no papel da escola, nos remete ainda ao processo de formação de conceitos, como o aspecto determinante da formação da consciência do indivíduo. Os conceitos científicos se formam na problematização dos pensamentos, por meio de atividades específicas, e não é um simples processo de instrução escolar que vai garantir esse desenvolvimento.

Em consequência disso, a formação de conceitos tem profunda relação com o aprendizado, como aponta o autor, “os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança” (Vygotski, 1998, p. 108).

Nesse sentido, o professor deve possibilitar o acesso aos conceitos científicos ou sistematizados, as autoras referem-se a uma construção coletiva na dinâmica das interações verbais, oportunizadas e mediadas na escola.

Saviani (1998) acrescenta que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (p.17), ou seja, para que o ensino escolar cumpra a tarefa de humanização dos indivíduos, a atividade de ensino precisa ser mediada de maneira intencional pelo professor, com conteúdos e formas de qualidade, que serão responsáveis por transformar o processo de pensamento dos estudantes.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos e, nesse processo, defendemos que o coordenador pedagógico como agente mediador, ao

lado dos professores, torna-se imprescindível na organização de um trabalho de formação docente que possibilite à escola cumprir sua função de viabilizar o acesso ao saber mais elaborado.

A forma de ensinar nos leva a reflexão sobre o método organizador da prática educativa a partir da organização da aula enquanto aspecto fundamental, que orienta a relação do professor com a escola na formação do aluno, partindo do princípio geral de que,

Pressupõe-se que a determinação da educação no processo formativo da pessoa caracteriza-se pela intencionalidade e organização da prática educativa no sentido de qualificar a relação do estudante com a realidade em suas contradições e antagonismos (Abrantes, 2018, p. 99).

Devemos, portanto, partir do pressuposto de que o acesso aos conhecimentos elaborados, orientado por um método dialético, oportuniza a emancipação humana e o “como ensinar”. Nos princípios da pedagogia histórico-crítica, é abordado um método teórico-prático, conhecido como momentos, ou passos, a saber “[...] prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social” (Saviani, 2000, apud, Abrantes, 2018, p. 99), aperfeiçoados e incorporados na didática por Gasparin (2012).

O ponto de partida e primeiro passo é denominado pelo autor de prática social, comum ao professor e aluno, mesmo que em níveis diferentes de conhecimento dessa realidade, “enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (Saviani, 2024, p. 56, grifos do autor). A prática social inicial, para Gasparin (2012), nada mais é, senão conhecimentos prévios dos alunos, professor, coordenador sobre o conteúdo e suas relações com a realidade histórico-social.

O segundo passo, Saviani (2024) denominou problematização, que se trata das questões levantadas a partir da prática social que se desdobrará nos conhecimentos que será necessário dominar para a compreensão da realidade. Gasparin (2012) pontua que a problematização tem a ver com as perguntas a serem respondidas no decorrer das aulas e visa a apresentação do conteúdo com os termos científicos.

Segue-se então para o terceiro passo, destacado por Saviani (2024) como instrumentalização, “trata-se de se apropriar dos instrumentos

teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (p. 57), ou seja, as ferramentas culturais necessárias para que as camadas populares se libertem da exploração. Gasparin (2012) relaciona este passo com toda a metodologia utilizada pelo professor durante a aula, atividades, técnicas de ensino, etc.

O quarto passo, Saviani (2024) chama de catarse, é a expressão elaborada do novo entendimento da prática social inicial, que Gasparin (2012) entende como a síntese mental do aluno e do professor, o salto qualitativo de mudança de pensamento e incorporação de conhecimentos. Envolve a “solução” ou compreensão da situação problema inicial, supera o conhecimento prévio e espontâneo, por meio de atividades/ avaliações.

O quinto e último passo é a prática social, o ponto de partida, não mais em termos sintéticos, mas de maneira pensada, cuja compreensão tanto do aluno quanto do professor se torna mais elaborada (Saviani, 2024). Gasparin (2012) acrescenta que neste momento, aluno e professor conseguem pensar e aplicar esse conhecimento em seu cotidiano de maneira mais elaborada.

A partir desses momentos, que não se caracterizam como receituário, e sim como forma de possibilitar que a escola, por meio da aula, permita que o indivíduo se desenvolva, se apropriando da cultura humana, transformando a si mesmo e a sociedade em que vive, envolve o processo de dialética do ser e do vir a ser por meio da práxis que,

[...] refere-se ao reconhecimento de que historicamente se produziu possibilidades objetivas de vinculação complexa com a realidade de modo a ser possível compreendê-la em sua dinamicidade histórica, para além das aparências e das relações imediatas, orientando práticas superadoras do existente (Abrantes, 2018, p. 101).

Portanto, a tarefa educativa é a de possibilitar a requalificação do modo de pensar a partir da compreensão de si, do mundo e de si no mundo, e a aula, por sua vez, sintetiza as categorias centrais na educação escolar, assim,

[...] observa-se que na aula concentram-se múltiplas relações, ou seja, implicam-se diretamente processos de ensino, processos de aprendizagem, estudantes, professor, saberes profissionais, método de ensino e, indiretamente,

modo de produção, produção social do conhecimento, qualificação da força de trabalho etc. (Bérgamo; Bernardes, 2006, apud, Abrantes, 2018, p. 105).

O sentido social da aula, dessa maneira, é possibilitar a relação do estudante com os conhecimentos científicos e sistematizados, considerando os conteúdos e as formas de transmissão que sejam de fato assimiláveis pelos alunos. Tal proposição nos leva a entender que a aula tem que partir da prática social dos sujeitos da educação, ou seja, dos conhecimentos prévios dos alunos e do professor sobre determinado conteúdo, dos conhecimentos espontâneos, da realidade histórico-social e suas contradições.

Para que a educação cumpra de fato a sua função social, tanto a formação inicial quanto a continuada do docente são de extrema importância e na escola o profissional responsável para garantir que essa formação continuada transcorra da melhor maneira é o coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico com agente mediador da prática docente

O coordenador pedagógico é o profissional que tem como função primordial o trabalho conjunto com o docente para a melhoria dos processos de ensinar e aprender na escola.

Tal função está descrita na resolução SEDUC 3 (2021), do Estado de São Paulo, que destaca algumas atribuições do coordenador pedagógico:

- a) atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- b) orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- c) ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos,

sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;
[...] (São Paulo, 2021, p.4)

Nesse sentido entendemos que quando esse trabalho se torna consciente para ambos os lados, a escola pode ser transformada de dentro para fora e consequentemente de fora para dentro.

Essa prática mediada vai assegurar:

- 1- a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- 2- a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- 3 - as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos; [...] (São Paulo, 2021, p.5)

Nesse caso, a escola se torna um local em que gestores, professores, alunos e familiares, sejam reconhecidos como os sujeitos da escola, os quais, devidamente organizados e respeitados na sua especificidade, poderão construir coletivamente as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos, sendo que esse processo implica, segundo nossa defesa, uma formação continuada no interior da própria escola e configurada por um processo interventivo formativo voltado à construção de consciências críticas dos sujeitos participantes tendo o coordenador pedagógico como agente mediador.

O conceito de mediação é de fundamental importância dentro deste referencial teórico, Vigotski (2013), trata o conceito de mediação a partir de dois elementos intermediários que dirigem o domínio dos processos psíquicos, os instrumentos técnicos e os instrumentos psicológicos.

Os instrumentos técnicos são os elementos intermediários entre a atividade do homem e o objeto externo, provocando mudanças no próprio objeto, por exemplo, transforma a madeira em um objeto utilizado para caçar.

Já, os instrumentos psicológicos são os elementos intermediários, que não modifica o objeto e sim, a forma do sujeito pensar, seu psiquismo e o seu comportamento, esses instrumentos

psicológicos são denominados pelo autor de signos.

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais, estruturalmente são dispositivos sociais, não orgânicos ou individuais, estão dirigidos ao domínio dos próprios processos da mesma forma que a técnica está para o domínio dos processos da natureza (Vigotski, 2013, p.1, tradução nossa).

O autor destaca como exemplos desses instrumentos psicológicos, a linguagem, as diferentes formas de numeração, simbolismo mnemônico, obras de arte, diagramas, mapas, desenhos, etc., objetos do psiquismo humano criados no bojo da cultura construída pela humanidade.

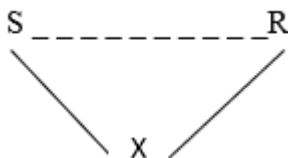
Esses instrumentos psicológicos modificam a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração de uma nova forma de pensar e um novo comportamento humano orientado pela apropriação dos signos e por eles mediado.

Vigotski (2013) acrescenta que os atos e processos de comportamentos naturais se distingue das formas de comportamento instrumental, ou superiores, os primeiros se desenvolvem em um longo processo de evolução e são comuns aos homens e alguns animais superiores, os segundos são produtos da evolução histórica da humanidade.

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à situação -problema defrontada pelo organismo- o que pode ser representado pela fórmula simples ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre estímulo e resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente (Vigotski, 2007, p. 33, grifos do autor).

Um processo simples de estímulo e resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que segundo o autor, pode ser representado da seguinte forma:

Figura 1 – Ato mediado



Fonte: Vigotski, 2007, p.33.

A letra S indica o comportamento, estímulo, o R a resposta e o X o signo que tem a função mediadora, nesse caso o impulso direto para reagir é inibido e o estímulo auxiliar incorporado, X, facilita a complementação da operação por meio do pensamento.

Vigotski (2007), acrescenta que esse elo intermediário não é apenas um método para aumentar a eficiência de determinada operação preexistente ou um adicional na cadeia (S→R).

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos na cultura (Vigotski, 2007, p. 34, grifos do autor).

Desse modo, o conceito de mediação pode ser definido, portanto, como aquilo que se interpõe, no nosso caso, o conhecimento científico, entre o estímulo e resposta, possibilitando novas formas de pensar e de comportamento, por meio da ação do intencional do coordenador.

Nessa perspectiva teórica a mediação não é entendida como a relação entre os pares e sim o que o professor se apropriou de conhecimentos críticos e científicos, por meio da ação do coordenador, e que modificou suas formas de pensar e se comportar. O coordenador, portanto, não é o mediador e sim o agente da mediação, o sujeito que vai transmitir o conhecimento teórico, provocando o salto qualitativo no pensamento e comportamento do professor.

Material e Método

Conforme já destacamos, esse artigo integra uma pesquisa de doutorado que se configurou como um trabalho de cunho qualitativo. Nele, partimos do contexto da escola para compreensão daquela realidade e definição dos pontos de análise de acordo com os objetivos propostos, visto que em uma pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos [...] vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” (Godoy, 1995, p. 58).

Dessa forma, a pesquisa envolveu a obtenção de dados descritivos sobre as pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada.

Dentro desse contexto, ela se caracteriza como uma pesquisa de intervenção, que busca a transformação de determinada realidade a partir da reflexão. “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (Rocha e Aguiar, 2003, p. 66).

Nesse sentido, pesquisadores e pesquisados são co-autores, desde o diagnóstico da situação problema até a sua resolução, tendo em vista uma intervenção na realidade estudada. Rocha e Aguiar (2003) ainda acrescentam que,

É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (p. 72)

Tendo em vista que nosso objetivo não era apenas intervir sobre a realidade estudada e sim possibilitar a mudança em termos de conhecimento dos sujeitos envolvidos, tomamos como referência metodológica central da nossa tese o conceito de pesquisa intervenção-formativa.

Esse conceito de metodologia é fruto de um trabalho coletivo implementada pelos pesquisadores do Grupo de Estudos, Intervenção, e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural (GEIPEEthc) conduzido pelo professor Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho cujo

objetivo [...] era demarcar as atividades de pesquisa do grupo como práxis científica e voltada ao processo de transformação humana pela via da educação escolar e acesso à uma escola pública de qualidade com vistas à transformação social” (Viotto Filho, 2018, p. 31).

Desse modo, para que pudesse superar o conceito de intervenção na pesquisa, como forma diferenciada e consciente do pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, ainda, para que essa intervenção possibilitasse a mudança de pensamento desses sujeitos e da realidade estudada, o grupo cunhou o conceito de pesquisa intervenção-formativa como

Proposta que coloca aos pesquisadores o compromisso ético-político com a construção de conhecimentos aliados à transformação da realidade pesquisada e dos sujeitos dela participantes, os quais ao construírem suas consciências numa direção crítica por meio desse processo interventivo-formativo e de conhecimento da realidade, poderão assegurar as transformações realizadas no processo de pesquisa sua auto-organização com vistas à garantia do movimento de transformação humana e social (Viotto Filho, 2018, p. 32-33).

Além disso, a pesquisa teve respaldo nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, onde partimos da premissa de que os fatos só podem ser compreendidos em suas relações mais amplas, considerado o momento histórico em que ocorrem. Isso acontece porque a realidade objetiva resulta da matéria em movimento que se transforma continuamente, e a escola, certamente, também está submetida a esse movimento histórico (Marx, 2011; Paulo Netto, 2011).

Ainda nesse sentido, segundo Martins (2008, p. 42),

Se todo existente é movimento, a dialética se apresenta no pensamento como a lógica pela qual ele deva ser compreendido. A lógica dialética fornece o caminho (método) para o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter material e histórico [...] (Martins, 2008, p. 42).

A autora acrescenta, que a lógica dialética está voltada para o estudo do movimento e das contradições existentes entre os fatos, em que a construção do conhecimento demanda “[...] a superação da *apreensão aparente* em direção à *apreensão essencial* do fenômeno” (Martins, 2008, p. 56, grifos da autora). Ou seja, requer a compreensão do concreto à luz do pensamento abstrato, para que se retorne ao concreto agora pensado, como síntese de suas múltiplas determinações.

A pesquisa aconteceu em uma escola municipal de ensino fundamental I, após sua aprovação pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente (UNESP). Os sujeitos da pesquisa foram todos os professores da Unidade Escolar, com foco maior nos professores regentes dos 1º aos 5º anos. A coleta de dados se deu de abril até novembro do ano de 2023, semanalmente, durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – A.T.P.C., conduzidas pela pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica da instituição.

Conforme já destacamos, a coleta de dados foi feita por meio da elaboração de um programa formativo, pela pesquisadora, junto aos docentes e adotou como instrumentos metodológicos de coleta/construção dos dados: questionários, relatos dos encontros, entrevistas, observação de aulas.

Os dados foram organizados, categorizados com o uso da ferramenta de análise de similitude do programa Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – (IRAMUTEC) e analisados ao longo do processo de pesquisa.

O programa formativo elaborado pela pesquisadora tomou como referência os estudos de Saviani (2024) e Gasparin (2012) tendo como metodologia os momentos dialéticos da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final que envolvia o trabalho docente.

Por meio de questionários, fizemos o levantamento da prática social inicial dos docentes que nos levou a constatar que suas dificuldades estavam relacionadas à não-aprendizagem dos alunos.

Após a problematização, constatamos que esses aspectos envolviam “o que” e “como” ensinar. Na instrumentalização, realizamos estudos teóricos direcionados sobre a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Na catarse, cada docente de posse desses aspectos teóricos elaborou uma sequência de aulas que estavam postas no

planejamento semanal, com base nesses momentos dialéticos, a fim de observarem se é possível adotar essa metodologia de ensino mesmo com conteúdos direcionados por materiais didáticos pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Currículo Paulista.

Por fim, na prática social final, aplicamos outro questionário, semelhante ao primeiro, e entrevistamos alguns docentes para identificarmos como esse processo tendo o coordenador pedagógico como agente mediador resignificou a sua prática.

Neste artigo, vamos abordar a sequência de aulas utilizadas pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual acompanhamos o desenvolvimento destas aulas.

Resultados

Discorreremos sobre uma sequência didática organizada por uma professora após o programa formativo. Esta professora organizou sua sequência de aulas de matemática, inserida na unidade temática de geometria sobre figuras planas, em um total de 8 aulas. Sobre os conteúdos a serem transmitidos, podemos compreender que “a apropriação de conceitos científicos se dá dessa forma, por meio de uma atividade humana consciente, no qual as ações realizadas pelos sujeitos são repletas de sentido” (Moretti e Souza, 2015, p. 24), sendo que, nesse processo, o professor torna-se sujeito imprescindível na escola.

Nesse sentido, os conteúdos essenciais, portanto, os escolares, são considerados como elementos principais para o desenvolvimento do pensamento. Sob esse aspecto, a pedagogia histórico-crítica parte do princípio de que “[...] os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas culturais e, sobretudo, científicas, já alcançadas pela humanidade” (Martins, 2013, p. 135), ou seja, é por meio da transmissão dos conteúdos historicamente sistematizados que se vai promover o desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas, ética, domínio da conduta, etc.

É na escola que a humanização do indivíduo vai acontecer, e isso requer o planejamento intencional do professor. Dessa forma, a relevância dos conteúdos e as formas de transmissão são de suma importância para que se evite o esvaziamento da aprendizagem.

A prática social inicial da professora e dos alunos consistia em “identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos”, como objetivos específicos “identificar figuras planas existentes em objetos do dia a dia”; “Reconhecer diferentes figuras geométricas planas em uma obra de arte”; “Reproduzir a obra a partir de suas observações pessoais;” “Associar as figuras geométricas planas a escrita do seu nome”; “Reconhecer e nomear as figuras planas identificando o número de lados”; “Comparar figuras geométricas planas de acordo com suas características”.

A relação com os conhecimentos elaborados aconteceu no momento da instrumentalização, que é quando a professora apresentou o conhecimento científico sobre o assunto de maneira assimilável, de modo que o aluno possa passar do senso comum para os conceitos científicos sobre a prática social, envolvendo uma situação problema (problematização) para estabelecer os elos. Aqui, a mediação do professor tem maior ênfase.

A problematização partiu do questionamento de que os alunos não conseguiam identificar na escola objetos semelhantes com as formas geométricas estudadas. As dimensões do conteúdo envolviam:

- a) Conceitual/Científica: conceito de triângulo, círculo e retângulo e suas características;
- b) Histórica: a história do autor e a obra de arte;
- c) Econômica: valor monetário da obra;
- d) Social: relações do conteúdo com objetos do cotidiano;
- e) Cultural: conteúdo e obra de arte;
- f) Afetiva: emoções e sentimentos despertados pela obra e durante a realização do jogo;
- g) Psicológica: identificação dessas emoções;
- h) Estética: características da obra e sua releitura;
- i) Operacional: como se organizaram para realizar as atividades.

Após a identificação das dimensões do conteúdo, iniciou-se o processo de instrumentalização:

1º) Identificação dos objetos que possuem o mesmo formato das formas geométricas e apresentação dos conceitos (retoma com direcionamento);

2º) Representação em formato de desenhos das formas geométricas em uma atividade do material (vivência);

3º) Reconhecer as formas geométricas em imagens (estabelecer relações entre as imagens da atividade de ensino e objetos da sala de aula);

4º) Observação e releitura da obra de arte “Soft – hard” – Kandinsky (outra possibilidade, repertório, proposto no material com adequações da professora)

5º) Estabelecer o nome das formas geométricas com a sua escrita e com desenhos em uma atividade do material (incorporação dos conceitos científicos);

6º) Jogo das figuras geométricas (vivência dos conceitos científicos por meio das características das formas);

O momento seguinte, denominado de catarse, ocorreu quando percebe-se que o aluno avançou no conhecimento proposto. Segundo o autor,

Esse momento, que representa a transformação da relação do estudante com a realidade, é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto (Abrantes, 2018, p. 113).

Nesse momento, acontece o salto qualitativo de mudança de pensamento e incorporação de conhecimentos, que envolvem a “solução” ou compreensão da situação problema inicial.

A catarse se deu através da síntese mental do aluno, por meio de uma atividade em que tiveram que identificar as formas e suas características a partir de dicas dadas pela professora e pela autoavaliação do conteúdo proposto.

Na prática social final que iniciou todo o processo, percebe-se que aquele conhecimento prévio foi superado por incorporação pelo conhecimento científico. A prática pedagógica da professora se tornou mais intencional e direcionada, e o método de trabalho da professora envolveu a dialética entre prática-teoria-prática.

Nessa sequência de aulas, os alunos puderam responder oralmente os nomes e características das formas geométricas a partir dos

questionamentos da professora e estabeleceram relações com objetos que apresentam formas semelhantes em seu cotidiano, como por exemplo, a placa da escola que tem um formato de triângulo.

Durante o percurso dessa sequência de aulas, foi possível observar que os alunos se apropriaram dos conceitos científicos propostos de acordo com a série/ano em que se encontravam. Notamos que quando entram em atividade, como aponta Leontiev (2014), e suas motivações possuem sentido e significado, o aluno consegue se apropriar de maneira satisfatória dos conteúdos propostos.

Quando a professora propôs a releitura em grupos da obra de arte “Soft – hard” de Kandinsky, percebemos que a comanda não ficou clara para os alunos, pois a intenção da professora era que cada grupo fizesse uma releitura coletiva da obra, e, a princípio, cada aluno estava fazendo a sua releitura em uma parte da cartolina que foi oferecida para tal.

Ao perceber que a comanda não estava clara, a professora imediatamente interveio, e os alunos conseguiram atender ao proposto. Nesse ponto, a própria professora destacou a necessidade de se pensar em várias possibilidades que de fato cheguem ao entendimento dos alunos. Como destaca Saviani (1998), não basta existir o saber sistematizado, há que se viabilizar condições para que esses saberes sejam transmitidos e assimilados de maneira sequenciada.

Por mais que a sequência de aulas tenha sido curta, observou-se o movimento do pensamento dos alunos em termos de partir do concreto, da realidade aparente. Quando inicialmente questionados pela professora, não conseguiram identificar figuras com o mesmo formato das formas geométricas que estavam sendo objeto de estudo, mas no transcorrer das aulas, com as mediações intencionais da professora, conseguiram apreender o objeto por meio de reflexões e abstrações, e ao final da atividade, quando o aluno volta ao concreto pensado, já consegue identificar na escola não só os objetos com formas geométricas semelhantes, mas também compreender sua nomenclatura, escrita, características (número de lados), em suas múltiplas determinações.

Obviamente que, considerando a individualidade dos alunos, alguns chegaram ao concreto pensado da maneira tal como foi posta, enquanto outros chegaram com mais dificuldades. Como aponta o autor,

Com o estudo teórico dos conceitos científicos, comparados aos cotidianos, e educando deve chegar à síntese, em que tem condições de demonstrar o grau de assimilação dos novos conteúdos. Esse nível de apropriação pode ser total ou parcial (Gasparin, 2012, p. 127).

Portanto, dentro das condições de cada sujeito singular, houve a evolução do pensamento de todos. Daí a importância do método: partir do conhecimento em que o aluno está e dar continuidade, de acordo com todo o movimento que acabamos de elucidar.

Essas pontuações nos mostram que a prática pedagógica histórico-crítica, tendo o coordenador pedagógico como agente mediador, possibilita o desenvolvimento do pensamento dos alunos e do próprio professor, já que ao questionarmos sobre as contribuições da teoria para a sua prática, a professora relatou:

Professora: Houve um avanço pessoal, na verdade, e acaba sendo depois profissional né, porque eu aprendi muito, estudei, planejei, depois pensei sobre a prática.

Os avanços na mudança de pensamento dos alunos também foi visualizado, segundo a professora:

Professora: Percebi bastante, percebi que eles se engajaram, se interessaram pelo tema e depois na avaliação eles conseguiram.

E, por fim, ao questionarmos sobre a possibilidade de trabalho com a teoria apresentada, disse:

Professora: Eu acredito porque foi feito né, a gente fez na prática e foi possível.

Analisamos os dados a partir das categorias da dialética, onde a totalidade se mostrou a partir de toda a realidade posta, a categoria do movimento do ser e do vir a ser dos professores, mediados por eixos contraditórios entre de “o que” e “como ensinar”; “pré-consciência e alienação”; “senso comum e científico pedagógico”.

Não abordaremos todos os conceitos neste artigo, mas, em síntese, a partir de todo esse processo formativo, a consideração dos conteúdos

clássicos como objeto de ensino, e a partir da metodologia dialética, proposta por Gasparin (2012), foi possibilitado o desenvolvimento das estruturas psíquicas do aluno por meio do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, proporcionou o desenvolvimento da consciência do professor. No seu ato intencional de planejamento, seu trabalho se tornou consciente a partir da teorização, superando práticas que até então eram inconscientes e mecânicas.

Conclusão

De acordo com o exposto, notamos que, o coordenador pedagógico enquanto agente mediador utilizando os espaços de A.T.P.C. contribui para ressignificação do trabalho docente de modo que o professor passa a ter uma prática de ensino intencional, planejada, sequenciada e sistematizada.

Assim, a teoria histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, nos fornece elementos teóricos suficientes para pensarmos o ensinar e o aprender, a partir de uma perspectiva que, de fato, possibilita o desenvolvimento do pensamento dos alunos e dos professores.

Os professores apreenderam que mesmo tomando como referência os conteúdos postos no currículo baseado em direitos e objetivos de aprendizagem, organizado em competências e habilidades fundamentadas na pedagogia das competências, cujo objetivo maior formar sujeitos para o mercado de trabalho, a metodologia de ensino se torna um grande diferencial.

Os docentes conseguiram compreender a materialização da proposta metodológica em suas aulas, mesmo que em um breve período, apenas como exercício de visualizar a teoria na prática.

O movimento do pensamento dos professores partiu da prática, por meio da teorização, retorna a prática pensada e suas possibilidades de mudança, além do desenvolvimento de pensamento teórico do professor, houve avanços na forma de pensar dos alunos, todavia, há que se lançar um olhar direcionado para a escola como um todo, por mais que o material didático não esteja fornecendo meios de acesso aos conteúdos clássicos em sua totalidade.

Além disso, e preciso, também, compreender que para que o trabalho docente se torne consciente é impreterível garantir uma formação continuada que possibilite os meios para que isso.

Para que , Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – A.T.P.C., e outros espaços de formação continuada, cumpram sua função, há que se investir também na formação do coordenador pedagógico enquanto profissional responsável por este momentos levando em consideração uma base teórico-prática que instrumentalize os professores para que realmente cumpram o seu papel de elevar o nível de consciência crítica dos alunos, e para que se reconheçam como sujeitos responsáveis pela sua própria transformação e a transformação da sociedade em que estão inseridos.

Referências

ABRANTES, Antônio Angelo. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Julianna Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 99-116.

GASPARIM, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 5.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012,

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 279-302.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: ícone, 2014, p. 59- 102.

LURIA, Alexander Romanovich A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral: Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. V.4. p. 17-51.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: MARTINS, Ligia Márcia (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2008. p. 33- 60.

MARTINS, Ligia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 5(2), 130–143, 2013.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

ROCHA, Maria Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** [online], v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 3 de 12 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a função gratificada do professor coordenador e dá providências correlatas. São Paulo: SP, 2021. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em 17/05/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 45. ed. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador**, v.7, n.1, p. 286-293, jun.2015.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc. In: VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; NUNES, Rodrigo Lima; SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento do; FÉLIX, Tatiana da Silva Pires. **Processo grupal e práxis científica: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.23-48.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

Recebimento em: 04/04/2024.

Aceite em: 21/07/2025.