



**JOÃO PAULO STADLER
MARCELO LAMBACH
CARLOS ALBERTO MARQUES**

**ORGANIZAÇÃO DE DISCIPLINAS DE ENSINO DAS
LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA:**

**MOVIMENTOS DE INTERSECÇÃO ENTRE A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A
ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO**

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO
CIENTÍFICA, EDUCACIONAL E TECNOLÓGICA

JOÃO PAULO STADLER
MARCELO LAMBACH
CARLOS ALBERTO MARQUES

**ORGANIZAÇÃO DE DISCIPLINAS DE ENSINO DAS
LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA:**

**MOVIMENTOS DE INTERSECÇÃO ENTRE A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ATIVIDADE
ORIENTADORA DE ENSINO**



[Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

Apresentação



Este material se apresenta como o produto educacional vinculado à tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, motivada pela necessidade de refletir sobre a organização do ensino no contexto do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em especial no campus Palmas, local de trabalho primeiro autor, especificamente as disciplinas de ensino do curso de Licenciatura em Química, em função da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como referencial para o trabalho pedagógico pela instituição.

A partir da realidade vivida na instituição, foi possível notar dificuldades em desenvolver o currículo nessa perspectiva pedagógica, são similares à relatada na literatura, em especial sobre a dificuldade em compreender os fundamentos da PHC e organizar o ensino nessa perspectiva.

Por isso, visando contribuir com as discussões sobre essa problemática e contribuir para a prática docente no contexto em foco, recorreremos à Atividade Orientadora de Ensino (AOE) para fundamentar a elaboração de um modo de organização para o ensino, em conjunto com a PHC.

A partir de intersecções entre a PHC e AOE, apresentamos uma possibilidade de caminho para mobilizar discussões sobre a organização das disciplinas de práticas de Ensino no contexto das licenciaturas em Ciências da Natureza do IFPR, em particular, e nos demais cursos e instituições que se fundamentam na PHC e embasar seu processo pedagógico.

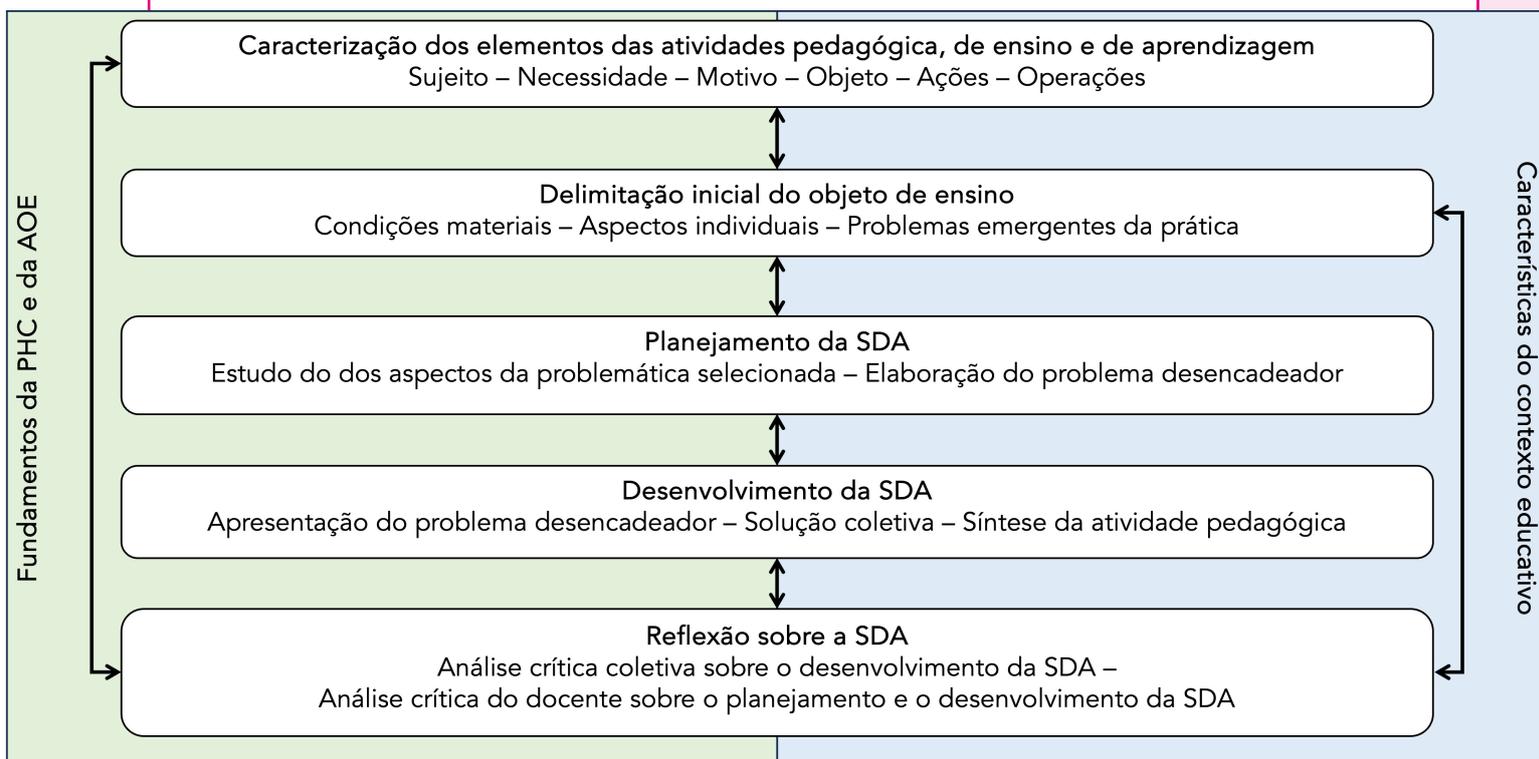
Reconhecemos, como Galvão, Lavoura e Martins (2019), a expectativa em encontrar modelos de organização didática para aplicação em sala de aula. Contudo, concordamos com os autores de que não é possível estabelecer tais esquemas e exemplares rigidamente organizados, pois nessa teoria, entendemos que a organização do ensino é concreta e situada em cada caso singular. Esse pressuposto indica que as decisões tomadas pelo docente dependem das condições materiais que influenciam atividade pedagógica (Duarte, 2016). Portanto, sendo coerente com os princípios da

Apresentação

teoria pedagógica que adotamos, não esperamos fornecer uma prescrição acabada e inflexível para a organização do ensino.

Além disso, Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam a necessidade de compreender os pressupostos da PHC para que se possa apropriar de seus elementos essenciais e articulá-los coerentemente. Concordamos com essa ideia e a extrapolamos para a AOE, em função das características de cada um desses referenciais. Porém, isso não quer dizer que o estudo teórico desarticulado da prática profissional, ao contrário, entendemos ser pela constante reflexão e reorganização da prática pautada nos pressupostos dessas teorias que a apropriação ativa dos pressupostos se efetiva como movimento formativo contínuo.

Com essa perspectiva, esboçamos um possível caminho que pode ser tomado como referência para aqueles que desejam se apropriar das discussões aqui apresentadas como subsídio para a organização do ensino (Figura 1).



*SDA: Situação Desencadeadora de aprendizagem

Figura 1: Movimentos para mobilizar a discussão da organização do ensino pautada na PHC e da AOE

No esquema, enfatizamos que os elementos teóricos da PHC e da AOE se materializam a partir das condições materiais do contexto educativo em questão e que os movimentos propostos não são lineares, mas se retroalimentam constantemente. Por isso, nas discussões seguintes,

convidamos os leitores a refletirem sobre sua prática a partir dos elementos apresentados, em conjunto com o exemplar trazido, como forma de aproximação com um contexto específico.

Entendemos que, com o movimento de buscar definir sobre os elementos essenciais da atividade pedagógica e suas expressões (ensino e aprendizagem), o docente ou grupo de docentes empreendem um processo de reflexão sobre a atividade pedagógica desenvolvida para buscar modos específicos de organização do ensino que sejam coerentes e respondam aos objetivos propostos em cada situação concreta.

Com base nisso, é possível organizar, desenvolver e avaliar as situações desencadeadoras da aprendizagem (SDA) que consistem na materialização da prática educativa em cada contexto. Por meio desse movimento, os professores-formadores assumem a postura crítica de desenvolver e avaliar sua prática de maneira fundamentada, buscando endereçar os problemas que dela emergem.

Neste material, o percurso se materializa a partir da articulação dos principais elementos que propomos para o movimento de organização do ensino em referência à situação concreta investigada durante o doutorado e as discussões teóricas que sustentam a generalização para outros contextos. Salientamos que esse livro foi organizado para apresentar um modo de organização sem o aprofundamento das teorias fundamentadoras. Por isso, indicaremos durante a material sugestões de aprofundamento, além de sugerimos a leitura da tese vinculada a este produto educacional.

Antes de nos lançarmos à organização didático-metodológica das aulas, considerando a PHC e a AOE, é necessário entendermos como essas teorias orientam o processo educativo. Esse movimento envolve retomar seus fundamentos como forma de poder propor modos coerentes de organização do ensino. Neste material, partimos de um caso desenvolvido no **estudo doutoral** como elemento provocador da discussão dos pressupostos dos referenciais em foco.

Durante as discussões, articulamos esses elementos como forma de melhor de apresentar suas características gerais e específicas, mas ressaltamos que para a compreensão de todos as influências que guiaram a discussão devem ser conferidas no capítulo 6 da tese vinculada a esse produto.

Apresentação

Por particularização, indicamos tipos específicos de certa atividade em determinado contexto. Neste material, a formação de professores de Química nas teorias selecionadas.

De início, reforçamos que as **particularizações e singularidades** apresentadas são baseadas em uma série de elementos considerados essenciais para a organização do ensino, tendo como referência as teorias de base e outras condicionantes externas e internas do trabalho docente (Figura 2).

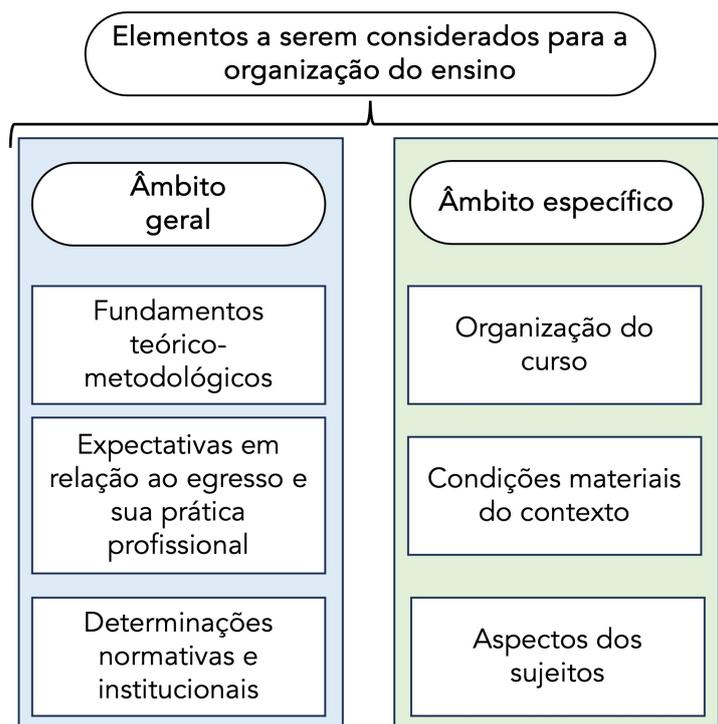


Figura 2: Elementos essenciais para a organização do ensino

Como se nota no esquema anterior, o exercício de refletir sobre a docência deve levar em conta, sobretudo quando fundamentada na PHC e, por isso, a AOE pode se apresentar como uma componente significativa na organização de componentes curriculares da formação docente.

Desejamos que este material aproxime docentes de várias áreas e contextos educativos das discussões para o avanço da PHC e da AOE como fundamentos da organização do ensino, contribuindo para o processo de formação docente.

Para facilitar a interação com o material foram produzidos vídeos complementares.

Para acessá-los clique nos ícones presentes no início de cada capítulo ou próximos aos esquemas



Caso prefira, esse material pode ser acessado em formato flipboard pelo endereço: <https://heyzine.com/flip-book/49c2354249.html> ou QR code.



CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DE INTERSECÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO



Quando tomamos tempo para refletir sobre como podemos caracterizar a nossa atividade como docente podemos considerar diferentes elementos que percebemos em nosso cotidiano (Figura 3).

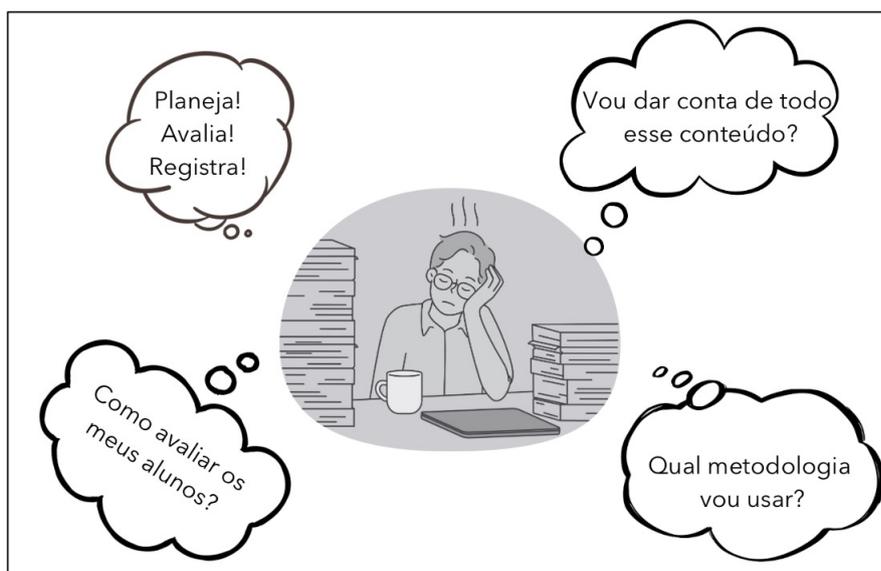


Figura 3: Exemplos de reflexões sobre aspectos da prática educativa

Esses questionamentos são frequentes e não tem uma resposta imediata, por que existem diferentes teorias que nos permitem compreendê-los e condições específicas em cada situação que interferem nas escolhas que podem ser feitas.

É por isso que, quando nos comprometermos em analisar nossa prática a partir de certos referenciais, é importante que consideremos seus pressupostos de maneira coerente e fundamentada. Em nossa discussão, nos embasaremos em diferentes **categorias** que nos auxiliam na compreensão de certos elementos da realidade.

Considerando o método materialista histórico-dialético que embasa a PHC e a AOE, uma categoria pode ser entendida como um conceito ou conjunto de conceitos que explica determinado fenômeno a partir de certo recorte da realidade.

Para organizar a atividade pedagógica a partir da AOE, precisamos considerar alguns elementos estruturadores, exemplificado no Quadro 1, direcionado a uma disciplina da licenciatura em Química.

Quadro 1: Particularização dos componentes da atividade pedagógica nas disciplinas de Ensino de Química I e II pautadas na AOE e na PHC

Componentes	Particularização nas disciplinas de Ensino de Química
Necessidade	Fomentar a formação docente no curso com foco no trabalho docente na Educação Básica
Objeto	Modos gerais de organização do ensino de Química que permitam correlacionar o trabalho do professor de Química com os conhecimentos sistemáticos necessários para empreendê-lo
Motivo	Internalizar modos específicos que permitam o planejamento, desenvolvimento e reflexão sobre o trabalho docente do professor de Química
Ações	Discussões, análises e estudos que fomentem a comunicação, o planejamento e reflexão sobre a prática docente por meio das ações dos estudantes em torno da transmissão-assimilação dos conhecimentos essenciais elencados
Operações	Modos para a transmissão–apropriação dos elementos culturais necessários para a compressão crítica da prática profissional

No Quadro 1, os particularizados os componentes da **atividade** humana (Leontiev, 2021), podem ser entendidos da seguinte forma:

É importante ter atenção ao termo atividade neste contexto, pois não se refere a um exercício ou ação que fazemos em aula, mas um processo complexo de formação humana.

- **necessidade:** demanda a ser satisfeita com a execução do processo;
- **objeto:** elemento da realidade, que pode ser material ou ideal, ao qual o processo se dirige para poder ser satisfeita a necessidade mobilizadora. Consiste no elemento central que orienta a atividade;
- **motivo:** objetivo que advém da coincidência entre a necessidade e o objeto, confere motivação para a execução do processo;
- **ações:** componentes subordinados ao motivo, mas que se direcionam a objetivos intermediários que permitirão desenvolver a atividade em sua totalidade, são condicionados concretamente e demandam operações já desenvolvidas; e

operações: modos gerais de realização de processos necessários à consecução de certas ações em determinadas condições já autonomizadas pelo indivíduo que realiza a atividade.

Todos estes constituintes são determinados pelas **condições**, determinações objetivas e subjetivas que conformarão os objetivos a serem alcançados e as ações a serem desenvolvidas em situações particulares e singulares (Leontiev, 2017, 2021). No nosso caso, podemos entender como condições as determinações normativas governamentais e institucionais, organização pedagógica do curso e condições do grupo dos estudantes

Esses constituintes explicitam o caráter **intencional** e **determinado** da atividade, uma vez que é necessário reconhecer seu motivo (o que a mobiliza) e por o objeto ideal ou material que poderá satisfazer a necessidade (Leontiev, 2021). Esse objeto constituirá no elemento direcionador para o planejamento das ações e dos objetivos, com base nas operações e condições específicas.

Ainda, é possível depreender suas dimensões **orientadora** (necessidade, objeto e motivo) e **executora** (ações, objetivos, operações e condições), que possibilitam o planejamento da atividade a ser realizada e a divisão coletiva de tarefas a serem realizadas.

A partir desse aporte, percebemos um movimento importante para propor a organização do ensino nessa perspectiva, para que com isso, possamos ter clareza sobre a necessidade que mobiliza nosso trabalho na formação e professores, bem como quais os objetos, as operações e as condições o delimitam e, assim pensarmos em quais as ações precisamos realizar em cada contexto.

Com esse destaque reforçamos que, na atividade pedagógica, as atividades de ensino e de aprendizagem se inter-relacionam, na dimensão coletiva, por meio de interações comunicativas. Enquanto no campo intrapessoal, a atividade externa e interna também se comunicam como duas expressões da atividade individual (Figura 4).

Reforçamos que essas delimitações não indicam cisões no interior das atividades em foco, nem se referem a processos isolados e sequenciais. O recurso analítico de evidenciá-las serve para detalhar os aspectos essenciais de cada movimento.

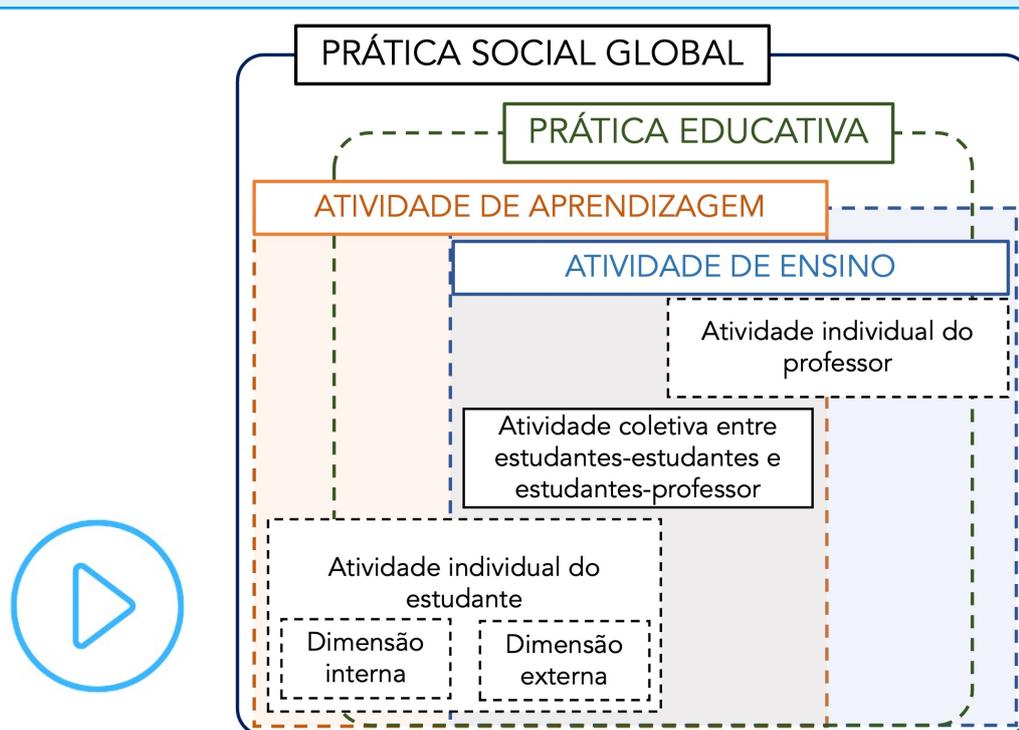


Figura 4: Inter-relações entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem no âmbito da prática educativa

A atividade, entendida como **individual** e **social** (ou coletiva), tem a necessidade da socialização com outros indivíduos, sendo um elemento essencial do processo de **internalização** (Leontiev, 2021; Vigotski, 2021). Portanto, a atividade individual é constituída por duas formas de expressão, que consideram as dimensões **interna** e o **externa**.

A internalização consiste a reconstrução interna de uma atividade externa, ou seja, o indivíduo reproduz em sua estrutura psicológica interna processos que antes foram desenvolvidos coletivamente em âmbito externo.

Ainda, ao expandir os limites das atividades de ensino e de aprendizagem reforçamos que aspectos para além daqueles característicos da atividade pedagógica influenciam na atuação dos sujeitos, em especial os aspectos intrapessoais, cuja influência na personalidade dos indivíduos não pode ser desconsiderada.

É preciso destacar que o processo de **transmissão-apropriação**, entendido como o processo que tem lócus especial na atividade pedagógica, não é um processo imediato, por depender das mediações que ocorrem nas dimensões coletiva e individual. Por isso, as interações comunicativas entre professor e estudante não são suficientes para a

apropriação dos instrumentos culturais, uma vez que processo de **internalização** depende de fatores externos à atividade pedagógica. Como consequência dessa demarcação, se evidencia o caráter ativo do sujeito e a limitação da atuação do professor em relação à aprendizagem.

A partir dessas discussões, é possível compreender que a AOE reconhece que os sujeitos envolvidos na atividade pedagógica (estudantes e professores) realizam atividades distintas, mas que somente existem na coexistência. Neste contexto, a **atividade de ensino** reforça o papel do professor na organização dos processos de inter-relação que ocorrem no desenvolvimento da prática educativa. Enquanto na **atividade de aprendizagem** é colocada em destaque a necessidade de interação social como elemento para a internalização dos instrumentos culturais (Lopes et al., 2022; Moura, 2017), assim podemos esquematizar esses elementos a partir da atividade educativa.

Com esse parêntese, buscamos enfatizar que o processo pedagógico deve reconhecer que os sujeitos envolvidos realizam atividades individuais e coletivas enquanto o desenvolvem e, por isso, faz-se necessário considerar elementos que estão para além da sala de aula, e até da instituição, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos, claro, que esse movimento é complexo e que não se realiza de forma imediata, mas apostamos que quanto mais nos aprofundarmos no estudo desses elementos e em formas de percebê-los e analisá-los, mais caminharemos no sentido de melhorar nossa prática docente.

Retornando ao caso que tomamos como exemplar, podemos detalhar os elementos particulares da atividade de ensino, do professor-formador, e da atividade de aprendizagem, do licenciando (Quadro 2).

Quadro 2: Particularização dos componentes que compõem as Atividades de Ensino e de Aprendizagem a partir da inter-relação entre a AOE e a PHC no contexto das disciplinas de Ensino de Química curso estudado

Atividade de Ensino	Componentes	Atividade de Aprendizagem
Professor como sujeito que apresenta concepção sintética das inter-relações de modos gerais de organização do ensino de Química em relação às problemáticas da prática do professor de Química	<i>Sujeito</i>	Estudante como sujeito que apresenta concepção sincrética da realidade concreta em seu recorte da prática do professor de Química
Modos gerais de organização do ensino de Química essenciais para a compreensão de determinado recorte da realidade concreta que compõem em objetos de ensino	<i>Objeto</i>	Modos gerais de organização do ensino de Química como instrumentos culturais que necessitam ser internalizados para possibilitar mudanças na consciência e, em última instância, na personalidade como professor
Contribuir para a promoção do processo de formação profissional dos licenciandos a partir do atividade pedagógica	<i>Necessidade</i>	Formar-se como professor de Química por meio do processo de transmissão-apropriação dos modos gerais de organização do ensino
Organizar o ensino para possibilitar o desenvolvimento da atividade de aprendizagem a partir da organização do processo de transmissão-apropriação do objeto, na forma de objeto de ensino	<i>Motivo</i>	Internalizar dos modos gerais de organização do ensino de Química saber sistematizado essencial ao processo de ensino e aprendizagem de Química na Educação Básica
Planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas tendo em vista as características essenciais do processo de transmissão-apropriação e sua constituição como interação comunicativa	<i>Ações</i>	Desenvolvimento das tarefas propostas (estudo, pesquisa, etc.) compreendendo-as como movimentos intencionais e dirigidos ao fim estabelecido
Estratégias de estudo e de ensino que fundamentem práticas pedagógicas que possibilitam o processo de transmissão-apropriação dos objetos de ensino e da consecução das interações comunicativas no contexto da atividade pedagógica	<i>Operações</i>	Modos gerais de emprego dos conceitos sistematizados e das funções psicológicas superiores necessárias para o desenvolvimento das ações, compreendendo sua pertinência a partir da essência do objeto e das condições de desenvolvimento dessas ações

Acerca da especificação dos elementos das atividades de ensino de aprendizagem para o contexto das disciplinas de Ensino de Química percebemos que a **dimensão executora** permanece bastante genérica, porque esta não se constitui como tal sem intensa relação com a **prática singular em sala de aula**. Ainda assim, defendemos que os elementos da **dimensão organizadora** permitem compreender os pontos essenciais das disciplinas em foco.

Nesse momento, é importante trazer à discussão quando nos referimos ao **objeto de ensino** como elemento essencial da atividade pedagógica e das suas expressões. Entendemos que ele é constituído, em um primeiro momento pelo professor, que deve considerar as inter-relações entre as condicionantes externas e internas da prática pedagógica, a partir de regularidades observadas e estudadas.

Defendemos que essa premissa permite reconhecer que o objeto de ensino é fortemente influenciado pelos sujeitos e as condições de cada manifestação singular da prática educativa, ainda que não possa deixar de considerar o conhecimento sistematizado. Além disso, apesar de afirmarmos que esse objeto se constitui inicialmente por meio da atividade individual do professor, esse objeto se reconstrói por intermédio das interações comunicativas que se desenvolvem na atividade coletiva entre os estudantes e o professor

Em relação ao **conteúdo**, um ponto de discussão bastante relevante é estabelecer critérios coerentes de seleção dos elementos culturais que são essenciais, o que se denomina de **conteúdos clássicos**. De maneira breve, é necessário compreender que esse termo não designa uma lista de conceitos a serem abordados em algum período letivo. Ao contrário, são aqueles que permitem compreender a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, considerando a totalidade que a caracteriza, como meio para transformá-la (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019; Santos; Messeder Neto, 2022; Saviani, 2013, 2019).

Ainda, na caracterização dos elementos das atividades específicas, nos referimos aos **modos de organização do ensino** como elemento essencial dos objetos de ensino. Com esse termo, indicamos as formas pelas quais a atividade pedagógica pode ser organizada em termos didático-metodológicos. Com isso, reconhecemos ser importante discutir com os licenciandos diferentes enfoques e tendências metodológicas, que permitam atingir os objetivos profissionais futuros.

Com esse movimento, resgatamos a PHC para sublinhar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser pensado por meio da articulação da tríade conteúdo-forma-destinatário, esquematizada na Figura 5.

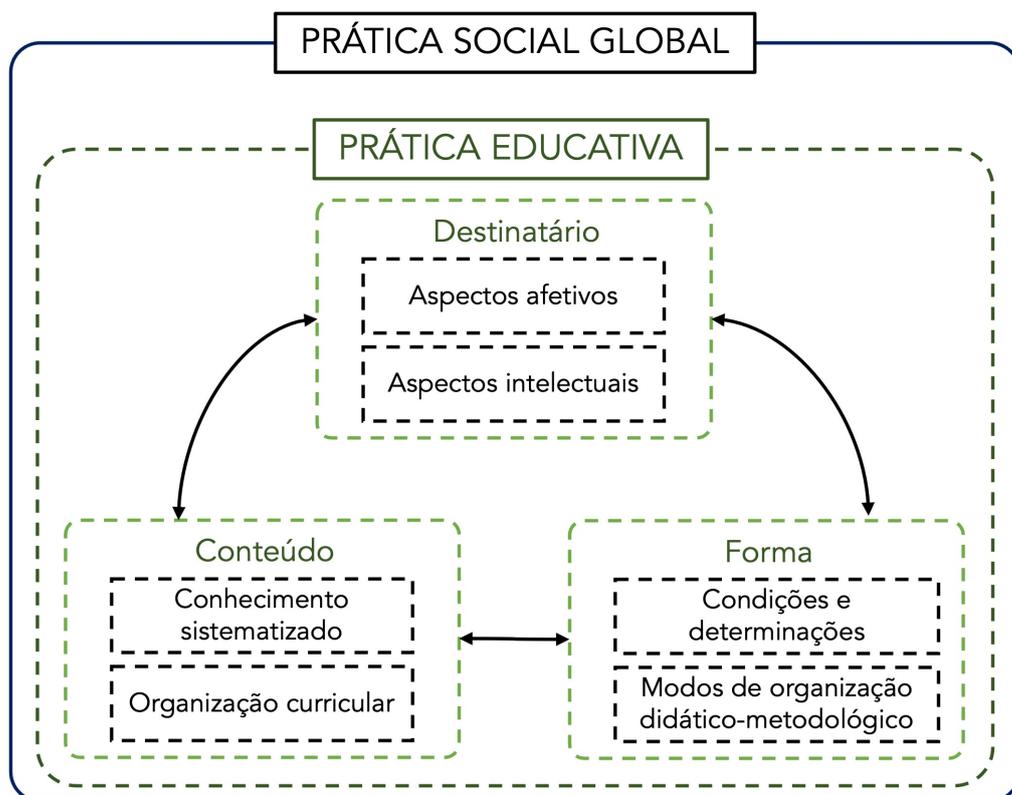


Figura 5: Sistematização dos elementos essenciais a serem considerados na organização do ensino na perspectiva da PHC



Nesse esquema enfatizamos, por meio das bordas descontínuas dos quadros internos, que a prática social é a base para todas as atividades humanas (Marx, 2016; Vigostki, 2007). Considerando essa premissa, destacamos no polo **destinatário**, aspectos afetivos e intelectuais, que indicarão as condições e necessidades dos indivíduos frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao delimitar o elemento **conteúdo**, destaca-se o movimento necessário para a seleção dos conhecimentos sistematizados pertinentes em cada contexto, além de determinações institucionais e contextuais que podem influenciar nesse processais. Por fim, com o conceito de **forma**, enfatizamos a organização do processo de ensino de aprendizagem, bastante marcado pelas condições materiais que condicionam a prática.

Assim, com essa discussão, buscamos apresentar de maneira breve os componentes essenciais que devem ser caracterizados em cada caso quando se pretende organizar e refletir sobre a prática pedagógica pautada na AOE e na PHC. Lembramos que por meio dos exemplos mencionados, buscamos aproximar as categorias teóricas do contexto da formação de professores de Ciências da Natureza, mas que eles não se configuram como representativos de todos os casos, sendo necessário que sejam contrastados com os contextos singulares.

É importante destacar que a delimitação dessas categorias não indica a segmentação dos constituintes em partes desconectadas, mas permite explicitar os aspectos essenciais de cada considerados nesse material.

Para ampliar o estudo sobre a **AOE**, recomendamos:

GOMES, D. S. **Formação continuada de professores da Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: número natural em debate.** 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARCO, F. F.; MOURA, M. O. Quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em Atividade Orientadora de formação: alguns indicadores. In: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. (orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. v. 1, p. 20–40.

Para ampliar o estudo sobre a categoria **atividade**, sugerimos:

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Bauru/SP: Mireveja, 2021.

SÁ, L. V.; MESSEDER NETO, H. S. Teoria da Atividade em foco: Enlaces com a formação do professor de Química. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 23–43, jan. 2020.

Para ampliar as discussões sobre **os conteúdos clássicos na PHC**, sugerimos:

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. S. O que queremos ensinar é mesmo clássico? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. e023012, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano, novas aproximações.** Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar.** 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

Entendemos que tanto o movimento de refletir sobre a prática, quanto os pressupostos da PHC e a AOE podem ser desafiadores. Por isso, lançamos o seguinte desafio:

Você consegue reconhecer e caracterizar os componentes das atividades pedagógica, de ensino e de aprendizagem quando analisa sua prática docente?

Para esse movimento, sugerimos os seguintes pontos:

1. Selecione uma disciplina de práticas de ensino que já tenha lecionado ou que pretenda lecionar
2. Consulte o projeto pedagógico do curso para compreender sua relação com a formação do egresso e as demais disciplinas
3. Com base nos Quadros 1 e 2 busque caracterizar os componentes da atividade considerando o contexto do curso
4. Enquanto realiza esse processo, reflita sobre a necessidade de acessar os materiais de aprofundamento para compreender mais a fundo os conceitos postos

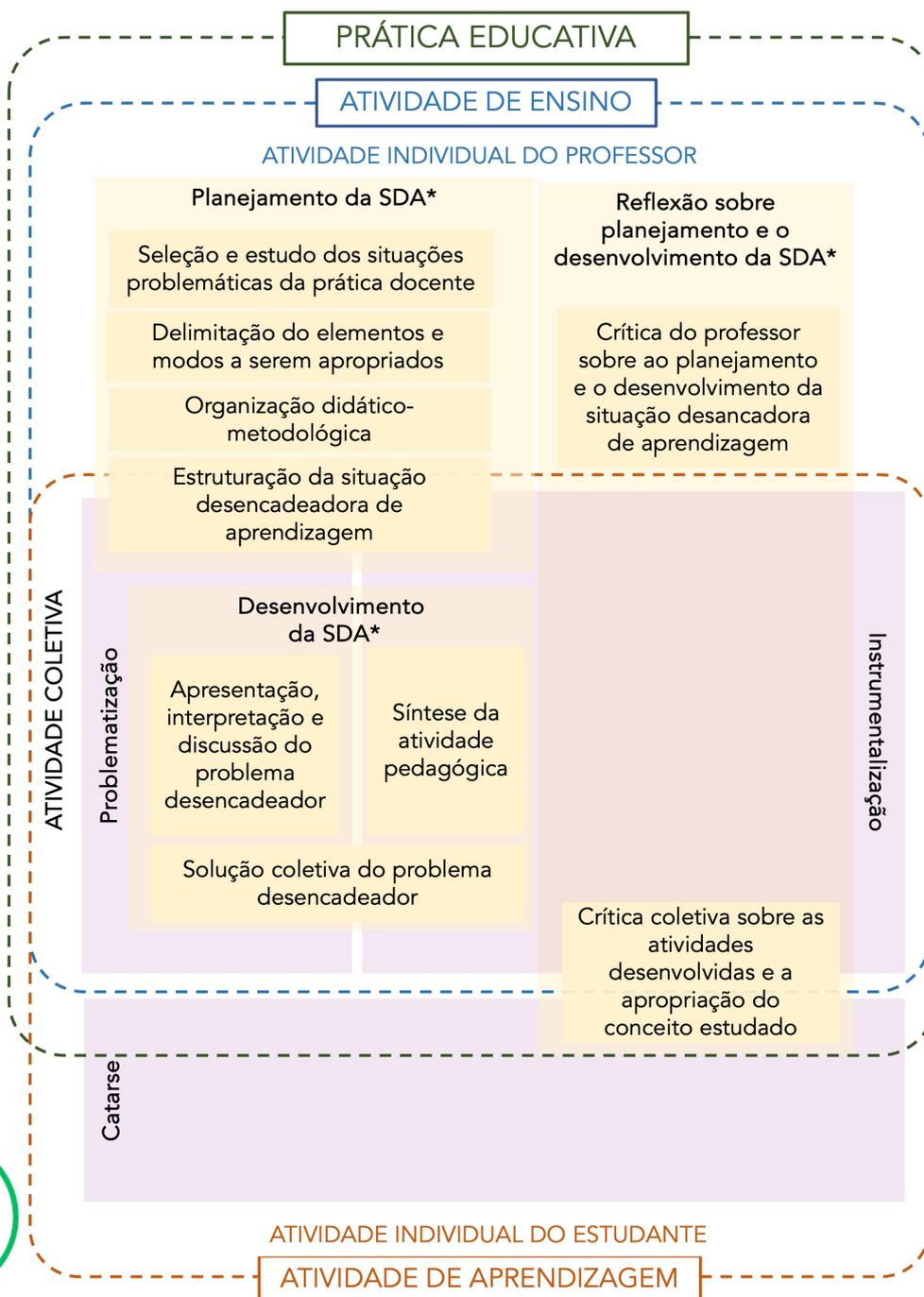
Esperamos que a reflexão contínua sobre caracterização da atividade pedagógica possa contribuir para seu movimento de apropriação da AOE e da PHC e da constante requalificação dos componentes de sua atividade profissional.

Caso sinta necessidade, entre em contato por e-mail para compartilhar conosco sua experiência e suas inquietudes (joao.stadler@ifpr.edu.br)

RECONHECIMENTO DOS MOVIMENTOS ESSENCIAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PAUTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E NA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO



Depois da caracterização da atividade pedagógica e suas expressões, passamos à discussão do modo de organização do ensino proposto a partir de relações entre as categorias próprias da PHC e da AOE (Figura 6).



*SDA: Situação desencadeadora de aprendizagem

Figura 6: Inter-relações entre os movimentos da PHC e AOF para a constituição de um modo geral do organização de ensino na formação de professores

O movimento de **planejamento da SDA** se inicia como materialização da **atividade individual do professor**, como uma dimensão da **atividade de ensino**, e consiste em selecionar e estudar situações emergentes da prática docente e, dessas atividades complexas, delimitar elementos essenciais a serem estudados.

Esses aspectos guiarão a **estruturação da SDA** e a **organização didático-metodológica das atividades** a serem desenvolvidas coletivamente. Eles foram englobados no escopo dos movimentos de problematização e instrumentalização, já que, ao organizar o ensino, o professor deve planejar como mobilizará os estudantes a realizar esses movimentos. Este movimento foi colocado na interface entre a **atividade individual do professor** e a **atividade coletiva**, pois consideramos que, por meio das interações comunicativas, o professor pode reconhecer a necessidade de adequá-la para que atinja as finalidades pretendidas.

O movimento de **desenvolvimento da SDA** se constitui no âmbito da atividade coletiva, na qual a problematização e instrumentalização se alimentam mutuamente por meio das interações comunicativas. Assim, na **problematização**, os sujeitos se comunicam visando compreender o **problema desencadeador** e a necessidade posta ao coletivo para é mobilizar a **atividade de aprendizagem**, e buscar coletivamente caminhos para sua solução. Para isso, as interações comunicativas passam a se caracterizar como **instrumentalização**, pois visam a transmissão-assimilação dos instrumentos culturais de interesse.

Com base no processo de **solução coletiva do problema desencadeador**, surge a necessidade da **síntese da atividade pedagógica**, ou seja, analisar de maneira sintética as necessidades, hipóteses e soluções apresentadas, articulando os conhecimentos expressos no objeto de ensino com contexto da prática social. Com o empreendimento dessa síntese, é possível que os sujeitos em atividade coletiva analisem de maneira crítica as ações desenvolvidas, buscando por limitações e potencialidades manifestadas. Esse movimento reflete, também, nas atividades individuais.

De um lado, ao refletir sobre as ações e o objetivo de transmissão-apropriação dos conhecimentos sistematizados, entendemos que os estudantes fomentam a transposição da atividade externa para a atividade

interna que, por sua vez, evidencia o movimento de **catarse**. Com isso, não limitamos esse processo à atividade coletiva, nem à atividade de aprendizagem, como expressão da atividade pedagógica, mas reforçamos que o processo de internalização consiste na reprodução mental de atividades externas (Febles Elejalde; Selier Crespo; Fernández, 2000; Leontiev, 2021; Vigotski, 2021).

Por outro lado, o professor também se forma, diminuindo a precariedade de sua visão sintética do processo educativo (Saviani, 2013, 2019), ao analisar coletiva e individualmente o planejamento e o desenvolvimento da situação desencadeadora de formação. Destacamos, também, o movimento de reflexão permeia todo o processo compreendido pela unidade entre as atividades de ensino e de aprendizagem, reforçando o caráter comunicativo de todo o processo, que congrega as dimensões de informação, interação e compreensão mútua em todos os movimentos coletivos, sem a pertinência de relacioná-las aos movimentos delimitados.

Com o modo proposto, sublinhamos que a **prática social** não pode ser entendida como um passo ou etapa a ser desenvolvida em aula. Por isso, se enfatiza que o momento analítico do processo de conhecimento sobre a realidade concreta compreende os movimentos de **problematização, instrumentalização e catarse** (Faria, 2022; Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019; Santos; Messeder Neto, 2022; Siqueira, 2022; Turini; Villela, 2020).

A indicação como ponto inicial e final da prática educativa faz referência aos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, ao indicar a realidade concreta como fonte e critério de verdade.

Logo, entendemos que o processo educativo a ser planejado e desenvolvido pelos sujeitos corresponde aos três movimentos intermediários, que serão determinados pelas condições concretas da prática social global e de sua expressão particular na forma de prática educativa:

1. Nos momentos de **problematização**, para evidenciar a necessidade de apropriação de conhecimentos sistematizados,

2. A **instrumentalização** consiste na em diferentes processos de transmissão-apropriação dos conteúdos selecionados e organizados com base nos demais elementos essenciais do processo educativo, a fim de compreendê-los criticamente, como base para a mudança qualitativa da percepção da realidade concreta,

3. A **catarse** emerge constantemente dos processos de interrelação entre **problematização-instrumentalização** e representa mudanças qualitativas na consciência dos indivíduos que fundamentam sua relação com a prática social por meio dos instrumentos culturais apropriados e em convergência com outras dimensões do desenvolvimento.

Por isso, a **catarse** não pode ser resumida à ideia de aplicação do conhecimento, por si só, em atividades avaliativas. Esse processo ocorre em alterações pequenas e que se sucedem ao longo do desenvolvimento humano e, portanto, não podem ser compreendidas como circunscritas em temporalidades arbitrárias, como a aula (Duarte, 2019; Martins; Cardoso, 2015).

Essas mudanças abrem caminho para novas problematizações e instrumentalizações que, no limite, promoverão a mudança mais ampla no nível de consciência dos sujeitos e que, portanto, podem ocorrer em diferentes momentos da vida do indivíduo, motivadas por diferentes condições objetivas e subjetivas (Martins; Cardoso, 2015; Siqueira, 2022).

Com base no desenvolvimento do movimento analítico, compreendemos que antes dele os estudantes percebem a realidade concreta de maneira **sincrética**. Considerando essa característica, são elencados os instrumentos culturais necessários para o estudante conseguir transformar qualitativamente sua compreensão da realidade ao perceber os elementos e movimentos essenciais da totalidade, relacionados ao problema percebido. Enquanto o processo educativo se desenvolve, sempre em correlação com outros fatores, o indivíduo passa a compreender a realidade por meio de determinações, emergindo com potencial de se apropriar dos instrumentos culturais mobilizados para uma nova forma de prática social, que se caracteriza para compreensão **sintética** da realidade (Saviani, 2018, 2019; Saviani; Duarte, 2012).

Entendemos que a compreensão, ainda que inicial e parcial, dos aspectos discutidos até o momento é essencial para conduzir a prática docente segundo os princípios elencados neste livro.

A questão central, sempre diz respeito à necessidade de o docente, com os princípios pedagógicos e filosóficos em mente, reflita sobre os movimentos de organização do ensino para poder se apropriar dos conceitos de maneira significativa e relacionada com sua prática profissional.

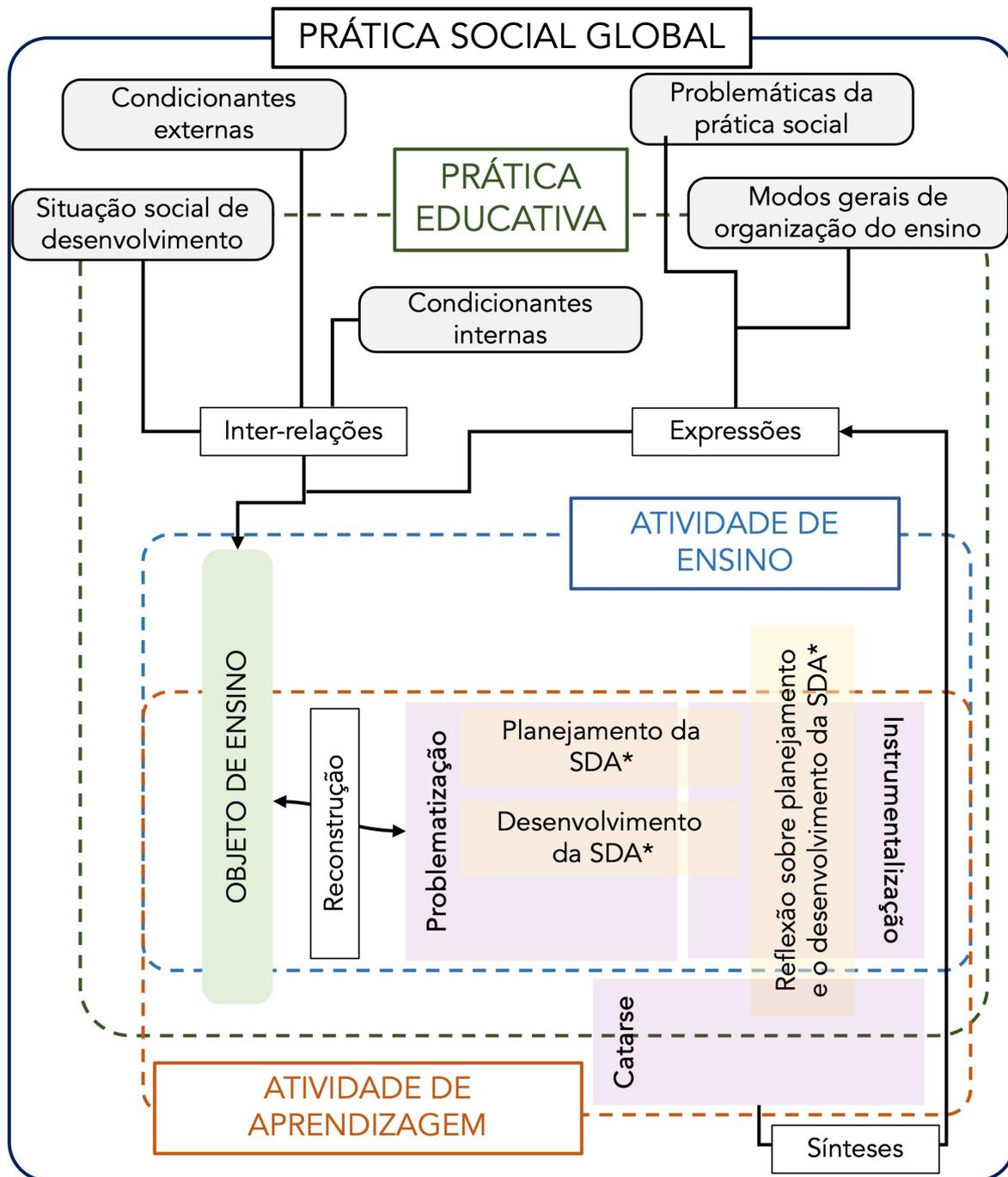
Com essas discussões, entendemos que um modo geral para a organização das disciplinas de Ensino de Química, em especial, mas considerando a abrangência de outros campos das Ciências da Natureza que considera os princípios gerais e os movimentos para a organização do ensino discutidos até aqui, congrega os pressupostos da PHC e da AOF e, portanto, tem o potencial de possibilidades a formação docente pretendida nesses referenciais (Figura 7).

Relembramos que essa síntese é precária frente às condicionantes singulares de cada intervenção pedagógica, às regularidades que são estudadas pelo campo do ensino de Ciências e às características da sociedade em geral, que não foram apropriadas ou consideradas pelo docente.

Com o esquema da Figura 7, o ponto de partida para a organização da atividade pedagógica no escopo das disciplinas elencadas nesse estudo são expressões particulares de problemáticas da prática profissional que possibilitem a discussão de modos de organização do ensino, percebidos segundo a **visão sintética** do professor sobre esses campos.

Assim, entendemos que os problemas que guiarão as discussões devem emergir de contradições da prática docente para motivar o processo formativo e, assim, suscitar os conteúdos clássicos necessários para o processo de compreensão e solução coletiva dos problemas propostas. Dessa forma, as **SDA** devem possibilitar **contato direto ou indireto dos licenciandos com os desafios da prática docente.**

Movimentos essenciais para a organização do ensino



*SDA: Situação desencadeadora de aprendizagem
 Figura 7: Esquema representativo dos elementos essenciais organização da atividade pedagógica das disciplinas de Ensino de Química

A **situação social de desenvolvimento** congrega aspectos internos (como afetivos, cognitivos, fisiológicos) e externos (condições financeiras, características das relações com demais sujeitos) do indivíduo

Assim, propomos que **três problemas centrais** possam ser a base desses estudos, considerando-os como movimentos que abarcam os modos de organização do ensino:

1. **estudo e crítica da organização curricular das disciplinas em diferentes contextos;**
2. **busca e crítica de materiais didáticos em diversos suportes;**
e
3. **planejamento, execução e (auto)crítica de atividades pedagógicas simuladas ou supervisionadas.**

Partimos da premissa de que os licenciandos se relacionam com esses elementos de forma **sincrética**, em especial a partir de sua vivência como estudantes, problemas de aprendizagem centrados neles podem suscitar a **necessidade** de compreender os modos de organização do ensino como meio para superar as dificuldades.

Por isso, nos movimentos de **problematização e instrumentalização**, o objeto de ensino é constantemente reconstruído, a partir das condições que emergem da atividade coletiva e nas novas formas de relação dos estudantes com o objeto a partir das interações no processo de transmissão-assimilação. E, durante o **desenvolvimento da SDA**, os movimentos de **reflexão sobre a prática** têm o potencial de consolidar o processo de transmissão-assimilação, pavimentando o caminho para que, individualmente, os sujeitos possam qualificar suas compreensões sobre os problemas colocado

Agora, para aproximar as discussões de uma **experiência concreta**, apresentamos uma possibilidade considerando a oferta da disciplina de Química II, conforme esquema da Figura 8.

Essa possibilidade advém das discussões apresentadas no capítulo 6 da tese vinculada a esse produto, a partir de uma disciplina ofertada em 2021/2

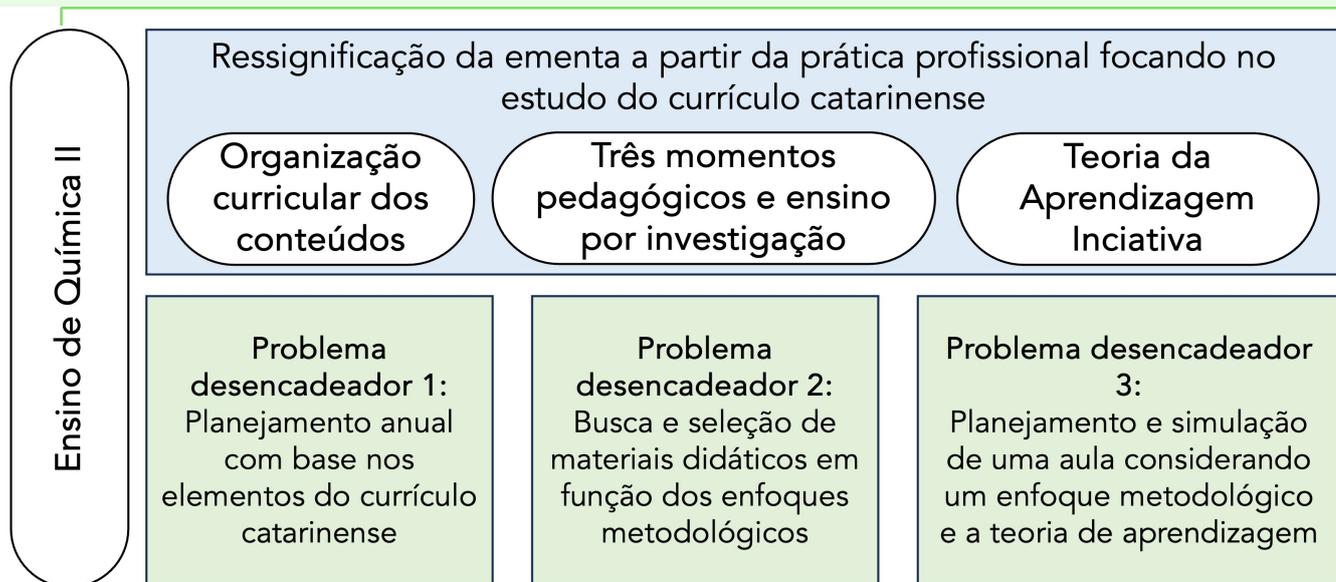


Figura 8: Esquema representativo dos objetos estudados e dos problemas desencadeadores estruturados na disciplina

A **primeira SDA** tem por objetivo desenvolver com os licenciandos um plano de ensino anual, considerando os três anos do Ensino Médio, para a disciplina de Química com base no currículo do estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020) como documento orientador, a fim de discutir o papel dos documentos orientadores na organização ensino como condicionantes do trabalho educativo.

Após a delimitação da problemática e dos elementos a serem transmitido-apropriados, foi realizado o movimento de elaboração do **problema desencadeador** a ser solucionado coletivamente (Quadro 3).

Quadro 3: Problema desencadeador da primeira SDA

Prezado(a) professor(a),

Seja bem-vindo(a) a mais um ano letivo.

Nesse primeiro momento, solicitamos a elaboração dos planos de ensino referentes às disciplinas das quais é responsável conforme o modelo da Escola e em consonância com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Após as instruções e o link de acesso ao modelo do plano de ensino requisitado é apresentada e seguinte questão:

Considerando as instruções entregues a você pela equipe pedagógica da escola, identifique os elementos essenciais do plano de ensino que você deve desenvolver e indique quais ações devem ser realizadas para conseguir completar o plano de ensino demandado.

Neste movimento, é esperado que os licenciandos apresentem discurso sincrético em relação aos elementos do plano de ensino e sua relação entre si e com os demais documentos. Desse modo, espera-se que os estudantes apontem a necessidade de compreender o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para que possam solucionar o problema proposto. Também, é aguardado que indiquem a necessidade de utilização do livro didático para auxiliar na construção do planejamento. Assim, os movimentos da primeira SDA estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Organização didático-metodológica da primeira SDA

Movimento	Descrição
Apresentação, interpretação e discussão do problema desencadeador	Movimento de discussão coletiva sobre cada elemento do plano de ensino proposta a partir das perspectivas dos estudantes e o estabelecimento de ações para fundamentar o desenvolvimento do plano a partir dos documentos orientadores
Solução coletiva do problema desencadeador	Atividades de estudo envolvendo: 1. Estudo dirigido dos documentos orientadores para destacar e discutir quais os elementos essenciais para a organização do ensino 2. Estabelecimento de um modo para a organização do plano
Síntese da atividade pedagógica	Apresentação do plano desenvolvido por grupo acompanhado de discussão sobre os movimentos
Crítica coletiva sobre as atividades desenvolvidas e a apropriação do conceito	Interações discursivas que buscam, durante o processo, avaliar as ações desenvolvidas e necessidades de mudanças

Ao final da primeira SDA, os estudantes devem elaborar um plano de ensino anual da disciplina de Química com referência as condições discutidas. Então, com base no plano, os estudantes devem eleger um objeto do conhecimento a ser considerado para a **segunda SDA**.

Este movimento objetiva desenvolver com os licenciandos um modo de busca de materiais disponíveis para fomentar a elaboração das aulas a serem simuladas por eles, considerando a coerência com a abordagem metodológica a ser desenvolvida a partir dos documentos orientadores: Ensino por Investigação e Três Momentos Pedagógicos (Santa Catarina, 2020).

Movimentos essenciais para a organização do ensino

Para mobilizar esse segundo movimento, o problema desencadeador prevê o estabelecimento de um modo sistemático de busca de materiais e recursos didáticos para fomentar a elaboração das aulas (Quadro 5).

Quadro 5: Problema desencadeador da segunda SDA

Acerca de busca de materiais didáticos para auxiliá-lo(a) na elaboração de sua aula e para o trabalho com os estudantes, discuta:

1. Em quais meios você realizaria a busca de materiais de apoio para a organização de sua aula?
2. Como avaliar se os materiais disponíveis são adequados para a aula que planeja?

Com base na nossa conversa, indique quais são os passos a serem seguidos para a busca, crítica e seleção de materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas.

Para esse movimento, é esperado que os licenciandos ainda não consigam estabelecer de maneira sistemática um modo de ação que considerasse a articulação entre o objeto e a metodologia de ensino, o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas e as características dos estudantes. Assim, foram planejados os seguintes movimentos para a atividade coletiva (Quadro 6):

Quadro 6: Organização didático-metodológica da segunda SDA

Movimento	Descrição
Apresentação, interpretação e discussão do problema desencadeador	Movimento de discussão coletiva sobre como sistematizar uma forma de buscar e selecionar materiais didáticos, com base em critérios pré-estabelecidos e que sirvam como base para a organização do ensino e/ou do trabalho direto com os alunos
Solução coletiva do problema desencadeador	Atividades de estudo envolvendo: 1. Textos sobre busca, crítica e seleção de materiais didáticos 2. Discussão coletiva sobre a importância dos materiais e do processo de busca e seleção 3. Estudo dirigido de referenciais teóricos que permitam discutir os enfoques metodológicos trazido no currículo catarinense 4. Estabelecimento de um modo geral de busca e seleção de materiais didáticos
Síntese da atividade pedagógica	Apresentação do plano desenvolvido por grupo acompanhado de discussão sobre os movimentos
Crítica coletiva sobre as atividades desenvolvidas e a apropriação do conceito	Interações discursivas que buscam, durante o processo, avaliar as ações desenvolvidas e necessidades de mudanças

Ao final desse movimento, os estudantes devem eleger um enfoque metodológico para guiar a elaboração de uma aula sobre o objeto em estudo. Nesse sentido, na **terceira SDA** os licenciandos devem planejar e simular uma aula com base nos enfoque escolhido e considerar os elementos da Aprendizagem Significativa, também estabelecidos no currículo catarinense (Santa Catarina, 2020), com base no problema apresentado no Quadro 7.

Quadro 7: Problema desencadeador da terceira SDA

Reflitam sobre as duas questões a seguir:

1. O desenvolvimento de um modo para elaboração das aulas.
2. Como evidenciar a aprendizagem dos estudantes?

Imagine-se em sua hora atividade com a tarefa de planejar sua própria aula. Conte como você realizaria essa tarefa.
Ainda, indique como é possível evidenciar a aprendizagem dos estudantes durante sua aula.

Nesse momento, é esperado que os estudantes não apresentem clara compreensão sobre teorias de aprendizagem. Em consequência, os licenciandos podem não conseguir relacionar os objetivos e encaminhamentos metodológicos com os critérios de avaliação e evidências de aprendizagem. Como forma de construção coletiva de uma solução ao problema, é interessante que os estudantes explicitem suas concepções sobre o planejamento de aulas e sobre instrumentos e critérios de avaliação relacionados a evidências de aprendizagem para fundamentar o planejamento e o desenvolvimento de uma aula de Química com base no planejamento construído, conforme esquematizado no Quadro 8.

Ao final dessa SDA e da disciplina, é esperado que os estudantes explicitem a necessidade de compreender os elementos que condicionam a organização do ensino em determinado sistema de ensino e, em especial, tenham conseguido articular os elementos estudados na disciplina para a simulação da aula.

Quadro 8: Organização didático-metodológica da segunda SDA

Movimento	Descrição
Apresentação, interpretação e discussão do problema desencadeador	Movimento de discussão coletiva sobre como elaborar um plano de aula, com base em critérios pré-estabelecidos e de modo a articular os elementos essenciais do plano, de maneira a qualificar a organização do ensino
Solução coletiva do problema desencadeador	Atividades de estudo que envolvam: 1. Estudo dirigido sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa 2. Discussão para compreender o plano de aula e sua relação com os elementos estudados ao longo da disciplina 3. Elaboração do plano de aula 4. Discussão coletiva sobre os planos elaborados com o levantamentos de limitações
Síntese da atividade pedagógica	Preparo e desenvolvimento da aula simulada presencialmente com discussões ao final de cada atividade
Crítica coletiva sobre as atividades desenvolvidas e a apropriação do conceito	Interações discursivas que buscam, durante o processo, avaliar as ações desenvolvidas e necessidades de mudanças

Diante do planejamento das três unidades da disciplina, percebemos que os movimentos da atividade individual do professor, explicitados no modo geral de organização das disciplinas de Ensino de Química, permitiu a organização dos elementos essenciais no contexto da disciplina de Ensino de Química II, de modo que as orientações construídas nesse estudo tem o potencial de possibilitar a organização do ensino para a formação pretendida.

Outro ponto importante é compreender que neste livro estamos discutindo os pressupostos e um exemplo para a atividade inicial do professor em organizar o ensino, na qual deve considerar, em conjunto com os aspectos do conteúdo, os elementos referentes à forma e o destinatário. Essas duas últimas são mais influenciadas por questões singulares e, por isso, devem ser analisadas e consideradas no momento da elaboração em cada caso. Contudo, reforçamos que essa organização deve ser flexível e considerar as demandas que emergem da solução coletiva do problema de aprendizagem que guia a SDA.

Para motivar a revisita aos elementos discutidos sobre a organização didático-metodológica proposta, lançamos mais um desafio:

Organize uma disciplina de prática de ensino com base no modo proposto

Para esse movimento, sugerimos os seguintes pontos:

1. Selecione uma disciplina de práticas de ensino que já tenha lecionado ou que pretenda lecionar
2. A partir do exemplo e das discussões apresentadas, organize a disciplina considerando uma experiência já realizada ou uma situação fictícia
3. Inicie pensando quais objetos (conhecimentos sistematizados) são essenciais para que satisfazer a necessidade pretendida
4. A partir das condições (internas e externas) elabora um ou mais problemas desencadeadores que mobilizem os estudantes e se apropriarem dos objetos elencados
5. Proponha atividades coletivas e individuais que promovam os movimentos de problematização-instrumentalização necessários e pertinentes
6. Estabeleça o que é esperado que os estudantes tenham se apropriado, tendo em mente que serão base para a internalização
7. Enquanto realiza esse processo, reflita sobre a necessidade de acessar os materiais de aprofundamento para compreender mais a fundo os conceitos postos

O exercício de pensar formas de organização didático-metodológica, em especial considerando a AOE e a PHC pode mobilizar a reflexão sobre práticas que realizadas anteriormente que, mesmo sem considerar tais pressupostos, tem coerência com essa organização.

Esse ponto reflete não haver estratégias de ensino que sejam exclusivas de determinada teoria, o que a torna adequada é sua pertinência teórico-metodológica.

Caso sinta necessidade, entre em contato por e-mail para compartilhar conosco sua experiência e suas inquietudes (joao.stadler@ifpr.edu.br)

UM CONVITE A UM MOVIMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



Com este produto educacional esperamos subsidiar discussões para qualificar a organização das disciplinas de práticas de Ensino no contexto das licenciaturas em Química do IFPR, em particular, e nos demais cursos e instituições que se fundamentam na PHC e nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para embasar seu processo pedagógico.

Nesse sentido, o que propusemos aqui foi uma série de pressupostos, a partir da PHC e da AOE, que podem servir de guias para que os docentes das disciplinas de ensino iniciem os movimentos de apropriação dessas teorias e de reflexão sobre a prática nelas fundamentada.

Também reforçamos que não podemos esquecer de considerar que o fenômeno formação de professores é condicionado por diferentes aspectos que não são de controle exclusivo do docente, do estudante e até da instituição. Por isso, é necessário compreender as potencialidades e limitações em cada contexto.

Contudo, compreendemos que ao estabelecer compromisso com a PHC, o IFPR deve fomentar condições para que a prática pedagógica se desenvolva a partir de seus pressupostos. Um deles é o estudo e aprofundamento constante rumo à compreensão dessa teoria pedagógica pela comunidade interna como meio para a transformação da prática dos profissionais e estudantes rumos aos seus objetivos.

Entendemos que com esses movimentos, os docentes terão mais embasamento teórico-metodológico para desenvolver e avaliar suas práticas, além da possibilidade de discutir institucionalmente as necessidades que emergirem dela e que possibilitem qualificar sua prática profissional.

Por fim, compreendemos que as teorias contra hegemônicas empregadas neste material são complexas e seu estudo é, às vezes, desprezado na formação docente. Contudo, entendemos que não se trata de conhecer a fundo as teorias antes de poder desenvolver a prática. Essa

premissa seria contrária às próprias teorias!

O que é necessário é o compromisso profissional e filosófico com os seus pressupostos. No primeiro aspecto, reforçamos, a postura de reflexão crítica sobre a prática e aprofundamento contínuo. E no segundo a busca pela transformação da realidade a partir das possibilidades que o processo educativo possibilita à luta pela construção de uma sociedade sem classes.

Ao delimitar os elementos essenciais da atividade pedagógica e suas expressões (ensino e aprendizagem), o docente ou grupo de docentes empreendem um processo de reflexão sobre a atividade pedagógica desenvolvida para buscar modos específicos de organização do ensino que sejam coerentes e respondam aos objetivos propostos.

A partir desse processo, é possível organizar, desenvolver e avaliar as SDF para fomentar, com mais elementos de prática educativa, as características anteriormente discutidas. Com isso, por meio desse movimento formativo, é possível que os professores-formadores assumam uma postura crítica sobre o desenvolver e avaliar sua prática de maneira fundamentada, buscando endereçar os problemas que dela emergem.

Por fim, convidamos os docentes que se sintam mobilizados a compor um grupo de estudos e reflexão sobre a prática docente nesses pressupostos, que entrem em contato (joao.stadler@ifpr.edu.br) para compor um coletivo centrado no aprofundamento teórico e nas discussões sobre as impressões advindas da prática profissional.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170035, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>.

DUARTE, N. **Os conteúdos curriculares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

FARIA, L. R. A. de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Perspectiva**, v. 40, n. 3, p. 1–23, out. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e88370>.

FEBLES ELEJALDE, M.-M.; SELIER CRESPO, Y.; FERNÁNDEZ, D. El enfoque humanista del desarrollo: posible desde LS Vigotsky. **Revista Cubana de Psicología**, v. 4, n. 6, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n1/04.pdf>. Acesso em 13 mar. 2024.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru/SP: Mireveja, 2021.

LOPES, A. R.; LIMA, C. A. de; MIRANDA, M. A.; MATTOS, P.; MORAES, S. P. G. de. Atividade de ensino e Atividade de aprendizagem. In: OLIVEIRA, N. M.; PANOSSIAN, M. L. (orgs.). **Verbetes da atividade orientadora de ensino**: grupo de estudos sobre situações desencadeadoras de aprendizagem. Capivari de Baixo/SP: Editora Univinte, 2022. p. 51–55.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1–28, 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>.

MARTINS, M. F.; CARDOSO, M. M. R. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani — Entrevistado Dermeval Saviani. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 163–271, out. 2015. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.29>.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MOURA, M. O. de. A objetivação do currículo na atividade pedagógica.

Revista Obutchénie, v. 1, n. 1, p. 98–128, mar. 2017. <https://doi.org/10.14393/obv1n1a2017-5>.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, 2020.

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. da S. O que queremos ensinar é mesmo clássico? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. e023012, 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8666647>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SIQUEIRA, R. M. **Currículo e políticas curriculares na perspectiva histórico-crítica: Ensino de Química em análise**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

TURINI, M. H.; VILLELA, F. F. Fundamentos de uma análise histórico-crítica sobre os desafios do ensino médio para a década de 2020. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 65–80, 2020. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46461>.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2021.

