

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A HISTÓRIA ORAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**A HISTORICAL AND CULTURAL THEORY AND ORAL HISTORY: ASSUMPTIONS THEORETICAL METHODOLOGY FOR A PROPOSAL FOR CONTINUING EDUCATION TEACHERS**

Thaís Borella<sup>1</sup>  
Rosane Michelli de Castro<sup>2</sup>  
Cleber Barbosa da Silva Clarindo<sup>3</sup>

**Resumo**

Apresentamos uma proposta teórico-metodológica para formação de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ofertando um plano de trabalho que possibilite a formação de professores, priorizando a criação de condições de trabalho a partir da análise da própria atividade pedagógica. Buscamos desenvolver propostas de ações pedagógicas, a partir de atitudes e habilidades desejáveis à tomada de decisões a partir de narrativas orais dos sujeitos envolvidos, objetivando a melhoria do processo de ensino desses professores e de aprendizagem de seus alunos a partir das condições concretas de trabalho docente nas escolas. Inicialmente abordamos alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural que se associam com pressupostos metodológicos elaborados para a proposição e o desenvolvimento de um plano de trabalho para a formação de professores. Na sequência apresentamos tais opções metodológicas feitas para a proposição e o desenvolvimento do projeto, prioritariamente a denominada História Oral, valorizadora das narrativas dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. História oral.

**Abstract**

We present a theoretical and methodological proposal for teacher training in the perspective of historical-cultural theory, offering a work plan that will enable the training of teachers, prioritizing the creation of working conditions from the analysis of the pedagogical activity. We seek to develop pedagogical actions proposed, from attitudes and skills desirable for

---

<sup>1</sup> A autora é mestranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT UNESP - Presidente Prudente na linha de Pesquisa 3: Infância e Educação (Bolsa CAPES).

<sup>2</sup> A autora atua como professora assistente na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e como professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC - Unesp/Marília. É doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2010). E-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

<sup>3</sup> O autor é mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP- Câmpus Marília.

decision-making from oral narratives of the subjects involved, aimed at improving the teaching process of these teachers and learning of their students from the concrete conditions of teaching work in schools. Initially we covered some aspects of Historical-Cultural Theory that are associated with methodological assumptions developed for the proposal and the development of a work plan for the training of teachers. Following presents these methodological choices made for the proposition and project development, primarily the so-called Oral History, valuing the narratives of the subjects involved.

**Keywords:** Education. Teacher training. Historical-Cultural Theory. Oral history.

## 1 INTRODUÇÃO

Devido à temática geral que envolve a nossa atividade como pesquisadores e professores<sup>4</sup>, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, e, precisamente, na formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), temos buscado refletir sobre as propostas e ações possíveis para oferecer meios para que esses professores, a partir da análise das condições concretas das escolas e das salas de aula, proponham ações de superação das possíveis adversidades; ações voltadas a uma prática consciente que leve a um ensino baseado nas máximas elaborações humanas e em aprendizagens dessas elaborações.

Tal perspectiva tem nos levado a propor ações junto aos professores em serviço das escolas públicas, portanto, em formação continuada, a fim de que eles e elas possam compreender seu trabalho docente como decorrência da ação dos homens e mulheres no mundo, mediante a qual é possível que se compreenda as condições sociais em que tal trabalho se realiza.

Segundo Leontiev (2004), Vigotski, precursor da Teoria Histórico-Cultural, com base nos pressupostos marxistas, compreendia que toda a análise das condições da atividade laboral humana, que se quer rigorosa, deve ser elaborada a partir da análise psicológica dessa própria atividade.

Assim, nessa perspectiva da THC, buscamos, neste artigo, oferecer um plano de trabalho para a formação de professores em serviço, centrado na criação de condições de

---

<sup>4</sup> As referências aos sujeitos (professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, alunos e alunas) feitas neste texto, seja de modo específico ou não, serão feitas utilizando-se o substantivo masculino “professor, pesquisador, aluno” e o genérico masculino “professores, pesquisadores, alunos”.

trabalho docente, a partir de uma análise da própria atividade em questão, dos conceitos e práticas com os quais os professores se encontram envolvidos. Na sequência, objetivamos desenvolver propostas de ações pedagógicas, a partir de atitudes e habilidades desejáveis à tomada de decisões e posições sobre a prática pedagógica, tendo em vista as possibilidades de melhoria do processo de ensino desses professores e de aprendizagem de seus alunos. Partimos, portanto, das condições concretas de trabalho docente em seus locais de execução, as escolas.

Dessa maneira, num primeiro tópico, são apresentados aspectos da THC que se coadunam com pressupostos das nossas opções metodológicas feitas para a proposição e o desenvolvimento de um plano de trabalho para a formação de professores em serviço, prioritariamente a denominada História Oral, valorizadora das narrativas dos sujeitos envolvidos. Assim, esse último aspecto é tratado no segundo tópico. Na sequência, apresentamos algumas considerações finais.

## **2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: ALGUNS ASPECTOS**

Neste tópico, apresentamos, como indica o subtítulo, alguns aspectos sobre a linguagem e comunicação à luz da THC. Tais aspectos são decorrentes da nossa pesquisa de mestrado, concluída em 2016.<sup>5</sup> Isso porque, como mencionado, nossas opções metodológicas para a elaboração de propostas para a formação continuada de professores se pautam na importância da linguagem, da comunicação, para a análise das condições concretas da atividade desses docentes, para a busca de perspectivas de superação das contradições que impedem o aprimoramento dessa atividade no cotidiano das escolas e de suas salas de aula.

A Teoria Histórico-Cultural – THC, de Liév Semiónovitch Vigotski<sup>6</sup> (1896-1934), sua teoria psicológica, não pretendia se limitar a utilizar apenas citações extraídas dos clássicos do Marxismo (DUARTE, 2000).

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vigotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois

---

<sup>5</sup> Borella (2016).

<sup>6</sup> O nome do autor será grafado conforme as obras utilizadas como referência. Quando não se tratar de uma referência específica adotaremos a grafia “Vigotski”. Isso também ocorrerá com outros autores que também possuem formas distintas de grafar seus nomes devido às traduções utilizadas, como no caso de Leontiev.

este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra *O capital* de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo (DUARTE, 2000, p.80, grifos no original).

Segundo Borella (2016, p. 21), foi:

Partindo dos pressupostos elaborados por Marx, Vigotski compreende que os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia marxista devem ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, pois compreende que é aí que encontram-se as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem. (LEÓNTIEV, 2004).

A propósito, por meio de uma citação, Borella (2016, p 21) ainda complementa:

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais. (LESSA; TONET, 2008, p. 17).

Borella (2016), com base em Luria (1988), afirma que Vigotski concluiu, a partir dos estudos de Marx, que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. No entanto, ele também compreendia que o homem não era/é apenas um agente passivo nesse ambiente social, mas sim um agente transformador e ativo no processo de criação desse ambiente. Ainda, para Luria (1988, p.26) “Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia de “cultural”, “histórica” ou “instrumental””.

Cada um desses termos se refere a um aspecto estudado tanto por Vigotski como também por Luria e Leontiev, e dentro das concepções teóricas elaboradas, tais termos não podem e não devem ser vistos isoladamente, pois é no processo dialético que Vigotski estruturou e compreendeu o homem.

Em Borella (2016), as afirmações são as de que, de acordo com Prestes (2012), entre os anos de 1925 e 1930, os estudos liderados por Vigotski provocam uma revolução no modo de interpretar a consciência humana, “como uma forma especial de organização do comportamento do homem, uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”

(p.14). Dessa maneira, de acordo com a autora, referenciada nas afirmações de Iarochovski (2007), “a psicologia instrumental passa a ser denominada de histórico-cultural.” (p.14).

Embora Iarochovski diga que não há qualquer referência direta de Vigotski ao termo *histórico-cultural*, com o qual hoje se denomina sua teoria, fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs. E uma das melhores definições é dada por A. N. Leontiev: “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado da assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983b, p.25 apud PRESTES, 2012, p.15).

Segundo Borella (2016), é necessário que compreendamos a historicidade para compreendermos os processos psíquicos estudados por Vigotski, posto que o conceito de historicismo era muitas vezes alheio aos psicólogos que estudavam o psiquismo à época. Segundo Shuare, “Vigotski introduz o tempo na psicologia, ou melhor, ao contrário, introduz a psique no tempo.” (SHUARE, 1990, p.59, tradução nossa).

Para Vigotski, o tempo como forma de existência da matéria é mais que um postulado filosófico abstrato. A aplicação para criar uma psicologia do homem, interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico: o tempo humano é história, ou seja, o processo de desenvolvimento da sociedade; para entender o conceito de atividade e, acima de tudo, de atividade produtiva humana é fundamental. Aqui temos então, a primeira generalização conceitual a partir do historicismo: o tempo humano é história tanto na vida individual como social; nesta última, como história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva (transformadora) dos homens é o ponto central para compreender o processo (SHUARE, 1990, p. 60. Tradução nossa).

Vigotski compreende, diferentemente de outras teorias psicológicas, a questão histórica, rompendo com ideias que levam em consideração o tempo apenas como duração, ou “maturação” de processos biológicos. O estudioso traz a tona à questão histórica tanto no que concerne à filogênese (história da espécie humana) como da ontogênese (história do indivíduo). O autor considerava “as funções psíquicas culturais, superiores, como formações históricas” (LEÓNTIEV, 2004, p. 446). Ao priorizar ambas (filogênese e ontogênese) é impossível também não considerar o aspecto cultural que as envolve, afinal a cultura criada através do trabalho humano dentro de uma construção histórica permitiu a evolução do *homo sapiens*.

Leontiev (2004, p. 279) afirma que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade.” Ainda segundo o autor, cada indivíduo aprende a ser um homem, uma vez que o que a natureza lhe dá (aspectos biológicos) quando nasce não basta para viver em sociedade.

“É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 2004, p.285).

Dizer que os aspectos históricos e culturais são relevantes na teoria elaborada por Vigotski seria pouco, pois ambos os conceitos são os pilares de todos os estudos realizados, desconsiderar qualquer um dos aspectos seria descaracterizar as construções teóricas dos estudiosos.

Outro aspecto que também se configura como base da teoria é o caráter instrumental do processo de desenvolvimento humano e que mediatiza as relações e apropriações humanas na direção do desenvolvimento do sujeito. A mediação configura-se como um importante conceito nos estudos vigotskianos, pois, sem um instrumento mediador, que pode ser uma palavra, um gesto, um símbolo ou mesmo um objeto material com significado social, não é possível o aprendizado das aptidões que tornarão o homem um sujeito humanizado. Para Martins (2011, p.46) "enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito."

Reforçando a compreensão do caráter instrumental presente na teoria vigotskiana, Shuare afirma que:

O traço fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, entre as pessoas e a natureza “natural” se interpõem, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda (não em importância) natureza, a natureza social do homem. (SHUARE, 1990, p.60, Tradução nossa).

Neste sentido, Leontiev (2004, p.287) nos adverte que o instrumento “é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana”. Ainda segundo o autor, o instrumento é “ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”, fato que nos possibilita afirmar a importância do instrumento no processo de desenvolvimento humano.

Estudar os instrumentos, para Vigotski, foi ponto de partida para aprofundar os estudos sobre os processos psíquicos, dado que sua preocupação não estava posta nos fenômenos psíquicos em si, mas em analisar as atividades práticas do homem que levam ao

desenvolvimento do psiquismo. Segundo Leóntiev (2004) Vigotski parte da hipótese de que há um elemento de mediação nos processos psíquicos em forma de instrumento psíquico.

Segundo as ideias de Liev Semiónovitch, nos processos psíquicos do homem é preciso distinguir dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão (processo psíquico) armada de instrumentos e meios auxiliares. E, igualmente, é preciso distinguir dois níveis de atividade prática: o primeiro, a “simples mão”, o segundo, a mão armada de ferramentas e elementos auxiliares. Nesse sentido, tanto na esfera prática do homem quanto na psíquica, a importância decisiva estava precisamente no segundo nível, o dos instrumentos. No campo dos fenômenos psíquicos, Vigotski deu ao primeiro nível o nome de processos psíquicos “naturais” e ao segundo o de processos psíquicos “culturais”. O processo “cultural” é o natural convertido em mediato através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos. (LEÓNTIEV, 2004, p. 440).

Por meio dessa hipótese, Vigotski relaciona os processos psíquicos naturais com as Funções Psíquicas Inferiores, ou elementares, e os processos culturais com as formações históricas, compreendendo-as como Funções Psicológicas Superiores.

Desse modo, Vygotski (2006) afirma que o caráter biológico é primordial para o desenvolvimento humano, no entanto, apenas o biológico não basta, pois os seres humanos avançam de uma condição elementar, regida por princípios eminentemente biológicos, para uma condição superior/complexa. O autor constata, portanto, a existência de dois tipos de funções psicológicas nos seres humanos, as Funções Psicológicas Elementares, inerentes ao biológico, como a sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntárias, e as Funções Psicológicas Superiores, construídas nas relações sociais como atenção voluntária, memória voluntária, pensamento, linguagem e consciência.

Essa abordagem, de acordo com Leóntiev (2004), explica, de uma forma inovadora, a diferença qualitativa entre as funções psíquicas humanas (elementares e superiores), ou seja, para a teoria Vigotskiana as funções psíquicas superiores surgem sobre as bases das elementares e estabelecem relações essenciais para a efetivação do processo de construção do psiquismo humano.

No decorrer de seus estudos, Vigotski ampliou sua definição de instrumento, passando a designar os signos como instrumentos psicológicos essenciais e produto da comunicação e da linguagem construídas no bojo das relações sociais humanas. Para Leontiev (2004, p.458) “Vigotski começou a utilizar a palavra “signo” no sentido de 'que tem significado”, considerando que os signos são instrumentos culturais possibilitados pelo desenvolvimento da linguagem, e utilizado exclusivamente pelos seres humanos.

De acordo com Santos,

Segundo a compreensão Vigotskiana *signo trata-se de um* estímulo criado artificialmente que torna-se um meio para orientar/controlar o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A origem e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, das formas de regulação do comportamento, dentre outras funções psicológicas superiores, requerem a construção de um sistema de relações permeado por signos e significados engendrados na/pela cultura humana. (VIGOTSKI, 2001 apud SANTOS, 2014, p. 31, grifos do autor).

Neste sentido, o papel da linguagem é imensurável no desenvolvimento humano. Vigotski, de acordo com Leóntiev (2004, p. 456), concluiu que a linguagem “é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento [...], como resultado desse caráter mediado, forma-se o pensamento verbal.” Deste modo, Vigotski qualifica o desenvolvimento da linguagem como ponto crucial do desenvolvimento cognitivo humano e executa um amplo estudo sobre as funções psíquicas superiores.<sup>7</sup>

### **3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA VIA DA NARRATIVA**

Tomando como eixo epistemológico a concepção de que as análises que se querem rigorosas sobre a atividade laboral têm como expressões e ponto de partida as ações práticas, coordenamos, de 2006 a 2008, o projeto de extensão “Processos formativos pela via da narrativa: potencializando a condição e ação dos sujeitos em formação docente inicial e continuada”, o qual obteve apoio do Núcleo de Ensino da FFC-Unesp/Marília – Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – Unesp e da Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – PROEX. No âmbito desse projeto, foram realizados, mediante contato direto e permanente com professores em diversas regiões do país, processo em que as experiências pedagógicas vividas por eles foram tomadas para a análise, problematização e superação dos problemas postos pela prática e, ao mesmo tempo, para a sistematização de novos caminhos para a área.

Tal proposta vai ao encontro de Martins (2004), a qual considerou que propostas de formação continuada de professores que tem na ação prática o elemento básico para a

---

<sup>7</sup> Considerando os limites deste artigo e seu enfoque, não nos dedicamos a desenvolver reflexões sobre as funções psíquicas superiores, as quais se encontram na íntegra em Borella (2016).

mediação entre realidade e pensamento, como propomos, configuram-se como concepção de conhecimento que avança em relação à maioria dos modelos anteriores, pois, “[...] enquanto nos modelos mais usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa prática.” (MARTINS, 2004, p. 52).

Trata-se de se buscar analisar a atividade laboral docente, partindo da própria atividade docente, em suas condições concretas de produção, nas escolas e, sobretudo, nas salas de aula, sem que isso, no entanto, signifique o alijamento de reflexões teóricas mais consistentes.

Do ponto vista teórico-metodológico em que se baseou nossa pesquisa, buscamos orientar os processos formativos de professores em serviço ao encontro da expressão das suas ações práticas, a fim de que eles pudessem se apropriar de um conhecimento relativizado, ou seja, entendido a partir das circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais daqueles que o elaboram e divulgam-no.

Essa compreensão foi responsável pelas opções metodológicas feitas para a proposição e o desenvolvimento do projeto, prioritariamente a denominada História Oral, valorizadora das narrativas dos sujeitos envolvidos.

A história oral centra-se nos sujeitos, em suas narrativas das situações vividas, nas experiências, na história (MEIHY, 2000). Entretanto, como muito bem nos lembra Teixeira (2004, p.159) é preciso que seja esclarecido que não se trata de uma metodologia voltada apenas aos estudos do passado, “[...] mas também do tempo presente, do contemporâneo” :

Na medida em que o foco de seus trabalhos está na oralidade e não necessariamente no resgate do passado e tendo em vista que vamos ao passado interrogando-o com as questões do presente e possibilidades de futuro, as temáticas e indagações do presente e o tempo presente em si mesmo são o vértice do trabalho com esta metodologia. (TEIXEIRA, 2004, p. 159).

Dessa maneira, foram convidados a participarem da execução deste projeto professores de escolas públicas da região de Marília/SP (Educação Infantil e Ensino Fundamental).<sup>8</sup>

A escolha dos professores das escolas públicas como sujeitos e de escolas públicas como *locus* da investigação se deve ao grande desafio enfrentado por esses educadores

---

<sup>8</sup> Observa-se que também os e professores em formação inicial do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Câmpus de Marília foram convidados a participarem.

brasileiros nesses locais, em busca de práticas pedagógicas que resultem em conhecimento consciente, portanto emancipador das camadas da população menos favorecidas cultural, social e economicamente. Esses professores foram convidados a sistematizarem coletivamente o conhecimento acerca dos processos educativos que ocorrem nas escolas que lecionam, e a proporem ações para o aprimoramento desses processos. (CASTRO; PENITENTE, 2010; CASTRO; BONFIM, 2008, 2006a, 2006b, CASTRO, 2006).

Os professores em formação continuada nas escolas foram chamados a falar sobre o que pensam e sobre as situações que vivem com outros docentes, onde trocam experiências pedagógicas. Enfim, esses professores foram convidados a se reconhecerem como seres capazes de narrar, de transmitir, de registrar, e de reelaborar experiências docentes vividas, a participar de mais esse processo pedagógico formativo coletivo, em busca da superação dos problemas postos pela prática. Em decorrência, tudo o que for materialização de conhecimento apropriado passou a ser visto, conforme sugere Martins (2004), como objeto a ser trabalhado coletivamente, e não de forma simplista apropriado mecanicamente.

Como afirma Cunha (1997), o universo de pesquisas que usam as narrativas como metodologia privilegiada, tanto na pesquisa quanto no ensino, tem se ampliado. Sendo assim, acreditamos que os nossos trabalhos possam oferecer contribuições a tal movimento, quando, afirmamos, a exemplo de Cunha (1997, p. 5), que os nossos trabalhos também estiveram pautados no diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nestas práticas e sobre essas práticas, ou seja, na ideia de reflexão-ação explicitada por Pérez Gomez (1992, p. 103), em que se considera o professor “[...] o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.”

Daí a formulação do título e tema geral do projeto desenvolvido: “Processos formativos pela via da narrativa: potencializando a condição e ação dos sujeitos em formação docente inicial e continuada”. Ainda, foram objetivos da pesquisa:

- viabilizar processos e situações formativas integradoras da dimensão prática das instituições escolares e seus profissionais, com a dimensão teórica dos centros acadêmicos e seus sujeitos em formação;

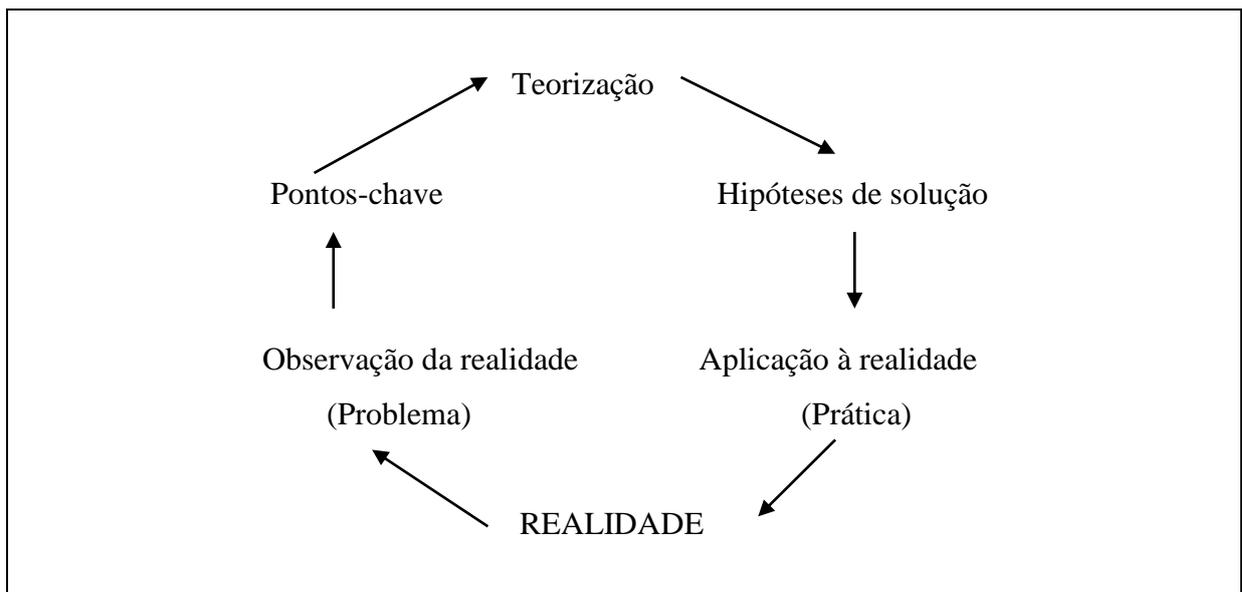
- favorecer a incorporação da dimensão coletiva, social e cultural no olhar sobre a formação de professores;
- sistematizar coletivamente os princípios orientadores para a área da Didática, como expressão da ação humana;
- investigar as ações docentes que se relacionam com o campo da didática, agrupados aqui em quatro núcleos básicos, a saber:
  1. Os recursos e as formas de organização do trabalho pedagógico na escola. Este núcleo envolve investigação quanto:
    - à estrutura física: localização, instalação, recursos materiais e humanos, número de turnos de funcionamento, salas de aula em funcionamento e de alunos por sala;
    - à organização do trabalho escolar: estrutura administrativa e pedagógica, relações de poder, formas e processos de participação e gestão;
    - ao corpo discente: nível sócio-econômico-cultural;
    - ao corpo docente: situação funcional, tempo de serviço, tempo na escola;
    - aos problemas enfrentados pela escola.
  2. As perspectivas teóricas às quais as práticas dos professores encontram-se vinculadas. Este núcleo permite a reflexão sobre práticas como sendo resultados de orientação teórica específica que, por sua vez, estão presentes em um projeto político próprio. Envolve investigação quanto:
    - à concepção de homem, de mundo, de conhecimento;
    - ao papel da escola;
    - aos pressupostos de aprendizagem;
    - à concepção de ensino.
  3. O ensino nas salas de aula. Este núcleo engloba todos os elementos do processo ensino-aprendizagem que é o ponto de partida para análise da ação docente e ponto de retorno para constante sistematização. Envolve investigação quanto:
    - à dimensão cognitiva, sócio-econômica, afetiva e cultural dos alunos;
    - às condições de vida e de trabalho, formação e práticas dos professores;
    - à escolha de atividades de ensino diferenciadas e técnicas variadas;
    - à relação educador/educando: disciplina e indisciplina;
    - ao planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem: as várias etapas.

4. As propostas para reconstrução da prática pedagógica. Neste núcleo cabem todas as proposições para reconstruir o ensino de sala de aula e a prática pedagógica da escola. Tais proposições podem ser elaboradas e discutidas ao mesmo tempo em que se faz a análise crítica das situações de ensino e das condições de trabalho na escola, mas podem também envolver propostas mais amplas de reconceitualização total da prática docente. Envolve investigação quanto:

- à gestão democrática;
- ao trabalho coletivo;
- à construção do projeto pedagógico.

Procedemos a um plano de ação, conforme esquema 1:

**Esquema 1 – Plano de ações**



Fonte: elaboração dos autores.

Assim, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da THC, procedemos a um plano de ações que remetem ao conhecido esquema do Arco de Maguerz (BORDENAVE; PEREIRA, 1982 apud BERBEL, 2004, p. 232) que permite evidenciar aspectos representativos de uma metodologia, também conhecida entre educadores e pesquisadores, denominada Metodologia da Problematização fundamentada por Berbel (1999).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, é possível afirmarmos que a relação teoria e prática e o processo de reflexão inerente a esse processo deve levar os professores a práxis pedagógica, ponto essencial para que seu trabalho educativo faça sentido para o profissional da educação, o que, conseqüentemente, transformará a relação com o processo de ensino e de aprendizagem, e tendo como resultado o desenvolvimento das máximas potencialidades dos estudantes.

Nesse contexto, os professores se tornam sujeitos de sua atividade de ensino no momento em que criam e elaboram as condições necessárias para a aprendizagem de seus alunos, observando e compreendendo a realidade assim como as conseqüências positivas e negativas de sua prática de ensino, encontrando os problemas a serem sanados, para que, em um processo de reflexão crítica, alicerçados nas contribuições científicas historicamente construídas pela humanidade, possam criar novas hipóteses de intervenções para superação dos problemas inicialmente encontrados.

As narrativas orais são uma das ferramentas que podem levar os professores a se reconhecerem como sujeitos transformadores da realidade pedagógica, ou seja, como seres capazes de narrar, de transmitir, de registrar, e de reelaborarem experiências docentes vividas, a participarem da coletividade como meio de formação pedagógica, em busca da superação dos problemas decorrentes da prática educativa. Em conseqüência, tudo o que for materialização de conhecimento apropriado passa a ser visto como objeto a ser trabalhado coletivamente e não, simplesmente, apropriado mecanicamente, o que muda a relação dos profissionais da educação com a sua atividade laboral. Nessa perspectiva, os conhecimentos são apropriados e transformados coletivamente pelos professores e não impostos a eles como verdade absoluta.

Só em atividade a verdadeira consciência se constitui; o professor em atividade tem possibilidade de compreender a origem do conhecimento e, a partir deste processo, realizar as transformações necessárias nos objetos que são capitais para remodelarem e recriarem as propriedades essenciais para o processo de ensino. Na educação que parte do princípio da atividade, a dicotomia entre o conhecimento teórico e a prática desaparece.

Finalmente e à luz dos aspectos apresentados é possível afirmarmos que a organização pedagógica da educação pautada nas narrativas orais pode possibilitar a criação de sistemas de sentidos como elemento essencial para formação continuada de professores como

meio constituidor da consciência de sua atividade educativa, pois é o resultado da atividade prática de conhecimento de mundo por meio da elaboração coletiva, com o objetivo de solucionar os problemas enfrentados na realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. (Org.). A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba/PR: Champagnat, 2004. v. 1, p. 231-242.

BORELLA, T. *Desenvolvimento da linguagem à luz da teoria histórico-cultural: Contribuições de práticas literárias na primeira infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

CASTRO, R. M. de; PENITENTE, L. A. A. A Didática como mediadora entre a formação e o trabalho docentes: em busca de um referencial teórico e do conhecimento sobre a escola. In: XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. ANAIS DO XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. *Anais...*Belo Horizonte - MG: Editora da UFMG, 2010. v. 1. p. 1-9.

CASTRO, R. M. de. A narrativa de práticas docentes no processo de formação continuada de professores. In: IV ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA - AULA: O DIREITO E O AVESSE, 2006, *Anais...*Assis-SP, 2006a. p. 100-100.

\_\_\_\_\_. A narrativa de práticas de contar histórias no processo de formação docente. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DO OESTE PAULISTA, 2006, Presidente-Prudente. *Caderno de Resumos*, 2006b. p. 84-85.

CASTRO, R. M. de.; BONFIM, J. C. Formação inicial/continuada na construção de novas práticas pedagógicas. In: VIEIRA, J. W. G. (Org.). VIEIRA, J. W. G. *Projetos do Núcleo de Ensino* - Edição 2008. São Paulo, SP: Unesp, 2008, v. 1, p. 637-652

\_\_\_\_\_. A construção de novas práticas pedagógicas pela via da narrativa: potencializando a ação dos sujeitos em formação docente inicial e continuada. In: XI JORNADA PEDAGÓGICA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, Marília/SP. *Cadernos de Resumos*, 2006a. p. 66-66.

CASTRO, R. M. de; BONFIM, J. C. formação inicial/continuada na construção de novas práticas pedagógicas. In: V JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA - A ESCOLA D(E) GRAMSCI, 2006, Marília/SP. *Cadernos de Resumos*, 2006b. p. 55-55.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). XII ENDIPE – CONHECIMENTO LOCAL E CONHECIMENTO UNIVERSAL: PESQUISA, DIDÁTICA E AÇÃO DOCENTE. Curitiba/PR: Champagnat, 2004. v. 1, p. 31-42.

\_\_\_\_\_. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17/01/2007.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, v. 21, 2000, p.79-115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

LEONTIEV. A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VYGOTSKY, L.S. *Teoria e Método em psicologia*. 3.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004, p. 425-470.

LESSA, S; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.

LURIA, A.R. Vigotski. In.: VIGOSTSKII, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ed. São Paulo, SP: Ed. Ícone, 1988, p. 21-37.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. 7.ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba, PR: Champagnat, 2004. v. 1, p. 43-57.

MARTINS, L. M., *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011, Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 3. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, A. A. N. *A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SHUARE, M. *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

TEIXEIRA, I. A. de C. *História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba, PR: Champagnat, 2004. v. 1, p. 153-165.