

## APROPRIAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM PESQUISAS DO ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Appropriations of the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy  
in Biology Teaching Research in Youth and Adult Education*

Lucas Martins de Avelar <sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0003-1948-903X>

Rones de Deus Paranhos <sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-2661-1235>

1

### RESUMO

O estudo é o recorte de uma pesquisa de mestrado e objetiva analisar as apropriações da Teoria Histórico-Cultural (THC) e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em investigações que problematizam o ensino-aprendizagem de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Empregou-se a pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento. Foram analisadas 15 dissertações defendidas entre 2006 e 2019. Os resultados indicam que os trabalhos se apropriam da THC e PHC sem considerar a radicalidade epistemológica de suas formulações e mesclam seus conceitos com outras duas perspectivas – freiriana e cognitivista – de natureza filosófica distinta. O estudo indica para o campo da Educação em Ciências a necessidade de pesquisas fundamentadas nas teorias em tela, comprometidas com a tarefa histórica de transformação da realidade a partir do Materialismo Histórico-Dialético.

**Palavras-chave:** THC. PHC. Conhecimento biológico. EJA. Estado do Conhecimento.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Brasil. E-mail: lucasmavelar@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás, Brasil. E-mail: paranhos@ufg.br

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 01, p. 01-33, jan/dez 2023.

## ABSTRACT

The study is part of a master's research and aims to analyze the appropriations of Historical-Cultural Theory (THC) and Historical-Critical Pedagogy (PHC) in investigations that problematize the teaching and learning of Biology in Youth and Adult Education. A bibliographic research of the State of Knowledge type was used. Fifteen dissertations defended between 2006 and 2019 were analyzed. The results indicate that the works appropriate THC and PHC without considering the epistemological radicality of their formulations and mix their concepts with two other perspectives – Freirean and cognitivist – of a different philosophical nature. The study indicates to the field of Science Education the need for research based on the theories in question, committed to the historical task of transforming reality from the Historical-Dialectical Materialism.

**Keywords:** THC. PHC. Biological knowledge. EJA. State of Knowledge.

## Introdução

Este estudo é o recorte de uma pesquisa de mestrado e vincula-se à Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. Criada em 2017, a rede constitui-se como um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições do país (UFG; UFBA; UnB; UFT; IFG; IFGoiano) cujo objetivo é produzir conhecimentos a respeito da modalidade. Os estudos concentram-se nos eixos análise da produção científica; currículo e ensino-aprendizagem das ciências de referência (Física; Química e Biologia).

Parte dos integrantes da rede tem realizado suas investigações fundamentadas em autores e autoras que se vinculam à Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem como precursor e principal representante Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), cunhada inicialmente por Dermeval Saviani. A existência do interesse de um coletivo de pesquisadores(as) nesses sistemas teóricos justifica a necessidade de compreender como a produção científica brasileira tem incorporado as ideias dos seus referenciais.

Nesse sentido, embora tenha o Ensino de Biologia na EJA como tema de pesquisa, esta investigação focaliza um aspecto específico. Com tal recorte, o presente estudo assume o intuito de verticalizar as análises para os modos pelos quais as ideias de autores e autoras da THC e PHC tem fundamentado as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino dos conhecimentos biológicos na modalidade.

A THC teve influxo no Brasil a partir do fim da década de 1980. À época buscavam-se novos referenciais como base para as discussões acerca do ensino, aprendizagem e desenvolvimento, em vista da necessidade de desvincular o cenário educacional do paradigma positivista (TULESKI, 2008). Nesse sentido, as ideias de Vigotski chegaram ao país muito entrelaçadas às de outro estudioso, o biólogo suíço Jean Piaget (DUARTE, 2006; TEIXEIRA; BARCA, 2019; 2020). Os conceitos vigotskianos foram então apartados de seu vínculo epistemológico, o materialismo histórico-dialético, e os debates envolvendo os dois autores passaram a ser denominados de construtivismo ou sócioconstrutivismo, quando o foco se resume ao soviético (DUARTE, 2006).

Em seu livro *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*, Duarte (2006) explica que o modo como as obras de Vigotski chegaram ao nosso país são um reflexo dos recortes e adaptações ideológicas por elas sofridas. A separação do autor de seu vínculo epistemológico vem acompanhada da sua não identificação com os demais autores e autoras que o auxiliaram em seus estudos, como A. R. Luria e A. N. Leontiev. Ademais, Vigotski possui posição radicalmente diferente da apresentada por Piaget, fato que impossibilita tanto em nível filosófico quanto teórico-metodológico a aproximação dos dois autores sob a chancela do “construtivismo”.

No Ensino de Ciências, Mortimer (1996) assinala que as ideias construtivistas se tornaram máxima constante. Duarte (2006) destaca que isso se deveu também às influências internacionais na elaboração dos currículos brasileiros. A título de exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados sob a assessoria do autor espanhol César Coll, ferrenho defensor da mescla do “melhor” de cada uma das teorias de Vigotski, Piaget e da Aprendizagem Significativa do americano David Ausubel (DUARTE, 2006).

No contraponto a tais miscelâneas, estudiosos e estudiosas têm se ocupado de resgatar a base materialista histórico-dialética do constructo teórico elaborado por Vigotski, bem como alinhá-lo ao dos demais autores e autoras que contribuíram com sua produção como Leontiev e Luria. Esses coletivos também se dedicam a formulação de fundamentos pedagógicos de base psicológica na perspectiva Histórico-Cultural, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica e dos grupos que têm pensado a didática a partir da teoria leontieviana da Atividade.

Nesse movimento destacam-se ainda as análises de pesquisas que se valem dos conceitos da vertente como princípio explicativo, assim como as análises das traduções das obras vigotskianas no Brasil. Desses últimos, cabe citar a tese de Zoia Ribeiro Prestes (2010) que se dedica a elucidar equívocos conceituais presentes nos textos vertidos para o português e seus ecos no contexto educacional.

Como parte do movimento de pensar a educação pública brasileira a partir da interpretação fidedigna das bases psicológicas e epistemológicas da THC, tem sido desenvolvidas formulações teóricas que problematizam o ensino e sua organização didático-pedagógica. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja elaboração teve início no final da década de 1970, surge como orientação de fundamentação sócio-histórico-dialética para a Educação Escolar. Essa teoria está em franco desenvolvimento e tem obtido contribuições de diferentes autores e autoras da contemporaneidade, que se dedicam ao estudo de objetos específicos como o currículo (e.g. GAMA, 2015; MALANCHEN, 2016), a didática (e.g. GASPARIN, 2012; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) e as disciplinas escolares como a Biologia (e.g. GERALDO, 2009; LIPORINI, 2020).

Dado esse cenário, o presente estudo dá ênfase à importância do entendimento das apropriações realizadas pelas investigações científicas de pós-graduação. Em específico, objetiva compreender como a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica tem sido incorporadas às discussões do ensino-aprendizagem em Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Tal fato se justifica face à escassez de produções que problematizem a relação EJA-Ensino de Biologia a partir dos referidos construtos teóricos (AVELAR, 2022).

## **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica como referenciais para pensar a Educação Escolar e o estudo de suas apropriações no Ensino de Ciências**

A THC e a PHC têm como fundamento epistemológico o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, o assumem como teoria e lógica do conhecimento (KOPNIN, 1978). Fazer essa assertiva significa assinalar que ambas as teorias entendem a realidade e a humanidade como processo-produto que existe objetivamente e está em movimento.

A Teoria Histórico-Cultural surgiu como resposta à crise que a Psicologia vivia no início do século XX. Vigotski (1996) aponta que à época, havia uma dicotomia no campo dos estudos psicológicos entre a vertente introspectiva e o naturalismo. Os primeiros compreendiam os

fenômenos psíquicos como essencialmente fruto da subjetividade dos sujeitos. Os segundos buscavam, por meio de experimentos, a identificação dos locais no cérebro responsáveis pelas funções psicológicas.

No contraponto a esses entendimentos, Vigotski, seu grupo, e os(as) continuadores de seus estudos, apresentaram e tem formulado uma contribuição revolucionária para a edificação de um *corpus* teórico de base dialética para o estudo do desenvolvimento humano. Um aspecto central para desvelar esse processo à luz da THC é o princípio de que a humanidade ao agir sobre o mundo objetivo o modifica e modifica a si mesmo (VIGOTSKI, 2000). Essa ação ocorre sempre de maneira mediada, pelos processos e produtos criados pelas pessoas em suas atividades como as ferramentas e instrumentos simbólicos como a linguagem (BARBOSA, 1991; 1997).

A mediação, entretanto, não deve ser vista como a interposição estéril, como ponte entre dois polos, sujeito-objeto (TEIXEIRA; BARCA, 2020). Trata-se, sobretudo, de interpenetração que vincula, que se realiza no vislumbre da modificação e aprimoramento dos próprios mediadores e na constituição e auto constituição humana (BARBOSA, 1991; 1997; LEONTIEV, 2021). Nas relações e vínculos surgidos no seio das atividades humanas são criadas as possibilidades de apropriar, tornar seus os conhecimentos, compartilhá-los, revisá-los, objetivá-los (LEONTIEV, 2004; 2013; 2021).

Dessa máxima resulta o fundamento assinalado por Luria (1979), de que a atividade consciente humana possui como características a independência de fatores exclusivamente biológicos, a reflexão e planejamento das ações e o fato de que os conhecimentos, comportamentos e traços tipicamente humanos são transmitidos sócio historicamente, pela coletividade. Nesse sentido, Vigotski (2009) assinala que a consciência se apresenta como um atributo do psiquismo, um todo indivisível e semântico, um coconhecimento cuja constituição ocorre em movimento dinâmico ao longo do desenvolvimento humano, em íntimo vínculo com a dialética indivíduo-sociedade.

É na relação com os significados compartilhados socialmente e com os sentidos (significados pessoais) que ocorrem as apropriações e a complexificação do psiquismo conforme se reelaboram as atividades humanas (VIGOTSKI, 2009). Assim, a consciência e o psiquismo em sua integralidade apresentam-se como um todo que, em conjunto, se modifica. Não se trata, portanto, da soma de partes com locais específicos para cada função.

Por esse motivo, as funções psicológicas superiores, culturalmente formadas, (percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem, pensamento etc.) necessitam, na verdade, ser entendidas enquanto processos funcionais (MARTINS, 2013; MESSEDER NETO, 2015). São dotadas de um caráter sistêmico e interfuncional que se desenvolve no decurso da vida a partir das atividades realizadas pelo sujeito, de sua inserção e apropriação junto aos significados compartilhados culturalmente, que constituem o conteúdo dessas atividades e as mediam e dos sentidos, da subjetivação que se produz no elo dialético com a atividade objetiva (MARTINS, 2013).

No esteio desses princípios psicológicos, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma concepção afirmativa acerca do ensino. Saviani (2013) aponta que é função precípua do trabalho educativo fazer com que se encarne em cada sujeito a humanidade sócio historicamente produzida. Assim, passa pela esfera da educação escolar a tarefa de mediar, pela via dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos etc., as máximas possibilidades de apropriação dos constructos e redes de relações explicativas elaboradas pelos grupos sociais.

Dessa compreensão, resulta a aceção de que não bastam os fundamentos psicológicos para que se processe o ensino-aprendizagem, sob a pena de se cair em uma abordagem psicologista (MARTINS, 2012). É preciso, pois, reconstituir os princípios psicológicos em nova síntese, através dos conhecimentos pedagógicos, os quais possuem, por sua natureza, a função de sistematizar os modos pelos quais as apropriações e objetivações ocorrerão no âmbito da escola (MARTINS, 2012; DUARTE, 2016; SAVIANI, 2019).

Nesse sentido, a PHC toma como objeto de sua defesa, os conhecimentos clássicos os quais a apreensão pela classe trabalhadora, podem se configurar em instrumentos para a ressignificação da realidade e contributos para pensar outras formas de organização societária (GAMA, 2015; DUARTE, 2016). Por conhecimentos clássicos, entenda-se aqueles que resistiram ao tempo, cujos nexos explicativos ensejam o entendimento dos núcleos conceituais e vinculativos das áreas do saber (FERREIRA; DUARTE, 2021). Logo, pode-se afirmar que:

[...] as formas mais desenvolvidas de conhecimento avançam para além das aparências da realidade, não deturpando a humanidade de cada indivíduo, não naturalizando qualquer tipo de relação social historicamente produzida e, ainda, permitem refletir sobre as grandes questões e conflitos que marcam o gênero humano (ROSSI; ROSSI, 2019, p.152).

Os clássicos não se tratam, portanto, de meras abstrações das ciências, enclausuradas em definições estanques. São, em última instância, caminhos que se erigem para o entendimento do

modo como tem se organizado as práticas sociais ao longo do tempo (MESSEDER NETO, 2015). Práticas essas, que são, para o materialismo histórico-dialético, o próprio critério da verdade. Uma que, por ser histórica e dinâmica, se faz e refaz no seio das sínteses das relações sociais em dadas circunstâncias (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Por ter tais aspectos como princípios de caráter ontológico, torna-se relevante compreender os modos pelos quais tais teorias (THC e PHC) tem sido incorporada à produção científica brasileira, em especial, a EJA, tema deste estudo. Em concordância a Saviani (2005), compreende-se que as teorias possuem os instrumentos simbólicos (conceitos) cujo emprego analítico-interpretativo dá substância as explicações dos fenômenos da realidade. Esse fato sustenta, por conseguinte, implicações que se desdobram, como afirma Moraes (2009), em consequências, na chancela ou negação de modelos de mundo, humanidade e relações sociais.

Na área da Educação em Ciências o estudo das apropriações da THC e PHC ainda é recente. A tese de Coelho (2019) foi a primeira a analisar teses e dissertações em Ensino de Ciências que apresentam a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. O autor buscou compreender o tipo de apropriação realizada pelas pesquisas e as relações entre o Ensino de Ciências e os conceitos das bases teóricas apresentadas.

Para tanto, Coelho (2019) recorreu ao trabalho de Catani, Catani e Pereira (2001). Em uma investigação sobre as apropriações de Pierre Bourdieu<sup>3</sup>, os autores explicitaram três modos de utilização do referencial nas pesquisas analisadas: incidental, conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho. Coelho (2019) realiza uma adaptação dessas categorias, substitui a terceira por uma denominada pelo autor de “filosófico-metodológica” e as emprega na análise das teses e dissertações em Ensino de Ciências para identificar o modo como essas pesquisas empregam a Psicologia<sup>4</sup> Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A apropriação incidental se caracteriza pela utilização dos referenciais de maneira rápida, sem que os conceitos da perspectiva se constituam em arcabouço analítico, haja vista o pouco

<sup>3</sup> Em sua pesquisa, Coelho (2019) se vale das categorias apresentadas por Catani, Catani e Pereira (2001) a partir de uma reformulação e emprego instrumental-analítico sob as lentes do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Dessa forma, embora tenham sido cunhadas no contexto inicial de pesquisa para a análise das apropriações de Pierre Bourdieu, no estudo em tela, não há nenhum vínculo teórico ou epistemológico com o autor francês, posto que os significados das categorias assumem novo conteúdo.

<sup>4</sup> Neste estudo assume-se os termos Psicologia Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Cultural como sinônimos, haja vista que se trata do mesmo conjunto de formulações teóricas de natureza essencialmente voltada a compreender aspectos do desenvolvimento psíquico a partir dos preceitos do MHD.

aprofundamento de suas relações com os dados ou o próprio contexto da investigação. Os autores e autoras da perspectiva não são tomados como base teórica primária, e há a ocorrência de citações nas referências sem que elas ocorram no corpo do texto (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001; COELHO, 2019).

Na identificação da apropriação conceitual típica os conceitos e referências aos autores e autoras aparecem com mais frequência nas produções. Todavia, ainda não se pode afirmar que elas ocorrem de modo sistemático (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001; COELHO, 2019). Eles são utilizados especialmente para referendar os resultados das intervenções didático-pedagógicas.

Segundo Coelho (2019), as pesquisas que se caracterizam pela apropriação filosófico-metodológica recorrem a um maior número de conceitos e relações do que as em que a incorporação dos pressupostos ocorre de maneira incidental ou conceitual típica. Há ainda o reconhecimento do materialismo histórico-dialético como base epistemológica da perspectiva. Em suma, os constructos teóricos são assumidamente a base analítica principal das investigações.

A pesquisa de Coelho (2019) apresenta importante contribuição ao campo do Ensino de Ciências, em específico por fornecer, a partir de adaptações do estudo de Catani, Catani e Pereira (2001), bases teórico-metodológicas para a análise de como a produção científica se vale de determinado referencial teórico. Em vista de sua sistematização e natureza, esta pesquisa recorrerá as categorias do autor como matriz analítica.

## **Aspectos metodológicos**

Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como um Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), uma vez que, diferentemente dos Estados da Arte que se ocupam de todos os setores da produção científica, dedica-se a apenas um deles: teses e dissertações. Para a obtenção do corpus foram seguidas as seguintes etapas: a) eleição de bancos de dados; b) eleição de catálogos de apoio; c) definição de descritores; d) levantamento das produções; e) estabelecimento de critérios de inclusão.

As etapas de a) até d) foram realizadas pelo grupo da rede de pesquisa, com vista a identificação das investigações que se referem ao Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Tal fato denota o caráter coletivo da produção dos conhecimentos científicos. O Catálogo

de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi definido como banco.

Foram estabelecidas duas ordens de descritores: primária (Ensino de Biologia, Biologia e Ensino de Ciências) e secundária (EJA e Educação de Jovens e Adultos). Eles foram articulados através dos operadores AND e OR. Além do banco principal optou-se pela seleção de catálogos de apoio com vista a ampliar o *corpus*. Os catálogos deveriam ser estados da arte sobre ensino de biologia na EJA e foram buscados no banco principal por meio da articulação dos descritores Estado da Arte; Ensino de Biologia; Biologia; Ensino de Ciências; Ciências; EJA; Educação de Jovens e Adultos. A partir dos descritores foi identificado um catálogo de apoio.

Para o levantamento das pesquisas no banco principal foram definidos como critérios: a) terem sido defendidas entre os anos de 1997 (ano de institucionalização da EJA como modalidade da Educação Básica) e 2019; b) tratarem de forma explícita do ensino de conhecimentos biológicos na EJA; c) serem pesquisas oriundas de programas das áreas de avaliação ensino ou educação da CAPES. O critério para o levantamento de trabalhos no catálogo de apoio foi considerado, além dos três critérios pré-estabelecidos, aquelas produções que eventualmente não foram selecionadas na base principal.

Dado o recorte desta pesquisa, que se assenta nos processos de ensino-aprendizagem, foi definido como primeiro critério de inclusão a apresentação de propostas de intervenção. A escolha desse recorte se deu em função de as investigações com intervenção apresentarem proposições para a organização do ensino- aprendizagem e seus respectivos desdobramentos.

O segundo critério de inclusão definido foi a necessidade de as produções apresentarem autores e autoras da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica entre os seus referenciais. Para essa identificação as quarenta e uma (41) investigações selecionadas através do primeiro critério foram lidas na íntegra. A análise dos dados foi realizada a partir dos referenciais da THC e PHC além de pesquisas que discutem a relação desses constructos com o Ensino de Ciências e o Ensino de Biologia.

## **As apropriações identificadas nas pesquisas em Ensino de Biologia na EJA**

Após as etapas de levantamento foram selecionadas para análise quinze (15) dissertações. O Quadro 1 apresenta o *corpus*. Nos códigos empregou-se D para dissertação acompanhado de A para

aqueles trabalhos de programas acadêmicos F para os oriundos de mestrados profissionais. Os números referem-se à sequência de leitura e análise. Foram identificados o ano de defesa, Programa de Pós-Graduação (PPG), Instituição de Ensino Superior (IES) e título.

**Quadro 1** – Relação das pesquisas analisadas

<i>Cód</i>	<i>Ano</i>	<i>PPG/ IES</i>	<i>Título</i>
<i>DA1</i>	2009	Educação Tecnológica (CEFET MG)	Abordagem temática na EJA: sentidos atribuídos pelos educandos a sua educação científica.
<i>DF2</i>	2015	Ensino de Ciências (UFMS)	O ensino de conceitos ecológicos sistêmicos no nível médio na Educação de Jovens e Adultos
<i>DF3</i>	2019	Ensino de Biologia (UFMG)	Sequência didática sobre transgênicos: colaboratividade e construção de minivídeos como estratégia para aprendizagem científicasobre organismos geneticamente modificados
<i>DA4</i>	2008	Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA)	Multimeios ludo pedagógicos como ferramenta para a aprendizagem significativa em ciências no ensino fundamental na construção da educação de jovens e adultos: um estudo sobre a motivação.
<i>DA5</i>	2010	Educação em Ciências e Matemática (PUC RS)	Avaliação da (re)construção do conceito de ética animal entre alunos da educação de jovens e adultos por meio de uma unidade de aprendizagem em aulas de biologia do ensino médio
<i>DA6</i>	2016	Educação Científica e Formação de Professores (UESB)	O processo ensino-aprendizagem de conceitos de botânica em uma turma de jovens e adultos por meio de estratégias didáticas: análise de um projeto de pesquisa-ação
<i>DA7</i>	2009	Educação (UFPR)	Aprendizagem de ciências naturais dos jovens e adultos na vida e na escola
<i>DA8</i>	2010	Educação (UnB)	Abordagem histórica e filosófica no ensino de ciências naturais/biologia para EJA
<i>DF9</i>	2008	Ensino de Ciências e Matemática (PUC MG)	O processo de construção de paródias musicais no ensino de biologia na EJA
<i>DA10</i>	2006	Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA)	Concepções cotidianas e científicas sobre competição na Educação de Jovens e Adultos
<i>DA11</i>	2013	Educação em Ciências e Matemática (PUC RS)	(Re) construção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos por meio do educar pela pesquisa
<i>DA12</i>	2015	Ensino na Educação Básica (UFES)	Práticas inovadoras de Histologia na Educação de Jovens e Adultos
<i>DA13</i>	2009	Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA)	Práticas Dialógicas e Cidadania no Ensino de Ciências: uma experiência educativa com mulheres e homens do campo em Curupaiti – Viseu/PA
<i>DA14</i>	2013	Educação em Ciências e Matemática (PUC RS)	Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo

*DA15* 2014 Educação Científica e Formação de Professores (UESB)

O ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do enfoque ciência-tecnologia-sociedade (CTS): análise de uma proposta desenvolvida.

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa

Para os critérios de seleção definidos, há uma assimetria na distribuição temporal das pesquisas levantadas. Doze (12) são de natureza acadêmica e três (3) profissionais. Conforme os critérios, a primeira dissertação selecionada foi defendida em 2006, dez anos após a institucionalização da EJA como modalidade da Educação Básica.

Quanto à distribuição espacial, cinco (5) pesquisas são da Região Sul, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, em que três (3) pesquisas foram defendidas. Na sequência aparece a região Sudeste com quatro (4) trabalhos, seguida pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste com duas (2) pesquisas cada. Esse cenário corrobora o apontamento de Paranhos (2017) quanto a concentração de investigações no eixo sul-sudeste e sua escassez nas regiões Norte e Nordeste, justamente as em que a EJA se apresenta como uma acentuada demanda social.

Para entender a circulação de ideias da THC e PHC nos trabalhos, buscou-se identificar a presença dos autores e autoras dessas teorias nas produções. Todavia, as análises assinalaram a presença de outros referenciais como base explicativa para o ensino-aprendizagem. No contexto dos trabalhos foi identificada a referência a Paulo Freire em doze dissertações, ao passo em que a Teoria da Aprendizagem Significativa é mobilizada por seis pesquisas e outras quatro se valem dos constructos de Jean Piaget.

Das quinze dissertações analisadas, nenhuma recorre exclusivamente à THC e PHC como base explicativa para as atividades desenvolvidas. Mesmo que essas teorias se configurem no principal referencial do estudo, como é o caso de DA1; DF2; DA10 (THC) e DA15 (PHC), há o emprego de outras bases, o que assinala para a sobreposição de três tendências: Freiriana, Histórico-Cultural e Cognitivista. Esse aspecto assinala para uma determinação que condiciona a dinâmica interna dessas pesquisas. Isso, pois a presença de outras vertentes teóricas, cujas lentes epistemológicas são diversas do MHD, resulta na mescla de concepções de humanidade e realidade totalmente distintas.

Como o objetivo desta investigação é compreender as apropriações da THC e PHC nos trabalhos, buscou-se analisar quais autores e autoras vinculados a essas teorias mais aparecem nas dissertações. A Tabela 1 sistematiza esses dados:

**Tabela 1** – Autores e autoras mais citados(as) nas pesquisas

<i>Autores(as)</i>	<i>Produções</i>	<i>Total</i>
Lev Vigotski	DA1; DF2; DA4; DA6; DA7; DF9; DA10; DA13; DA14	9
Marta Kohl Oliveira	DF2; DA5; DA7; DA8; DF9; DA10; DA11; DA12; DA14	9
Teresa Cristina Rego	DA4; DA7; DA11; DA12	4
Alexander Luria	DA7; DA10	2
Maria Cecília Góes	DF2; DA10	2
Newton Duarte	DA4; DA15	2
Dermeval Saviani	DA12; DA15	2

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa

Os dados evidenciam que além de Vigotski, autor mais citado entre as pesquisas, sobressaem-se autoras brasileiras cujos trabalhos têm se dedicado a analisar seus objetos a partir das ideias vigotskianas e/ou interpretam as ideias do autor. Destacam-se Marta Kohl Oliveira e Teresa Cristina Rego, ambas docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, conhecidas pela divulgação do pensamento vigotskiano no Brasil.

Luria aparece em apenas dois (2) dos trabalhos analisados (DA7; DA10). Em um deles a referência é conjunta com Vigotski. Leontiev é referenciado em uma única pesquisa (DA1). Junto a Vigotski os dois autores foram os principais responsáveis pela formulação do corpo de estudos conhecido no Brasil como Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural. O trabalho em conjunto dos três autores os deu, inclusive, a alcunha de “troika” (DUARTE, 2006; TULESKI, 2008).

A referência à Pedagogia Histórico-Crítica foi identificada em apenas três pesquisas (DA4; DA12; DA15), através das ideias de Dermeval Saviani e Newton Duarte, expoentes dessa teoria no país sendo o primeiro, seu precursor. De modo a examinar mais profundamente a presença desses(as) autores na produção analisada, foram identificadas as principais obras (duas ou mais citações) adotadas pelas pesquisas. A Tabela 2 traz esses dados.

**Tabela 2** – Obras mais citadas como referencial pelos trabalhos

<i>Obra</i>	<i>Tipo</i>	<i>Autoria</i>	<i>Produções</i>	<i>Total</i>
Pensamento e Linguagem	L	Lev Vigotski	DF2; DA4; DA7; DF9; DA10; DA14	6
Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem	A	Marta Kohl Oliveira	DF2; DF9; DA10; DA11; DA12; DA14	6
Formação Social da Mente	L	Lev Vigotski	DA1; DF2; DF9;	5

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 01, p. 01-33, jan/dez 2023.

Vygotsky: uma perspectiva Histórica-Cultural de Educação	L	Teresa Cristina Rego	DA10; DA13 DA4; DA7; DA11; DA12	4
Vygotsky - Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico	L	Marta Kohl Oliveira	DA5; DF9; DA10	3
Psicologia Pedagógica		Lev Vigotski	DF2; DA6	2
As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos	C	Maria Cecília Góes	DF2; DA10	2
A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da subjetividade	A	Marta Kohl Oliveira	DF2; DA10	2

**Fonte:** elaborado a partir dos dados da pesquisa

Seis (6) produções são de autoras brasileiras, sendo quatro (4) especificamente trabalhos cujo objetivo é interpretar e expor as principais ideias de Vigotski. O artigo Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem de Marta Kohl Oliveira ocupa a primeira posição em número de ocorrências (6) em conjunto com o livro Pensamento e Linguagem de Vigotski.

O artigo é uma produção que discute a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva vigotskiana. Ele foi apresentado, por encomenda do GT 18, na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1999. Posteriormente, foi incorporado à coletânea Educação como exercício de diversidade, publicada em 2005 através de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Outra obra da autora que aparece entre as mais citadas é o livro Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico. Esse trabalho é uma publicação pela editora Scipione, e trata-se de um texto introdutório à vida e principais conceitos de Lev Vigotski. Duarte (2006) faz críticas a obra de Oliveira citada acima. Segundo o autor, a visão da teoria vigotskiana endossada no livro, é a de que os pressupostos histórico-culturais se alinham ao interacionismo. Essa ideia de cunho biológico postula que as pessoas se desenvolvem na interação com os elementos do ambiente e outros seres.

O modelo é base para a psicologia piagetiana, que possui fundamentação epistemológica totalmente distinta da apresentada por Vigotski. No seguimento a sua crítica, Duarte (2006) assinala que no texto de Oliveira há inclusive a defesa de que as ideias de Piaget e Vigotski não devam ser contrapostas. A autora o faz sem considerar o fato de que este último tenha feito ao primeiro uma crítica contundente e radical, que se baliza justamente em análises de natureza epistemológica.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 01, p. 01-33, jan/dez 2023.

Vigotski é o autor com mais obras entre as mais citadas. Destacam-se os livros *Pensamento e Linguagem* (6) que ocupa a primeira posição com o artigo de Oliveira, e *Formação Social da Mente* (5), a segunda produção de maior ocorrência. Duarte (2006) destaca que o modo como esses livros chegaram ao Brasil é reflexo direto dos cortes e adaptações sofridas pelas ideias do soviético, sobretudo por meio da circulação pregressa em terras estadunidenses.

O livro *Pensamento e Linguagem* que circula no país desde o fim da década de 1980 trata-se de uma tradução da versão inglesa. O texto original sofreu cortes da ordem de dois terços. As partes sobre as quais a retirada recaiu, são aquelas que demarcam a filiação epistemológica de Vigotski ao materialismo histórico-dialético (DUARTE, 2006; PRESTES, 2010).

Prestes (2010) afirma que a primeira edição em inglês do livro foi publicada em 1962. Esse texto, intitulado *Thought and language* teve 40% do material original suprimido. O histórico de corte, entretanto, antecede a edição americana. Em 1956, vinte e dois anos após a proibição das obras de Vigotski na União Soviética, o livro volta a ser veiculado no país. Todavia, isso não ocorreu sem que fossem feitas edições e retirada de parágrafos na íntegra. O texto da versão em inglês teve a sua publicação viabilizada por Luria. O livro contava com um prefácio do psicólogo Jerome Bruner e comentários de Jean Piaget em relação às críticas feitas por Vigotski a ele.

A edição que chegou ao Brasil em 1987 pela editora Martins Fontes, tratou-se, então, de uma tradução do texto em inglês, ou seja, com os referidos cortes. Esse livro tem tido grande circulação nacional, principalmente entre os cursos de graduação e pós-graduação. Apenas em 2001 a Martins Fontes publicou a obra completa, com tradução direto do russo por Paulo Bezerra, com o título *Construção do Pensamento e Linguagem*. Desde então a editora tem comercializado ambos os livros (PRESTES, 2010).

A segunda obra de Vigotski mais citada pelos trabalhos, ocupa também a terceira posição em número de ocorrências (5). Trata-se do livro *Formação Social da Mente*, também editado no Brasil pela Martins Fontes. Segundo Prestes (2014) ele foi editado nos Estados Unidos no fim da década de 1970, e chegou ao Brasil em 1984. A obra é uma coletânea de textos na qual os organizadores admitem que a tradução não foi literal. No prefácio é afirmado que os textos foram selecionados e editados para que as ideias de Vigotski ficassem mais “inteligíveis”. Conforme a autora:

Até hoje, 30 anos depois, é o livro que tem grande penetração no meio acadêmico brasileiro, sendo ainda um dos mais indicados e lidos nos cursos de graduação e pós-graduação em nosso país. Mas, infelizmente, também é o que apresenta textos que não são,

propriamente, de “autoria” de Vigotski, pois o trabalho de comparação entre os textos que estão neste livro e originais russos, aos quais se tem tido acesso, desde a publicação das Obras Reunidas em seis volumes no início dos anos 1980 na União Soviética até os dias atuais, revelam cortes, inadequações e deturpações. Não é preciso fazer muitas pesquisas para nos certificarmos disso (PRESTES, 2014, p. 6).

A filha de Vigotski, Guita Lvovna Vigodskaja, quando perguntada a respeito dos cortes, afirmou que o mais importante à época era ter o livro publicado para que as pessoas pudessem conhecer a obra de seu pai. Tal fato faz com que se reflita o significado histórico dessa cessão as edições, uma vez que ela é intimamente relacionada ao próprio contexto de proibição pelo qual os textos do soviético haviam passado anteriormente. As reduções que as versões soviéticas dos escritos do autor sofreram podem ser um elemento que ajude a explicar os processos que deram origem ao modo como foi veiculado o livro (PRESTES, 2014).

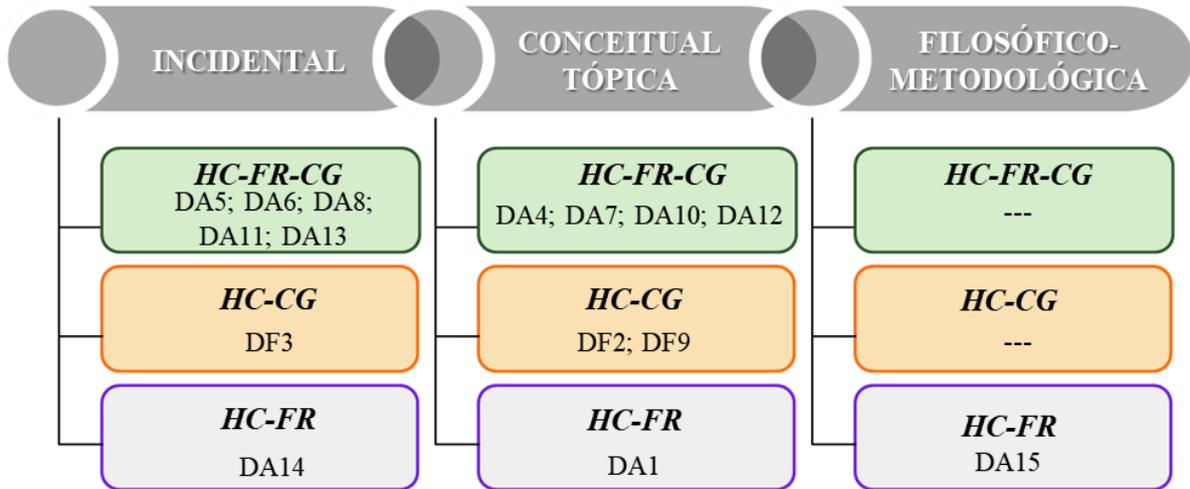
O livro *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação* de Teresa Cristina Rego é o quarto mais referenciado (4). Na obra a autora faz uma exposição geral da vida e principais conceitos elaborados por Vigotski. Duarte (2006) assevera que Rego está entre os pesquisadores e pesquisadoras brasileiros(as) que tem explicitado a interpretação interacionista do pensamento vigotskiano. O livro em questão possui relevante influxo no país. Em pesquisa pelo título no *google* acadêmico, tem-se um número de citações da ordem de 2700 para a obra, fato que comprova o argumento de sua difusão.

15

A análise dos(as) autores(as) e obras mais citados entre as produções permite compreender melhor como a THC e PHC tem fundamentado as pesquisas. Ademais, assinala para o princípio explicativo de que esse emprego se faz na relação com a circulação das ideias, sobretudo as de Vigotski, no contexto nacional.

A Figura 1 apresenta a sistematização das produções que são objeto desta pesquisa por tipo de apropriação, em relação com as sobreposições de bases teóricas identificadas. Para a análise foram empregues as categorias de Coelho (2019).

**Figura 1** – Tipo de apropriação da perspectiva Histórico-Cultural presente nas produções



**Legenda:** HC-FR – sobreposição das perspectivas Histórico-Cultural e Freiriana; HC-CG - sobreposição das perspectivas Histórico-Cultural e Cognitivista; HC-FR-CG - sobreposição das perspectivas Histórico-Cultural, Freiriana e Cognitivista.

**Fonte:** elaborado a partir dos dados da pesquisa

Em sete (7) dentre os quinze (15) trabalhos a apropriação da THC e PHC foi categorizada como incidental. Delas, cinco (5) possuem a sobreposição das teorias com as outras duas bases teóricas identificadas (cognitivismo e freiriana). O trecho a seguir assinala esse tipo de apropriação:

“Porém, as metodologias de ensino de Botânica atualmente utilizadas se mostram enraizadas no modelo tradicional de ensino, visando apenas ao estudo teórico e conceitual, sem oportunizar aos estudantes uma aquisição multidimensional dos temas estudados e, deste modo, impedem a efetivação de uma aprendizagem significativa que vise à aquisição de novos conhecimentos a partir da interação daquilo que o discente já conhece com as novas aprendizagens (VIGOTSKY, 2010), despertando, neste, o gosto pela descoberta”. P.21 (DA6)

O excerto anterior é um exemplo emblemático das apropriações incidentais identificadas nas produções. Vigotski é citado para referendar a necessidade de que os conteúdos escolares sejam trabalhados em suas relações com os conhecimentos que os discentes já possuem. A citação pontual ao autor soviético ocorre em um contexto no qual a consideração feita no trecho mescla elementos cognitivistas como a aprendizagem significativa por descoberta. Após essa citação breve, não são feitas outras referências a Vigotski ou a essa obra (Psicologia Pedagógica). Outros trabalhos como D5, DA8; DA11 e DA13 entre os que possuem sobreposição HC-FR-CG também apresentam apropriação incidental. Dentre as demais sobreposições há DF3 (HC-CG) e DA14 (HC-FR) que também fazem uso incidental da THC e PHC.

Os referenciais acabam por ser utilizados pontualmente apenas para justificar elementos do texto, sem que a teoria se constitua em elemento analítico da realidade. O cenário identificado nas pesquisas cuja apropriação é incidental, é marcado por referências rápidas, organizadas de modo que os autores e autoras são alinhados aos comentários e análises tecidas pelas pesquisas. Todavia, a natureza epistemológica desses referenciais, que em alguns casos, é fundamentalmente diferente, não é considerada.

Dentre os trabalhos analisados sete (7) tem apropriações do tipo conceitual tópica. Uma característica observada de maneira mais acentuada nas produções cuja apropriação se dá de maneira conceitual tópica, é a utilização de autores e autoras que interpretam, fundamentalmente, as ideias de outros referenciais da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo, Vigotski:

“Em relação à aplicação do questionário inicial com os alunos houve certa ansiedade ao se iniciar a organização do quadro, em que a aplicação do questionário de certa forma causou um desconforto ao aluno, por não terem o conhecimento necessário desta ferramenta de ensino e aprendizagem, que estava sendo proposto no momento. Segundo Rego (1995, p. 41): Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Esta afirmação caracteriza que todo indivíduo aprende com o meio, criando um ambiente para adaptar-se e transformar-se, de acordo com seus interesses e necessidades dentro de um grupo sócio-cultural” P. 91 (DA4)

17

O excerto ilustra o emprego dos conceitos para referendar e discutir os resultados das intervenções. Em sua análise acerca das apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica em teses e dissertações do Ensino de Ciências, Coelho (2019) afirma que, dentre as pesquisas que fazem a incorporação dos conceitos de modo conceitual tópico, a maioria se intitula construtivista, interacionista, socioconstrutivista ou sociointeracionista. Considerando os critérios de levantamento e o recorte realizado, os resultados do presente estudo corroboram essa afirmação:

O aluno da EJA muitas vezes utilizando o modelo tradicional de ensino e aprendizagem não consegue assimilar o seu conteúdo da maneira como é ministrado. Para o seu desenvolvimento propõe-se o uso dos multimeios ludo pedagógicos para a aprendizagem de jovens e adultos, no ensino de Ciências, no Ensino Fundamental EJA, como mais uma alternativa metodológica fundamentada no interacionismo de Vygotsky, (1989) e na aprendizagem significativa de Ausubel (1978)” P. 18 (DA4)

“Nossa experiência fortalece a hipótese do sociointeracionismo pela qual a aprendizagem, como aculturação, reforça o papel das interações discursivas em sala de aula como mediadoras entre as culturas científica e a cotidiana (Cappechi 2004). Criamos, pois, com

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 01, p. 01-33, jan/dez 2023.

base no conceito vygotskiano de internalização, condições para que os alunos atuassem como agentes do processo ensino-aprendizagem e se apropriassem ativamente dos conceitos trabalhados”. P. 67 (DF9)

As atividades foram baseadas nas bases teóricas da Educação Lúdica, Neurociências, Construtivismo e Tecnologias” p. 87 / “As neurociências baseadas na fisiologia do sistema nervoso central e no entendimento de como o aprendizado acontece, comprovam as ideias de Piaget e Vygotsky, cientistas da abordagem cognitivista ou construtivismo” P. 135 (DA12)

Esses indicativos denotam o teor essencialmente biológico a partir do qual os estudos de Vigotski são combinados aos de autores cognitivistas. Sobre essa incorporação Duarte (2006) escreve:

Alguns defendem este interacionismo construtivista para a aprendizagem dos alunos, outros para o processo de formação permanente dos professores. Mesmo entre os intérpretes de Vigotski que não preconizam uma aproximação da teoria vygotskiana à teoria piagetiana, não são poucos aqueles que acabam, sem que necessariamente se dêem conta disso, aproximando as duas teorias por realizarem uma leitura da obra de Vigotski que, do ponto de vista filosófico, dirige-se para uma epistemologia relativista, que não deixa de secundarizar o conteúdo do pensamento ao privilegiar a linguagem e uma leitura que, do ponto de vista pedagógico, endossa o lema do “aprender a aprender” ao postular que a teoria de Vigotski dá fundamento para as propostas educacionais centradas no universo cultural (leia-se cotidiano) dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores (DUARTE, 2006, p.81-82)

18

Assim, a circulação das ideias vygotskianas no Brasil tem se dado descoladas de seu fundamento epistemológico, o materialismo histórico-dialético. Saneados de seu aspecto filosófico, os conceitos sofrem ressignificações a partir da vinculação a autores como Piaget e Ausubel, de modo a criar argumentos que deem base explicativa para as análises realizadas. Esse tipo de aproximação sem considerar a natureza epistêmica das teorias acaba referendando propostas pautadas na lógica do “aprender a aprender” e nos relativismos pós-modernos (DUARTE, 2006; COELHO, 2019).

Em três trabalhos foi identificada a apropriação conceitual tópica um pouco mais aprofundada, o que exigiu ampliar o conteúdo dessa categoria. Essas pesquisas recorrem a vertente em tela como principal referência e base explicativa para os seus estudos. As investigações que se caracterizam por essa apropriação mobilizam uma quantidade significativa de conceitos e processos relacionados a corrente teórica. Elas também apresentam maior diversidade de autores(as) e obras empregadas na discussão. Os trechos a seguir evidenciam a demarcação do vínculo com o referencial nas pesquisas:

A escolha da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano se deu pelas suas contribuições à compreensão do processo de formação dos conceitos e pela proposta metodológica da análise microgenética dos processos de aprendizagem, uma vez que a sala de aula da EJA é um local de confrontos dialogados dos conhecimentos obtidos nas inúmeras experiências vividas pelos alunos com os conceitos sistematizados” P.14 (DF2)

Busquei suporte teórico na Teoria Sócio-Histórica, de Vigotski, colaboradores e seguidores, na tentativa de orientar as atividades em sala de aula durante esta pesquisa”. P. 18 (DA10)

Embora a perspectiva seja a principal referência das pesquisas que apresentam a essa apropriação, os pressupostos epistemológicos que lhe dão base não são considerados pelas investigações. Esse fato justifica a sua classificação como conceitual tópica. Os conceitos são utilizados como instrumentos analíticos e base explicativa descolados de seu fundamento filosófico. Pode-se afirmar que essas produções empreendem uma metodologização dos pressupostos histórico-culturais em face da necessidade de discutir e interpretar seus dados, conforme ilustram os excertos a seguir:

“O desenvolvimento do sujeito sob essa perspectiva de análise é resultado da interação dinâmica entre os elementos do sistema de atividade. Ainda assim, o desenvolvimento do sujeito faz interface direta com o sentido que os estudantes atribuem a sua educação científica. Dessa maneira, o sujeito se desenvolve a partir da experiência vivida. O diagrama demonstra a distribuição desse desenvolvimento no processo dos Seminários Interativos em que os estudantes foram envolvidos”. P. 103 (DA1)

“Ao analisar este diálogo duas suposições podem ser feitas: a primeira é que a aluna Sandra apresenta conceitos construídos a partir de suas reflexões e experiências cotidianas. O conceito cotidiano não é conscientizado, já que a atenção nele contida é orientada para o objeto representado e não para o próprio ato de pensamento que o abarca (VYGOTSKY, 1993). E a segunda, o aluno Artur se encontra em um estágio de pensamento por conceitos verdadeiros – para o conceito de abiótico – uma vez que em sua fala (turno 143) ele cria uma relação de sistematização e abstração da ideia de morto e ainda consegue exemplificar que a terra não é vivo, mas possui elementos vivos, como por exemplo a semente. Vygotsky (2008, p. 116) diz “nos conceitos científicos a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito”. Vygotsky (2001) ainda enfatiza que o sujeito só consolida o conhecimento quando é capaz de se apropriar do conceito e falar com as suas palavras”. P.80 (DF2)

“As aulas sobre competição foram transcritas e analisadas microgeneticamente a partir de uma perspectiva histórico-cultural e semiótica dos processos psicológicos humanos (GOÉS, 2000)”. P. 66 / “A utilização das concepções dos estudantes para elaborar as atividades de ensino corrobora as idéias de Vigotski (2003) e de Piaget (1990) sobre a importância de valorizar a interação entre conceitos espontâneos e científicos [...]” P. 124 (DA10)

DA1 se vale dos conceitos de atividade, desenvolvimento e sentido são mobilizados a partir do diagrama de Engestrom para referendar os resultados da metodologia que é objeto da pesquisa, os Seminários Interativos. O texto explicita na sequência como os estudantes sentem que

aprenderam após as atividades em função do compartilhamento de informações com os colegas. Esse argumento acaba por descaracterizar a ideia de atividade como dialética entre processo-produto mediada pelas necessidades e motivos, haja vista a interpretação pragmático-instrumental de seus fundamentos.

Em DF2 Vigotski é referido para explicar os diferentes níveis de apropriação dos conteúdos da atividade proposta pelos educandos. Há a tentativa de ler externamente os processos internos dos estudantes e a classificação da formação de conceitos. Os conceitos são atrelados a verbalização de suas características pelas palavras, de modo que esta é colocada como a característica de sua “consolidação”. Essa afirmativa acaba por retirar dos conceitos seu movimento, o que resulta em enquadrá-los no campo das definições, como fotografias de características analisadas e identificadas em dado momento.

O trabalho DA10 argumenta que a análise será microgenética e semiótica. Ao longo da pesquisa os conceitos e processos da perspectiva Histórico-Cultural são empregados para confirmar os resultados. São tecidas aproximações entre Vigotski e Piaget na leitura e interpretação desses dados, como pode ser visto no fragmento acima, especialmente na tentativa de alinhar as ideias dos autores à premissa da necessidade de relacionar os saberes da experiência com os conhecimentos escolares.

Apenas um (1) dos trabalhos (DA15) apresentou apropriação filosófico-metodológica. O fragmento em seguida assinala essa compreensão:

Escolhemos a PHC porque nos identificamos com alguns elementos evidenciados nesta corrente teórica. Ao adotarmos os princípios teóricos da PHC, partimos do entendimento que o objetivo dessa teoria pedagógica é compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não a orientação do modo de funcionamento da prática educativa, embora este aspecto também possa ser levado em consideração (SAVIANI, 2003b)” P. 54 / “A PHC constitui-se como um referencial, que embora amparado em bases marxistas, traz contribuições centradas na discussão da realidade educacional brasileira”. P. 73 (DA15)

Na dissertação, a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) são aproximadas e constituem os principais referenciais do trabalho. Essa dissertação recorre exclusivamente a autores e autoras da PHC. O estudo utiliza os conceitos e referenciais dessa pedagogia ao longo de todo o texto e explicita-os por meio do estabelecimento de nexos com a CTS, de modo que os pressupostos filosóficos do materialismo também sejam indicados como fundamentação. Ressalta-se que essa é a única dentre as produções a assumir a PHC como um de

seus referenciais primários, tal como é a única a se posicionar epistemologicamente como alinhada ao enfoque crítico-dialético.

Além dos tipos de apropriação, compreende-se que a investigação acerca da presença da THC e PHC nas produções tem como elemento importante os conceitos e processos explicativos mobilizados pelas pesquisas. Nesse sentido, depreende-se que o emprego desses instrumentos simbólicos na leitura da realidade, representa de forma verticalizada, o vínculo estabelecido pelos trabalhos com essas teorias. A Tabela 3 traz os dez conceitos / processos com maior incidência identificada nas pesquisas.

**Tabela 3 -** Conceitos/ processos presentes nas produções

<i>Conceitos/processos</i>	<i>Produções</i>						<i>Total</i>
	<i>HC-FR</i>	<i>TP</i>	<i>HC-CG</i>	<i>TP</i>	<i>HC-FR-CG</i>	<i>TP</i>	
Interação/ Interacionismo/ sóciointeracionismo	DA14	1	DF9	1	DA4; DA6; DA7; DA10; DA12; DA13	6	8
Artefatos mediadores/ instrumentos/ signos/ símbolos	DA1	1	DF2; DF9	2	DA4; DA7; DA8; DA10; DA12	5	8
Conc./conh. Cotidianos- Conc./conh. Científicos	DA14; DA15	2	DF2; DF9	2	DA7; DA10	2	6
Sentido e significado	DA1	1	DF2	1	DA7; DA8; DA10; DA13	3	6
Aprendizagem	---	0	DF2; DF9	2	DA4; DA10; DA11; DA12	4	6
Desenvolvimento	DA1	1	DF2	1	DA7; DA8; DA10	3	5
FPS	---	0	DF2	1	DA4; DA7; DA10; DA12	4	5
Linguagem	---	0	DF2	1	DA4; DA7; DA10	3	4
Ed. escolar/função da escola/trab. Escola	DA15	1	---	0	DA4; DA7; DA12	3	4
Zona de desenvolvimento proximal (zdp)	---	0	DF2; DF9	2	DA10	1	3

**Legenda:** HC-FR – sobreposição das perspectivas Histórico-Cultural e Freiriana; HC-CG - sobreposição das perspectivas Histórico-Cultural e Cognitivista; HC-FR-CG - sobreposição das perspectivas Histórico-Cultural, Freiriana e Cognitivista; TP – Total parcial.

**Fonte:** elaborado a partir dos dados da pesquisa

No estudo da utilização desses conceitos/ processos pelas pesquisas as análises evidenciaram que as relações entre eles nesses trabalhos não podem ser explicitadas isolando um ou outro conceito/ processo do todo no qual está inserido. Nesse sentido, esta pesquisa optou metodologicamente por tratar as ocorrências em conjunto, com a finalidade de não descaracterizar o modo pelo qual os constructos aparecem nas dissertações.

Nas pesquisas em que por interação/ interacionismo/ sóciointeracionismo está presente há a identificação de dois aspectos a serem assinalados. Primeiro, a interação é vista como uma forma de

fazer relações entre os conhecimentos vindos da trajetória de vida dos sujeitos (DA6; DA12; DA14). Em segundo, a interação é identificada como comunicação (DF9; DA13). Comunicar-se com o outro para que assim as trocas de informações promovam o desenvolvimento.

Há ainda a compreensão das interações como responsáveis pelo surgimento das funções psicológicas superiores (DA4); da interação através dos signos e significados como via para desenvolver-se (DA7) e a identificação da interação como sendo o mesmo processo para Vigotski e Piaget (DA10). Ambos seriam interacionistas e essas relações entre as pessoas são um contributo para que os conhecimentos sejam construídos.

A aproximação da interação à valorização do cotidiano vem atrelada a uma compreensão desse processo interativo pautado no modelo biológico organismo-meio. Segundo Duarte (2006; 2008) uma das principais características da combinação com outros teóricos pelas quais passaram, especialmente, as ideias de Vigotski no Brasil, é a defesa do interacionismo. O soviético é por vezes denominado sociointeracionista (DF9), em um movimento que afirma o tom social dado pelo autor aos processos de construção dos saberes. Ocorre que, como indica Duarte, há:

[...] uma grande diferença entre adotar-se o modelo interacionista e considerar-se a importância das interações no processo de conhecimento, sejam elas as interações entre sujeito e objeto ou as interações entre os sujeitos enquanto membros de uma cultura, ou ainda as interações específicas ao âmbito escolar, isto é, as interações entre professor, aluno e conhecimento, as interações dos alunos entre si etc. O fato de alguma corrente educacional considerar a importância dessas interações não implica que necessariamente tal corrente compartilhe do modelo interacionista (DUARTE, 2008, p. 22)

O trecho acima assinala a compreensão da qual este estudo compartilha. Há a necessidade de desvincular a perspectiva Histórico-Cultural, sobretudo Vigotski, do interacionismo/sociointeracionismo. O que se pode afirmar neste momento, é que a produção em Ensino de Biologia na EJA não é alheia às concepções e ideários difundidos no país, fato que consubstancia a explicação da presença desse entendimento de interação nas pesquisas.

A segunda maior incidência é de artefatos mediadores/ instrumentos/ signos/ símbolos. Algo em comum nos trabalhos em que esses conceitos aparecem é a compreensão de que as relações humanas não se dão de maneira direta (DA1; DF2; DA4; DA7; DA8; DA10; DA12). Embora o conceito de mediação propriamente dito só apareça em 3 produções (DA4; DF9; DA10), há o indicativo do caráter mediado das ações das pessoas sobre o mundo. Outros elementos também são tratados como o papel dos signos como portadores de significados nas representações simbólicas

(DF2); os instrumentos e signos como reguladores do comportamento e promotores de mudanças psíquicas (DA4; DA10); a função comunicativa dos signos e palavras (DA7); as relações destes com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (DA4; DA8).

Embora esses outros aspectos apareçam, impera nas pesquisas a compreensão dos artefatos mediadores/ instrumentos/ signos/ símbolos como componentes intermediários entre os sujeitos e a realidade, com a finalidade de potencializar as ações. Contudo, mesmo que as mudanças na conduta e no psiquismo sejam mencionadas em alguns trabalhos, a concepção dialética desses mediadores como interposição em movimento, que interpenetra humano-instrumento-mundo, não se faz presente.

Na esteira dessa discussão, é preciso assinalar uma importante afirmação feita por Barbosa (1997). Com base em Vigotski, a autora argumenta que há várias facetas envolvidas no comportamento humano, como “as reações inatas, os reflexos condicionados, a experiência histórica, a experiência social, e a experiência em duplicata (*udvoennyj*)” (BARBOSA, 1997, p. 43). Sobre esta última, quer dizer que as reações a estímulos externos provocam estímulos internos. Isso ocorre porque as pessoas não produzem respostas simplesmente, mas sim, conseguem dar significados e sentidos às situações (BARBOSA, 1997).

Com isso podem, inclusive, transformar a própria situação externa em resposta ao estímulo inicial. Portanto, as experiências humanas com a realidade devem ser vistas sob um duplo aspecto: como reação a estímulos externos, mas de maneira concomitante, como reação a estímulos internos provocados pelos primeiros (BARBOSA, 1997).

O debate referente aos conhecimentos/conceitos cotidianos e científicos está presente em seis (6) pesquisas (DF2; DA7; DF9; DA10; DA14; DA15). De modo geral esses trabalhos compreendem a natureza qualitativamente distinta desses dois tipos de conhecimentos/ conceitos. Os cotidianos são explicitados como conhecimentos formados através das experiências de vida, por meio das relações diárias com a realidade (objetos, pessoas etc.).

Os conhecimentos/conceitos científicos por sua vez, são caracterizados como formas sistematizadas de conhecer a realidade. Segundo as pesquisas, a formação deles ocorre por meio da escolarização. Para isso, é importante que sejam tratados a partir dos saberes do cotidiano, de modo que os processos de ensino- aprendizagem sejam mais bem aproveitados. Uma das investigações (DA15) faz a ressalva de que é preciso que a escola não permaneça no cotidiano e vá além. Outra

pesquisa (DF9), traz o papel da interação entre os sujeitos e os conhecimentos trazidos para a sala de aula como via para a solução de problemáticas e internalização dos conceitos que são objeto da escola.

Apesar de a discussão entre os conhecimentos cotidianos e científicos ser tema recorrente no Ensino de Ciências, as análises consubstanciam que na EJA ela se acentua. A tentativa de estabelecer vínculos entre o conhecimento escolar e os saberes da experiência é uma marca que atravessa a totalidade dos trabalhos. Isso se deve a consideração, por parte dessas investigações, da necessidade de que a escola valorize as trajetórias de vida dos(as) educandos(as).

Os conceitos de sentido e significado aparecem juntos nas produções que a eles recorrem (DA1; DF2; DA7; DA8; DA10; DA13). A principal característica do emprego desses conceitos é a indicação do aspecto motivacional. Os significados são trazidos como construções sociais compartilhadas pelas pessoas em suas atividades (DA1) ou interações (DF2; DA7; DA8; DA10; DA13). Já o sentido é compreendido como decorrente do elemento afetivo envolvido nos contextos.

Sentido e significado são também relacionados aos conhecimentos cotidianos e científicos, como justificativa para um ensino que parta das experiências dos alunos (DF2; DA7; DA10). Há ainda a sinalização das palavras como portadoras de significados em DF2, e a pouca indiferenciação dos conceitos de significado e sentido em DA8. Nesta última pesquisa, ambos são utilizados de modo indistinto, para tecer comentários acerca da mudança conceitual nos discentes.

A aprendizagem é tratada conceitualmente em 6 investigações (DF2; DA4; DF9; DA10; DA11; DA12). Apesar de os outros trabalhos também se referirem, mesmo que implicitamente, aos processos de aprendizado, nas seis (6) investigações ora citadas essa referência se dá explicitamente sistematizada a partir da Teoria Histórico-Cultural. Nas pesquisas analisadas as interações são entendidas como geradoras de aprendizagens. Seja a interação dos conhecimentos escolares com os cotidianos (DF9; DA11), seja as interações com o professor e os colegas em sala de aula (DF2; DA10; DA12).

A ação dos sujeitos de modo ativo sobre os objetos do conhecimento é trazida como um dos aspectos caracterizadores das aprendizagens (DA4; DA12). A aprendizagem também é caracterizada como um processo que leva a generalização e evolução conceitual (DF2); e como promotora do desenvolvimento por meio da zona de desenvolvimento proximal (DF2; DF9; DA10).

De modo geral, as investigações mesclam intencionalidades teóricas envolvidas nos processos de aprendizagem. Nos trabalhos em que há a sobreposição tripla (HC-FR-CG), percebe-se elementos como autonomia, diálogo e valorização dos conhecimentos cotidianos de modo a atender as necessidades argumentativas em relação à aprendizagem. No caso das pesquisas com sobreposição HC-CG, alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural como internalização e zdp ganham uma tônica mentalista, como se fossem processos do sujeito.

Desenvolvimento é um conceito sistematicamente mobilizado por cinco (5) dissertações (DA1; DF2; DA7; DA8; DA10). Nas pesquisas, a socialização é sinalizada como o principal fator que condiciona o desenvolvimento. As trocas de conhecimento e experiências são trazidas como elemento chave para que o desenvolvimento ocorra. Em DA1 há o entrelaçamento do desenvolvimento com as relações vindas das atividades. As circunstâncias criadas pela cultura são trazidas por DF2 como determinantes. Os quatro planos do desenvolvimento (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) são apontados em DA10 como as características definidoras do desenvolvimento.

As funções/ processos psicológicos superiores também estão presentes em cinco (5) pesquisas (DF2; DA4; DA7; DA10; DA12). A sua presença nesses trabalhos é atrelada a outros conceitos/ processos como signos (DF2; DA4), linguagem (DA10), aprendizagem (DA7) e cérebro (DA12). São, entretanto, referidas de maneira rápida, sem que a sua caracterização e a discussão acerca de seus processos se instale. Em DA7 são citadas a atenção, memória e a capacidade comparativa como funções psicológicas superiores necessárias para a formação de conceitos científicos.

DF2, DA4 e DA10 apresentam uma interpretação das funções como processos mediados pelos signos e linguagem. DA4 traz um trecho do livro Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de Educação de Teresa Cristina Rego para se referir às funções. No fragmento a autora afirma que elas surgem da interação entre o biológico e o social. Já em DA12 as funções são tidas como base para o funcionamento do cérebro. Contudo, a pesquisa assinala esse argumento como válido tanto em Piaget quanto em Vigotski.

O presente estudo entende que a escassez com a qual este conceito/processo é incorporado às produções e o viés biológico com que acaba sendo explicitado é mais um indicativo da força da identificação das ideias vigotskianas com o modelo interacionista. Sabe-se que Vigotski

(VYGOTSKI; 1995; 1996; VIGOTSKI, 2009; 2010; 2018) concebe as funções psicológicas superiores como processos sócio-histórico-culturalmente formados. Em outras palavras, na dependência do meio social do desenvolvimento e tudo o que o constitui é que esses processos se formam.

Não se está, com essa afirmação, ignorando a existência do biológico, mas sim considerando sua existência no seio dos encadeamentos sócio-históricos que o incorporam por superação. Por esse motivo, as funções psicológicas superiores não podem ser meras resultantes da interação entre o biológico e os social, tampouco a “base” para o funcionamento do cérebro. Este último, inclusive, enquanto substância biológica, não é o único substrato material do psiquismo. As próprias funções psicológicas superiores são também componente material, posto que tem sua existência objetiva (MARTINS, 2013).

Nas pesquisas em que o conceito de linguagem é tratado (DF2; DA4; DA7; DA10), é atribuído a ela o marco distintivo dos seres humanos em relação aos demais animais. Também são tecidos nexos com o desenvolvimento e a possibilidade de organização dos modos de representar o mundo e os conhecimentos acerca dele. Além de ser compreendida como o principal sistema simbólico da humanidade, a linguagem é entendida como via para a mediação sujeito-objeto e a formação de conceitos. Há ainda a sinalização do papel da linguagem no controle da conduta. Esses elementos também aparecem ligados aos conceitos de signo e instrumento discutidos anteriormente, de maneira que as referências feitas a linguagem nos textos são circunscritas a essa relação.

Educação escolar/ função da escola/ trabalho da escola é mobilizado por 4 pesquisas (DA4; DA7; DA12; DA15). Essa instituição é vista como o local de socialização dos conhecimentos científicos (DA4; DA15). Também é tida como o espaço de encontro dos conhecimentos cotidianos e sistematizados (DA7). A promoção da interação entre os sujeitos é posta como outra das funções da escola (DA7; DA12).

Quando a discussão específica da escola é trazida, há o indicativo da sua finalidade sócio historicamente delineada: possibilitar o acesso e apropriação dos saberes das ciências. Em DA12 e DA15 a função da escola é caracterizada a partir das ideias de Dermeval Saviani. Já DA4 e DA7 o fazem através das ideias de Vigotski presentes em *Pensamento e Linguagem*, livro cujos problemas de tradução já foram aqui pontados.

Contudo, essa compreensão vem acompanhada de elementos que perpassam o contexto geral de mobilização dos conceitos e aproximações teóricas promovidas por essas produções, fato que acaba por sinalizar para a educação escolar, uma função mais plural e contextual do que crítico-política (PARANHOS, 2017; PARANHOS; CARNEIRO, 2019). Nesse sentido, embora se considere o ensino do conhecimento científico, a escola passa a ser vista muito mais como um lugar de comunicar as diversidades dos sujeitos, de encontro de saberes face a necessidade de escolarizar para um mundo em mudanças vertiginosas (PARANHOS, 2017; PARANHOS; CARNEIRO, 2019), em detrimento da efetiva práxis transformadora (SAVIANI, 2017).

O décimo conceito de maior incidência é zona de desenvolvimento proximal (DF2; DF9; DA10). Nas produções o conceito é compreendido a partir de uma leitura individualizante de natureza biológica. Há o indicativo de que existe uma zona em cada ou para cada estudante. Ela é assinalada como um componente da estrutura cognitiva dos sujeitos. As atividades docentes devem, dessa forma, incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. As diferenças nas potencialidades para os aprendizados entre as pessoas é outra característica utilizada para justificar o trabalho “com a zdp”. Algo que comumente é relacionado ao conceito é o entrelaçamento entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em DA10, por exemplo, é assinalado que a zdp indica o que psicologicamente ainda não se consolidou.

A finalidade desse constructo é indicar o aspecto prospectivo do desenvolvimento. Todavia, embora esse seja talvez o conceito de Vigotski mais difundido no Brasil, ele não foi, que se saiba até o momento, objeto de estudos exaustivos do autor (TEIXEIRA; BARCA, 2019). Tampouco, como afirmam Delari Jr (2020) e Teixeira e Barca (2020), ocupa posição nuclear em seu sistema explicativo.

O modo como o conceito tem predominantemente sido divulgado no país é, sobretudo, fruto das aproximações com o cognitivismo, mormente com as ideias de Piaget, sob a bandeira construtivista. Entretanto, o suíço busca a gênese da capacidade de conhecer nos próprios sujeitos, através dos componentes internos. Para ele, o biológico é a origem e a principal determinação do intelecto (DUARTE, 2006).

Com base em Barbosa (1991; 1997), a defesa por uma compreensão dialética do conceito de zona de desenvolvimento proximal. A diferença entre os sujeitos deve-se ao fato de que todos nós estamos em movimento de nos constituir. Essa diferença sob uma leitura cognitivista pode ser

produtora de segregacionismos. A partir da dialética, as zdp devem ser entendidas como campos de possibilidades. Nesses campos que se estabelecem nas relações humanas, o conteúdo, o que se coloca à disposição para a apropriação e os aspectos motivacionais e afetivos (unidade afetivo-cognitiva) é o que determinará quais as possibilidades de desenvolvimento humano.

Ao considerar a especificidade das formulações da THC e PHC quanto a sua base epistemológica alinhada ao Materialismo Histórico-Dialético, compreende-se que enquanto processo-produto da sobreposição de bases teóricas apresentadas pelas produções promoveu uma metamorfose dos conceitos. A conjugação de autores que partem de concepções de mundo distintas responde aos anseios imediatos das tentativas de solucionar as problemáticas do ensino. Todavia, reproduzem e contribuem, mesmo que de forma inconsciente, para a manutenção do aligeiramento, à medida que as “consequências da teoria” (MORAES, 2009), se desdobram em práticas pedagógicas voltadas à cotidianidade.

A ideia biologicista de interação, eixo balizador inclusive das demais relações conceituais, necessita ser superada quando se tem em conta as teorias que são tema deste estudo. THC e PHC partem, não na compreensão interativa entre organismo-meio, mas sim, da dialética intrínseca entre os sujeitos e a sociedade (DUARTE, 2016). Tem como fundamento o trabalho enquanto atividade ontológica de constituição humana. Portanto, é preciso que o tom espontaneísta que se volta substancialmente para as experiências e trajetórias de vida e oblitera as necessidades de apropriação dos sistemas conceituais seja sobrepujado. Isso deve ocorrer, em favor de uma compreensão dialética de mundo que considere que a EJA existe pela necessidade histórica de apreensão dos conhecimentos sistematizados pelos(as) que por motivos diversos não foram à escola ou não a concluíram.

## Considerações Finais

A Esta investigação pretendeu contribuir com o debate a respeito das apropriações da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Mais especificamente, busca compreender os modos pelos quais as pesquisas em Ensino de Biologia na EJA se valem de tais referenciais. As dissertações que são objeto deste estudo foram validadas pela academia e constituem um importante elemento para a análise das ideias que tem circulado na comunidade que assume o Ensino de Biologia na modalidade como tema de estudo. O fato de as pesquisas terem

passado pelo crivo acadêmico não as exime da possibilidade de análise, haja vista a sua conversão em objeto de outros estudos.

Os dados assinalam que há, entre os trabalhos, um aligeiramento na apropriação da THC e PHC. Essa afirmação se confirma através do fato de que ambas as teorias, embora sejam utilizadas como referência, não constituem a principal base explicativa da maioria das pesquisas identificadas. Seus conceitos são mesclados e aproximados dos de outros autores e autoras como Paulo Freire, Jean Piaget e David Ausubel, que possuem formulações de cunho epistemológico radicalmente distinto.

O cenário evidencia que as aproximações entre os autores e autoras acabam por criar uma amálgama que converge para o emprego de termos por semelhança das palavras, sem que se tome como eixo a lógica epistemológica que os subjaz. As apropriações da THC e PHC ocorrem de forma aligeirada e, por esse motivo, as atividades pedagógicas delas decorrentes no contexto das investigações acabam por não se fundamentar na compreensão dialética de realidade que a leitura dos sistemas conceituais exige.

Aliado aos anseios imediatos de resolução das problemáticas da EJA, tais apropriações podem configurar-se, na verdade, em um acento às pedagogias do “Aprender a Aprender”. Em termos mais verticalizados, podem, inclusive, contribuir com a manutenção das exegeses do capitalismo de acumulação flexível, cuja tônica das adaptações e pragmatismo utilitarista se fazem as máximas correntes.

Nesse sentido, este estudo se posiciona em favor de que a incorporação da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica nas pesquisas do Ensino de Biologia na EJA deva vir acompanhada do resolutivo vínculo epistêmico ao qual essa perspectiva se circunscreve, o Materialismo Histórico-Dialético. Outrossim, é preciso ter em vista o ensino desenvolvente, pautado na relação de interdependência entre as aprendizagens e a prospecção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Um ensino que, portanto, não se fará sem a resistência e luta por uma nova forma de organização societária.

## Referências

AVELAR, L. M. **O Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva histórico-cultural como princípio da organização do ensino-aprendizagem.** 2022. 351f. Dissertação

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 01, p. 01-33, jan/dez 2023.

(Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática) – Pró Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BARBOSA, I. G. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética:** contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos:** uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

CATANI, A. F.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, s/v. n. 17, p. 63-87, 2001.

COELHO, L. J. **Ensino de Ciências fundamentado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica:** indicativos a partir da produção acadêmica. 2019. 198f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

DELARI JR, A. **Deixar de dizer “proximal” para dizer “imminente”?** Contestação a um formalismo verbalista. In: Estação Mir - arquivos digitais, Umuarama, 2020. 23 p.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **A Individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

FERREIRA, C. G.; DUARTE, N. O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. **Acta Scientiarum Education**, on-line, v. 43, n. 1, p. e48852, 1 abr. 2021.

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

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GERALDO, A. C. H. **Didática de Ciências Naturais:** na perspectiva histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e Consciência**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. Marxists Internet Archive, 2013. Versão do inglês publicado no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético*. URSS: Moscou, 1977, p.180-202. Disponível em: <<http://marxists.org/>>. Acesso em: 13. nov. 2020.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Bauru: MIREVEJA, 2021.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da pós-modernidade e do neoliberalismo. 2020. 210f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2020.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral Vol. I**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, p.71-84, 1979.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MESSEDER NETO, H. S. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Ludicidade e Experimentação no Ensino de Química**: Além do Espetáculo, Além da Aparência. 2015. 253f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago., 2009.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos?, **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 20-39, 1996.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PARANHOS, R. D.; CARNEIRO, M. H. S. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: distribuição da produção científica e aspectos que caracterizam o interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores. **Contexto & Educação**, [S. l.], v. 34, n. 108, p. 269-286, 2019.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise e traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. Escola e Conhecimento: Em defesa dos clássicos e da crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, N. 3, p. 144-155, 2019.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação, Práxis e Emancipação Humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 2, n.2, p. 5-20, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v.24, n.1, p.71-84, 2019.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação de professores e o trabalho docente. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA, L. I. C. (Orgs.). **A produção do conhecimento em educação na Amazônia:** políticas, formação e cultura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p.197-211, 2020.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. VINHA, M. P.; WELCMAN, M (Trad.). **Psicologia USP**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. Terceira aula: O estudo da hereditariedade e do meio da pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, p. 56-73, 2018.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 01, p. 01-33, jan/dez 2023.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III.** Madrid: Visor, p. 11-340, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Problemas de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo IV.** Madrid: Visor, p. 249-386, 1996.

*Recebido em: 20/12/2022*

*Aceito em: 24/01/2023*

*Publicado em: 07/02/2023*

*Total de Avaliadores: 02*